T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

OKUL MÜDÜRLERİNİN ETKİLİLİĞİNİ VE ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMUNU BELİRLEYEN FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ: TÜRK KÜLTÜRÜ BAĞLAMINDA KEŞFEDİCİ BİR ARAŞTIRMA

Doktora Tezi

Yusuf Celal EROL

Danışman: Prof. Dr. Muhammed TURHAN

Elazığ, 2021

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım "Okul Müdürlerinin Etkililiğini ve Öğretmenlerin İş Doyumunu Belirleyen Faktörlerin İncelenmesi: Türk Kültürü Bağlamında Keşfedici Bir Araştırma" başlıklı doktora tezimin içindeki bütün bilgilerin doğru olduğunu, bilgilerin üretilmesi ve sunulmasında bilimsel etik kurallarına uygun davrandığımı, kullandığım bütün kaynakları atıf yaparak belirttiğimi, maddi ve manevi desteği olan tüm kurum/kuruluş ve kişileri belirttiğimi, burada sunduğum veri ve bilgileri unvan almak amacıyla daha önce hiçbir şekilde kullanmadığımı, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımı kabul edeceğimi beyan ederim.

…/…/2021

Yusuf Celal EROL

İmza

ÖN SÖZ

Sosyal bilimlerdeki bilimsel çalışmaların, evrensel özellikler ile birlikte yerel kültürün özelliklerinin de göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu doktora tezinin de çıkış noktası bu gerekliliktir. Sosyal bilimlerde yapılan çalışmalar, fen bilimleri bakış açısıyla gerçekleştirilmemeli, hem evrensellik hem de yerellik göz önüne alınmalıdır. Her toplumun kendine has özellikleri ve sorunları olması sebebiyle, başka kültürlerde yapılan bilimsel çalışmaların, yerel bağlam dikkate alınmadan taklit edilmesi, bu bilimsel çalışmalardan elde edilen sonuçların işlevselliğine ve uygulanabilirliğine ilişkin sorunlar doğurabilir. Bu nedenle, genelde sosyal bilimlerde ve özelde eğitim yönetimi alanında yapılan bilimsel çalışmaların kültürel bağlam dikkate alınarak gerçekleştirilmesinde yarar vardır.

Liderlik ve iş doyumu, kültüre özgü nitelikler taşıyan kavramlardır. Ancak, bu konularda yapılan araştırmaların kültüre özgü bir bakış açısından ziyade Batı kültürlerinde geliştirilen teorilerin yeniden üretimine dayandığı göze çarpmaktadır. İnançlar, değerler, normlar, insan ilişkileri, diyalektik, estetik ve insana özgü birçok açıdan farklılaşan kültürlere özgü araştırmaların yapılmasına ihtiyaç olduğu değerlendirilmektedir. Bu ihtiyaç, bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Bu gayeyi yerine getirmek için uğraş verdiğim doktora tezimde, doktora danışmanım Prof. Dr. Muhammed TURHAN'ın katkılarıyla, okul liderliği ve öğretmen iş doyumunun Türk kültürü bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu vesileyle, çalışmanın başından son anına kadar her zaman yanımda olan ve doktora tezimin her aşamasında büyük emekleri bulunan doktora danışmanım Prof. Dr. Muhammed TURHAN'a ve süreç içerisinde değerli görüşleri ve yönlendirmeleri ile doktora tezimde büyük emekleri bulunan Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ ve Prof. Dr. Yalın Kılıç TÜREL'e de çok teşekkür ediyorum. Ayrıca, değerli görüşleriyle doktora tezime katkı sunan Doç. Dr. Niyazi ÖZER ve Doç. Dr. Ali Kış'a teşekkür etmek istiyorum.

Uzun süren bu doktora sürecinde verdikleri destek için kıymetli eşim Melek EROL, babam Hayreddin EROL, annem Nefize EROL ve ablam Hilal EROL'a teşekkür ediyorum. Son olarak oğullarım Ömer ve İbrahim EROL'a bu çalışmamı ithaf ediyorum.

Haziran, 2021

Yusuf Celal EROL

ÖZ

Okul Müdürlerinin Etkililiğini ve Öğretmenlerin İş Doyumunu Belirleyen Faktörlerin İncelenmesi: Türk Kültürü Bağlamında Keşfedici Bir Araştırma

Yusuf Celal EROL

Doktora Tezi

FIRAT ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

2021, Sayfa: xxv+382

Bu çalışmada, eğitim yönetimi alanında çokça araştırılan okul liderliği ve öğretmen iş doyumu kavramları, Türk kültürü bağlamında incelenmiştir. Bu bağlamda, öğretmenler ve okul müdürlerinin, okul liderliği ve öğretmen iş doyumu olgularına nasıl baktıkları ve okul müdürlerinin etkililiğini ve öğretmenlerin iş doyumunu belirleyen faktörlerin neler olduğu ortaya konulmuştur.

Keşfedici sıralı karma modelde desenlenen bu araştırmanın ilk kısmı nitel, ikinci kısmı ise niceldir. Çalışmanın ilk kısmı olan nitel kısmı, bir temellendirilmiş kuram çalışmasıdır. Bu kısım için, 2018-2019 eğitim öğretim yılında, teorik örnekleme yöntemi ile 77 öğretmen ve 48 okul müdüründen oluşan bir çalışma grubundan, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla veri toplanmıştır. Toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle, açık, eksenel ve seçici kodlama aşamalarından geçirilmiştir. Araştırmanın nicel kısmı ile birlikte yürütülen temellendirilmiş kuramın seçici kodlama aşamasında, Türk yönetim kültüründe okul müdürlerinin etkililiğini ve öğretmenlerin iş doyumunu belirleyen faktörler ortaya konmuştur.

Çalışmanın nicel kısmı, nitel kısımda tespit edilen okul liderliği ve öğretmen iş doyumuna ilişkin maddelere faktör analizi yapılarak okul müdürü etkililiği ve öğretmen iş doyumunu belirleyen faktörlerin son halinin ortaya konduğu kısımdır. Nicel kısmın ilk aşamasında, temellendirilmiş kuramın seçici kodlama aşaması ile birlikte ölçek geliştirilmiştir. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, Elazığ il merkezinde görev yapan 501 öğretmenden veri toplanarak, Türk Kültürüne Yönelik Okul Liderliği Ölçeği ve Türk Kültürüne Yönelik Öğretmen İş Doyumu Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yürütülmüştür. Nicel kısmın ikinci aşamasında, Türk Kültürüne Yönelik Okul Liderliği Ölçeği, Türk Kültürüne Yönelik Öğretmen İş Doyumu Ölçeği, Bireysel Performans Ölçeği ve Minnesota İş Doyumu Ölçeği, Elazığ il merkezinde görev yapan 458 öğretmenden oluşturulan bir örneklem üzerinde uygulanmıştır. Böylelikle, öğretmenlerin okul liderliği, iş doyumu ve bireysel performans algıları arasındaki ilişkiler incelenerek, ölçeklerin ve boyutlarının nomolojik ve yakınsak geçerlikleri ortaya konulmuştur.

Çalışmada, Türk yönetim kültürünün, ilişki ve görev yönelişli olduğu ve adalet ve eşitlik beklentisinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Türk yönetim kültüründe, yöneticilerden, formal ve informal ilişkileri dengeli bir şekilde birlikte yürüterek, yönetilenlere karşı yakın ilgi göstermesi ve samimi ilişkiler kurması beklenmektedir. Ayrıca, iş doyumu faktörleri, sağlayıcı faktörler ve hijyen faktörleri olarak ayrılmamaktadır.

Türk yönetim kültüründe, okul müdürlerinin etkililiğini belirleyen faktörler, okul müdürünün, öğretmenlere yakın ilgi, samimiyet, güler yüz, babacanlık ve anlayış göstermesidir. Ayrıca okul müdürünün insan ilişkilerinde ve iletişimde başarılı olması, öğretmenlerle dengeli ve samimi ilişkiler kurup okulla ilgili konularda istişare ederek okuldaki görev ve sorumluluklarını layığıyla yerine getirmesi, öğretmenler arasında ayrım yapmadan adil ve eşitlikçi bir yönetim anlayışıyla okulu yönetmesi ve öğretmenlere her konuda önder olması da Türk yönetim kültüründe okul müdürlerinin etkililiğini belirleyen faktörler arasındadır.

Türk yönetim kültürüne göre, öğretmen iş doyumunun, okul yönetimi ve liderlik, öğretmenin kendini gerçekleştirmesi, öğrenciler ve velilerle ilişkiler ve mesai arkadaşlarıyla ilişkiler olmak üzere dört ana kaynağı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türk yönetim kültüründe öğretmenin iş doyumunu belirleyen faktörler, okul yönetiminin öğretmenle samimi ilişkiler kurması, öğretmenin istek ve düşüncelerini dikkate alması ve başarılarını takdir etmesidir. Ayrıca, öğretmenin öğrencileriyle arasında olumlu bir bağ kurabildiğini ve öğrencilerinin eğitimine katkı sağlayabildiğini düşünmesi, öğrencilerin öğrenmeye istekli olması, velilerin çocuklarının eğitimiyle ilgilenmesi ve okuldaki mesai arkadaşlarının öğretmenle samimi ilişkiler kurarak biz anlayışıyla hareket etmesi de Türk yönetim kültüründe öğretmenin iş doyumunu belirleyen faktörler arasındadır. Öğretmenlerin iş doyumunu belirleyen faktörlerin doğrudan veya dolaylı olarak okul liderliği ile ilişkili olması, Türk yönetim kültüründe liderliğin merkezi konumunu göstermektedir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar ışığında, Türk yönetim kültüründe okul liderliğine ve öğretmen iş doyumuna yönelik olarak teorik önermeler geliştirilmiştir.

Çalışma sonuçlarına göre, Türk kültürüne özgü ve Türkiye'de yaşayan insanların sorunlarını önceleyen çalışmaların yapılıp, bu çalışmaların sonuçlarına göre anlayışlar geliştirilmesi önerilmiştir. Ayrıca, Türk kültürü ilişki ve görev yönelişli olduğu ve adalet ve eşitlik beklentisi yüksek olduğu için, okul müdürleri, öğretmenlerle samimiyet ilişkiler ve etkili iletişim kurmalı ve adil bir yönetim anlayışıyla hareket etmelidir. Öğretmenlerin iş doyumunun sağlanması için ise, öğretmen iş doyumunun dört ana kaynağının da sağlanması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kültürel farklılıklar, Türk kültürü, Türk yönetim kültürü, Okul müdürü etkililiği, Öğretmen iş doyumu, Bireysel performans.

ABSTRACT

Examining the Factors Determining the Effectiveness of School Principals and Job Satisfaction of Teachers: An Exploratory Study in the Context of Turkish Culture

Yusuf Celal EROL

Ph.D. Thesis

FIRAT UNIVERSITY

Institute of Educational Science

Department of Educational Sciences

Division of Educational Management

2021, P: xxv+382

In this study, the concepts of school leadership and teacher job satisfaction, which are widely researched in the field of educational management, are examined in the context of Turkish culture. In this context, it has been revealed how teachers and school principals view school leadership and teacher job satisfaction and what factors determine school principal effectiveness and teachers' job satisfaction in schools.

The first part of this research, which was designed in the exploratory sequential mixed model, is qualitative and the second part is quantitative. The qualitative part, which is the first part of the study, is a grounded theory study. For this part, data were collected through a semi-structured interview form from a study group, consisting of 77 teachers and 48 school principals, using the theoretical sampling method in the 2018-2019 academic year. The collected data were passed through open, axial and selective coding stages with content analysis method. In the selective coding phase of the grounded theory, which was carried out together with the quantitative part of the research, the factors that determine the school principal effectiveness in schools and the job satisfaction of teachers in Turkish management culture were revealed.

The quantitative part of the study is the part where the factors determining school principal effectiveness and teacher job satisfaction are revealed by making factor analysis on the items related to school leadership and teacher job satisfaction determined in the qualitative part. In the first stage of the quantitative part, the scale was developed together with the selective coding stage of the grounded theory. In the 2020-2021 academic year, data were collected from 501 teachers working in the city center of Elazığ, and the validity and reliability studies of the School Leadership Scale for Turkish Culture and the Teacher Job Satisfaction Scale for Turkish Culture were carried out. In the second stage of the quantitative part, School Leadership Scale for Turkish Culture, Teacher Job Satisfaction Scale for Turkish Culture, Individual Performance Scale and Minnesota Job Satisfaction Scale were applied on a sample of 458 teachers working in the city center of Elazığ. Thus, the relationships between teachers' perceptions of school leadership, job satisfaction and

individual performance were examined and the nomological and convergent validity of the scales and their dimensions were revealed.

In the study, it is seen that the Turkish management culture is relationship and task oriented and the expectation of justice and equality is quite high. In Turkish management culture, managers are expected to show close interest and establish sincere relations with the governed by carrying out formal and informal relations together in a balanced way. In addition, factors that decrease teachers' job satisfaction are the opposite of those that increase teachers' job satisfaction. Job satisfaction factors are not separated into enabling factors and hygiene factors.

The factors that determine the effectiveness of school principals in Turkish management culture are the school principal's close attention, sincerity, smiling face, being paternalistic and understanding to teachers. In addition, the school principal's success in human relations and communication, establishing balanced and sincere relationships with teachers, consulting with teachers on school-related matters, properly fulfilling his duties and responsibilities at school, managing the school with a fair and egalitarian management approach without making any discrimination among teachers, and being a pioneer to teachers in every subject are among the factors that determine the effectiveness of school principals in Turkish management culture.

According to the Turkish management culture, it has been concluded that teacher job satisfaction has four main sources. These are school management and leadership, teacher self-actualization, relations with students/parents and relations with colleagues. The factors that determine the job satisfaction of the teacher in the Turkish management culture are that the school administration establishes sincere relations with the teacher, takes into account the wishes and thoughts of the teacher, and appreciates his/her achievements. In addition, the teachers' thinking that they can establish a positive bond with their students and contribute to their students' education, students' willingness to learn, parents' interest in their children's education, and the fact that school colleagues act with an understanding of "us" by establishing sincere relations with the teacher are among the factors that determine the job satisfaction of the teacher in Turkish management culture. The fact that the factors determining teachers' job satisfaction are directly or indirectly related to school leadership shows the central position of leadership in Turkish management culture. In the light of the results obtained in the research, theoretical propositions have been developed for school leadership and teacher job satisfaction in Turkish management culture.

According to the results of the study, it is suggested that studies specific to Turkish culture, prioritizing the problems of the people living in Turkey, should be conducted and understandings should be developed according to the results of these studies. In addition, since Turkish culture is relationship and task oriented and the expectation of justice and equality is high, school principals should establish sincere relations and effective communication with teachers and act with a fair management approach. In order to ensure job satisfaction of teachers, all four main sources of teacher job satisfaction should be provided.

Keywords: Cultural differences, Turkish culture, Turkish management culture, School principal effectiveness, Teacher job satisfaction, Individual performance.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY ..... **i**
BEYANNAME ..... **ii**
ÖN SÖZ ..... **iii**
ÖZ ..... **iv**
ABSTRACT ..... **vi**
İÇİNDEKİLER ..... **viii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xix**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xxiii**
KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ ..... **xxiv**
EKLER LİSTESİ ..... **xxv**
BİRİNCİ BÖLÜM **1**
I. GİRİŞ **1**
1.1. Araştırmanın Problemi/Hipotezi 3
1.2. Araştırmanın Amacı 8
1.3. Araştırmanın Önemi 8
1.4. Araştırmanın Sayıltıları 13
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları 13
1.6. Araştırmanın Tanımları 13
İKİNCİ BÖLÜM **15**
II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALANYAZIN **15**
2.1. Kültür 15
2.2. Kültürel Farklılıklar 17
2.1.1. Hofstede'in Toplumsal Kültür Sınıflama Boyutları 20
2.1.1.1. Belirsizlikten Kaçınma 21
2.1.1.2. Bireyci Toplumlar ve Ortaklaşa Davranışçı (Kolektivist) Toplumlar 23

2.1.1.3. Dişilik ve Erillik 26
2.1.1.4. Güç Mesafesi 28
2.1.1.5. Uzun Vadeli ve Kısa Vadeli Yönelimler 30
2.1.1.6. Bağımsızlığa (Hoşgörüye) Karşı Kısıtlama 31
2.1.2. GLOBE Projesi'nin Toplumsal Kültür Sınıflama Boyutları 33
2.1.2.1. Belirsizlikten Kaçınma 35
2.1.2.2. Güç Mesafesi 35
2.1.2.3. Kolektivizm I-II ve Bireycilik 36
2.1.2.4. Cinsiyetler Arası Eşitlik 37
2.1.2.5. Girişkenlik 37
2.1.2.6. Gelecek Yönelimi 38
2.1.2.7. Performans Yönelimi 39
2.1.2.8. İnsani Yönelim 40
2.1.3. Trompenaars'ın Toplumsal Kültür Sınıflama Boyutları 40
2.1.3.1. Evrenselliğe Karşı Tekillik (Particularism) 41
2.1.3.2. Bireyselliğe Karşı Toplumsallık 42
2.1.3.3. Duygusallığa Karşı Nötr İlişkiler 44
2.1.3.4. Özgüllüğe Karşı Yaygınlık 45
2.1.3.5. Başarıya Karşı Üstüne Alma (Atıfta Bulunma) 45
2.1.3.6. Zaman Yönelimi (Sıralıya Karşı Eşzamanlı) 46
2.1.3.7. İç Kontrole Karşı Dış Kontrol (Denetim Odağı) veya Çevreyle İlgili Tutumlar 47
2.3. Kültürel Farklılık Unsurları 50
2.4. Yönetimde Kültürel Farklılıklar 51
2.4.1. Eğitim Yönetiminde Kültürel Farklılıklar 53
2.5. Türk Kültürü 54

2.5.1. Türk Kültürü ve Yönetim 58
2.5.2. Türk Kültürü ve Eğitim Yönetimi 60
2.6. Liderlik 63
2.6.1. Kültürel Farklılıklar ve Liderlik 64
2.6.2. Türk Kültürü ve Eğitim Yönetiminde Liderlik 68
2.7. İş Doyumu 72
2.7.1. İş Doyumunu Etkileyen Faktörler 79
2.7.2. İş Doyumunun Çıktıları 82
2.7.3. Öğretmenlerde İş Doyumu 83
2.7.4. Kültürel Farklılıklar ve İş Doyumu 90
2.7.5. Türk Kültürü ve Eğitim Yönetiminde İş Doyumu 91
2.8. Eğitim Yönetiminde Liderlik ve İş Doyumu Arasındaki İlişki 94
2.9. İlgili Araştırmalar 96
2.9.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar 96
2.9.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar 99
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 102
III. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ 102
3.1. Araştırmanın Yöntemi 102
3.1.1. Araştırmanın Nitel Kısmının Yöntemi 105
3.1.1.1. Temellendirilmiş Kuram ile İlgili Bilgiler 105
3.1.1.2. Çalışmada Temellendirilmiş Kuramın Kullanılma Süreci 110
3.1.2. Araştırmanın Nicel Kısmının Yöntemi 115
3.2. Çalışma Grubu ve Evren/Örneklem 116
3.2.1. Nitel Kısım İçin Çalışma Grubunun Seçimi 116
3.2.2. Nicel Kısım İçin Evren ve Örneklem 117
3.3. Veri Toplama Araçları 119

3.3.1. Nitel Kısım İçin Veri Toplama Araçları 119
3.3.1.1. Nitel Veri Toplama Araçlarına İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik 120
3.3.2. Nicel Kısım İçin Veri Toplama Araçları 121
3.3.2.1. Türk Kültürüne Yönelik Okul Liderliği Ölçeği (TKYOLÖ) 122
3.3.2.1.1. TKYOLÖ'nün Madde Havuzunun ve Taslak Formunun Geliştirilmesi 122
3.3.2.1.2. TKYOLÖ'nün Geçerlik Analizi 124
3.3.2.1.2.1.TKYOLÖ'nün Açımlayıcı Faktör Analizi 124
3.3.2.1.2.2. TKYOLÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizi 125
3.3.2.1.2.3. TKYOLÖ'nün Nomolojik Geçerliğine İlişkin Bilgiler 126
3.3.2.1.3. TKYOLÖ'nün Güvenirlik Analizi 127
3.3.2.2. Türk Kültürüne Yönelik Öğretmen İş Doyumu Ölçeği (TKYÖİDÖ) .. 127
3.3.2.2.1. TKYÖİDÖ'nün Madde Havuzunun ve Taslak Formunun Geliştirilmesi 128
3.3.2.2.2. TKYÖİDÖ'nün Geçerlik Analizi 129
3.3.2.2.2.1. TKYÖİDÖ'nün Açımlayıcı Faktör Analizi 129
3.3.2.2.2.2. TKYÖİDÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizi 131
3.3.2.2.2.3. TKYÖİDÖ'nün Nomolojik ve Yakınsak Geçerliğine İlişkin Bilgiler 131
3.3.2.2.3. TKYÖİDÖ'nün Güvenirlik Analizi 132
3.3.2.3. Bireysel Performans Ölçeği 132
3.3.2.4. Minnesota İş Doyum Ölçeği 133
3.4. Araştırma Süreci 133
3.5. Verilerin Analizi 134
3.5.1. Nitel Verilerin Analizi 134
3.5.2. Nicel Verilerin Analizi 137

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 140

IV. BULGULAR 140

4.1. Temellendirilmiş Kuramın Açık Kodlama Kısmına Yönelik Bulgular ve Yorum 140

4.1.1. Öğretmenlere Göre Türk Yönetim Kültüründe Yönetici ve Yönetilen İlişkisi 140

4.1.2. Okul Müdürlerine Göre Türk Yönetim Kültüründe Yönetici ve Yönetilen İlişkisi 148

4.1.3. Öğretmenlerin Lider ve Etkili Lider Algısı 155

4.1.4. Okul Müdürlerinin Lider ve Etkili Lider Algısı 159

4.1.5. Öğretmenlere Göre Toplum Kültürünün Okul Liderlerinden Beklentilere Etkileri 163

4.1.6. Okul Müdürlerine Göre Toplum Kültürünün Okul Liderinden Beklentilere Etkileri 168

4.1.7. Öğretmenlere Göre Türk Kültüründe Liderden Beklentiler 172

4.1.8. Okul Müdürlerine Göre Türk Kültüründe Liderden Beklentiler 175

4.1.9. Öğretmenlere Göre Okul Müdürünün Öğretmen Motivasyonunu Arttıran Davranışları 177

4.1.10. Okul Müdürlerine Göre Kendilerinin Öğretmen Motivasyonunu Arttıran Davranışları 180

4.1.11. Öğretmenlere Göre Okul Müdürünün Öğretmenlerin Çalışma Motivasyonlarını Azaltan Davranışları 183

4.1.12. Okul Müdürlerine Göre Kendilerinin Öğretmenlerin Çalışma Motivasyonlarını Azaltan Davranışları 185

4.1.13. Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin Öğretmen Motivasyonlarını Olumlu Etkileyen Kişisel Özellikleri 188

4.1.14. Okul Müdürlerine Göre Kendilerinin Öğretmenlerin Çalışma Motivasyonlarını Arttıran Kişisel Özellikleri 190

4.1.15. Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin Çalışma Motivasyonlarını Olumsuz Yönde Etkileyen Kişisel Özellikleri 193

4.1.16. Okul Müdürlerine Göre Kendilerinin Öğretmenlerin Çalışma Motivasyonlarını Olumsuz Yönde Etkileyen Kişisel Özellikleri 196

4.1.17. Öğretmenlere Göre Öğretmenler Üzerinde Güçlü ve Olumlu Bir Etki Oluşturan Okul Müdürünün Kişisel Özellikleri..... 199

4.1.18. Okul Müdürlerine Göre Öğretmenler Üzerinde Güçlü ve Olumlu Bir Etki Oluşturan Okul Müdürünün Kişisel Özellikleri..... 202

4.1.19. Öğretmenlere Göre Öğretmenler Üzerinde Güçlü ve Olumlu Bir Etki Oluşturan Okul Müdürü Davranışları 205

4.1.20. Okul Müdürlerine Göre Öğretmenler Üzerinde Güçlü ve Olumlu Bir Etki Oluşturan Okul Müdürü Davranışları 209

4.1.21. Öğretmenlere Göre Öğretmenlerin İş Doyumlarını Arttıran Faktörler 212

4.1.22. Okul Müdürlerine Göre Öğretmenlerin İş Doyumlarını Arttıran Faktörler..... 216

4.1.23. Öğretmenlere Göre Öğretmenlerin İş Doyumlarını Azaltan Faktörler..... 218

4.1.24. Okul Müdürlerine Göre Öğretmenlerin İş Doyumlarını Azaltan Faktörler..... 221

4.2. Temellendirilmiş Kuramın Eksenel Kodlama Aşamasına Yönelik Bulgular ve Yorum 225

4.2.1. Çalışmaya Katılan Öğretmen ve Okul Müdürlerine Göre Bir Okul Müdüründe Bulunması İstenen Davranış ve Özellikler 225

4.2.1.1. Okul Müdürü Adil, Herkese Eşit, Tarafsız Olmalı ve Kayırmacı Davranışlardan ve Ahbap-Çavuş İlişkisinden Uzak Durmalı..... 226

4.2.1.2. Okul Müdürü Disiplin ve Samimiyet Dengesini Sağlayan Bir Yönetim Sergilemeli ve Öğretmenlerle Hem Formal Hem de İnformal İlişki Geliştirmeli 227

4.2.1.3. Okul Müdürü Etkili İletişim Becerilerine Sahip Olmalı ve Öğretmenlerle Etkili İletişim Kurmalı..... 229

4.2.1.4. Okul Müdürü Öğretmenlerle Selamlaşmalı, Öğretmenlere Hal-Hatır Sormalı ve Öğretmenlerle Samimi, İçten ve Pozitif İlişkiler Kurmalı 230

4.2.1.5. Okul Müdürü Öğretmenleri Yönetime Katmalı ve Okulu Demokrasiyle Yönetmeli..... 231

4.2.1.6. Okul Müdürü Türk Yönetim Kültüründeki İdeallere Uygun, Profesyonel ve Çağdaş Bir Yönetim Anlayışı Sergilemeli..... 231

4.2.1.7. Okul Müdürü Öğretmenlerin Taleplerine Önem Vermeli, Beklentilerini Karşılamalı ve Sorunlarını Dinlemeli ve Çözmeli..... 232

4.2.1.8. Okul Müdürü İdare Edici, Anlayışlı, Toleranslı, Hoşgörülü, Şefkatli ve Merhametli Olmalı..... 233

4.2.1.9. Okul Müdürü Öğretmenlerle Arasında Etkileşim Kurmalı, Öğretmenlere Güvenmeli ve Öğretmenlerin Kolay Ulaşabildiği Biri Olmalı..... 233

4.2.1.10. Okul Müdürü Doğru Sözlü, Tutarlı, Dürüst ve Güvenilir Olmalı 235

4.2.1.11. Okul Müdürü Fikir Alışverişine Açık Olmalı ve Kendini Yenilemeli 235

4.2.1.12. Okul Müdürü Liyakat Sahibi Olmalı..... 236

4.2.1.13. Okul Müdürü Güler Yüzlü Olmalı..... 236

4.2.1.14. Okul Müdürü Öğretmenlere Empati Yapmalı ve Yapıcı Bir Yönetici-Yönetilen İlişkisi Kurmalı 237

4.2.1.15. Okul Müdürü Başarılı Öğretmenleri Takdir ve Tebrik Etmeli ve Ödüllendirmeli..... 237

4.2.1.16. Okul Müdürü Kılık-Kıyafet ve Dış Görünüşüne Dikkat Etmeli..... 238

4.2.1.17. Okul Müdürü Öğretmenlere Önder Olmalı ve Öğretmenleri Yönlendirmeli..... 238

4.2.1.18. Okul Müdürü Motive Edici, Şevk Arttırıcı, Yüreklendiren ve Harekete Geçiren Olmalı..... 239

4.2.1.19. Okul Müdürü Makamının Hakkını Vermeli ve Mütevazı ve Alçakgönüllü Olmalı 239

4.2.1.20. Okul Müdürü Öğretmenlere ve Öğretmenlerin Çalışmalarına Zaman Ayırmalı, Destek ve Yardımcı Olmalı 240
4.2.1.21. Okul Müdürü Öğretmenleri Önemsemeli, Öğretmenlerle İlgilenmeli ve Öğretmenlerin Değerlerine Saygı Duymalı 241
4.2.1.22. Okul Müdürü Babacan ve Koruyucu Olmalı 241
4.2.1.23. Okul Müdürü Esnek Olmalı ve Katı Kuralcı Olmamalı 242
4.2.1.24. Okul Müdürü Öğretmenlere Olumlu ve Yapıcı Eleştirilerde Bulunmalı 242
4.2.1.25. Okul Müdürü Öğretmenlere Hedef Belirlemeli, İlham Vermeli ve Rol-Model Olmalı 243
4.2.1.26. Okul Müdürü Azimli, Çalışkan, Fedakâr ve Özverili Olmalı 243
4.2.1.27. Okul Müdürü Çözüm Odaklı Olmalı, Kriz Çözebilmeli ve Risk Alabilmeli 243
4.2.1.28. Okul Müdürü Kişilik ve Karizmasıyla Öğretmenleri Etkileyebilmeli 244
4.2.1.29. Okul Müdürü Astlarını Etkileyebilmeli ve Peşinden Sürüklemeli 244
4.2.1.30. Okul Müdürü Akıllı, Mantıklı, Dengeli ve Zeki Olmalı 244
4.2.1.31. Okul Müdürü Sorunlarla Başa Çıkabilmeli ve Sorunları Çözebilmeli 245
4.2.1.32. Okul Müdürü Okul Paydaşları Arasında İşbirliği Sağlamalı 245
4.2.1.33. Okul Müdürü Öğretmenlere Karşı Saygılı Olmalı 246
4.2.1.34. Okul Müdürü Görev ve Sorumluluklarını Bilmeli ve Yerine Getirmeli ve Elini Taşın Altına Koyabilmeli 246
4.2.1.35. Okul Müdürü Öğretmenlerle Birlikte Zaman Geçirmeli ve Sık Sık Öğretmenler Odasını Ziyaret Etmeli 246
4.2.1.36. Okul Müdürü Sabırlı ve Soğukkanlı Olmalı 247
4.2.1.37. Okul Müdürü Öğrencileri Tanımalı, Öğrencilerle Samimi ve İyi İlişki ve İletişim Kurmalı ve Öğrencilerin Disiplinini Sağlamalı 247
4.2.1.38. Okul Müdürü Cesur, Atılgan, Motivasyonu Güçlü, Özgüveni Yüksek ve Rekabetçi Olmalı 248

4.2.1.39. Olumlu Bir Okul Kültürü, İklimi ve Ortamı Oluşturmalı..... 248
4.2.1.40. Okul Müdürü Kibar, Sempatik ve Sevecen Olmalı 248
4.2.1.41. Okul Müdürü Milli, Manevi ve Toplumsal Değerleri Benimsemiş ve İnançlı Olmalı 248
4.2.1.42. Okul Müdürü Yardımsever ve Paylaşımcı Olmalı 249
4.2.1.43. Okul Müdürü Hümanist ve Duygusal Olmalı..... 249
4.2.1.44. Okul Müdürü Yönetim Görevlerini Layığıyla Yerine Getirmeli..... 249
4.2.1.45. Okul Müdürü Okulun Eksikliklerini Gidermeli ve Okulun Temiz Olmasını Sağlamalı..... 250
4.2.1.46. Okul Müdürü Esprili ve Şakacı Olmalı 250
4.2.1.47. Okul Müdürü Kararlı Olmalı 250
4.2.1.48. Okul Müdürü Okul Paydaşlarını Bir Çatı Altında Toplayabilmeli..... 250
4.2.2. Çalışmaya Katılan Öğretmen ve Okul Müdürlerine Göre Öğretmenlerin İş Doyumlarının Sağlanması İçin Gerekli Olan Faktörler..... 251
4.2.2.1. Öğretmenlerin Takdir Edilmesi, Onure Edilmesi ve Ödüllendirilmesi 253
4.2.2.2. Verilen Emeklerin Amaca Ulaştığının Düşünülmesi ve Görülmesi..... 254
4.2.2.3. Mesai Arkadaşları Arasında Samimi ve Problemsiz İlişkiler ve Uyum 254
4.2.2.4. Okul İdaresinin İyi Niyetli Tutumu, Baskıcı Olmaması ve Öğretmenleri İdare Etmesi 255
4.2.2.5. Olumlu Okul Kültürü ve İklimi ve Samimi Bir Okul Ortamı..... 255
4.2.2.6. Öğrencilerin Yüksek Hazırbulunuşluk Seviyesi ve Çalışkan Olması .. 256
4.2.2.7. Okulda Adalet, Eşitlik, Tarafsızlık Olması ve Ayrımcılık Yapılmaması 256
4.2.2.8. Okulun Fiziki Şartlarının Eğitime Elverişli Olması 257
4.2.2.9. Okul Çevresinin Şartlarının İyi Olması ve Velilerin Duyarlı Olması .. 257
4.2.2.10. Öğretmenlerin Paydaş Olarak Yönetime Katılması..... 258
4.2.2.11. Okul Paydaşları Arasında Etkili Bir İletişimin Olması 258

4.2.2.12. Okul Yönetiminin Öğretmenlere Destek Olması ve Arka Çıkması ... 258
4.2.2.13. Okul Yönetiminin Öğretmenleri Dinlemesi ve Sorunlarını Çözmesi ve Öğretmenlerin İlgi, İhtiyaç ve Beklentileriyle İlgilenmesi ... 259
4.2.2.14. Öğrencilerin Olumlu, Saygılı, Ahlaklı, Dürüst ve İçten Olması ... 259
4.2.2.15. Öğretmenler Arasında İşbirliği, Ekip Ruhu ve Yardımlaşmanın Olması ... 260
4.2.2.16. Okul Paydaşlarının Samimiyeti, Muhabbeti ve Güler Yüzü ... 260
4.2.2.17. Öğretmenlerin Yeterli Kazanç Elde Etmesi ... 260
4.2.2.18. Öğretmenlerin Öğrencilerle Arasında Bağ Kurabilmesi ve Öğrencilerin Öğretmenini Sevmesi ... 261
4.2.2.19. Öğretmenliğin Kutsal Bir Meslek Oluşu ... 261
4.2.2.20. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini Sevmeleri ... 262
4.2.2.21. Okul Yönetiminin Öğretmenleri Güdülemesi ... 262
4.3. Temellendirilmiş Kuramın Seçici Kodlama Aşamasına Yönelik Bulgular ve Yorum ... 262
4.3.1. Türk Yönetim Kültüründe Okul Müdürü Etkililiğini Belirleyen Faktörler 263
4.3.1.1. Yakın İlgi ve Babacanlık Boyutu ... 265
4.3.1.2. Görev Yönelimli Davranış Boyutu ... 268
4.3.1.3. Adalet ve Eşitlik Boyutu ... 271
4.3.2. Türk Yönetim Kültüründe Öğretmenlerin İş Doyumunu Belirleyen Faktörler ... 272
4.3.2.1. Okul Yönetimi ve Liderlik Boyutu ... 275
4.3.2.2. Özgerçekleştirme Boyutu ... 277
4.3.2.3. Öğrenciler ve Velileri Boyutu ... 278
4.3.2.4. Meslektaşlarla İlişkiler Boyutu ... 279

4.4. Öğretmenlerin Türk Kültürüne Yönelik Okul Liderliği, Türk Kültürüne Yönelik Öğretmen İş Doyumu, Bireysel Performans ve Minnesota İş Doyumu Algılarının Düzeylerine Yönelik Bulgular ve Yorum 280

4.5. Öğretmenlerin Türk Kültürüne Yönelik Okul Liderliği, Türk Kültürüne Yönelik Öğretmen İş Doyumu, Bireysel Performans ve Minnesota İş Doyumu Algıları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum 284

BEŞİNCİ BÖLÜM 288

V. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 288

5.1. Sonuç ve Tartışma 289

5.1.1. Açık ve Eksenel Kodlama Sürecine Yönelik Sonuç ve Tartışma 289

5.1.2. Türk Yönetim Kültüründe Okul Müdürü Etkililiğini Belirleyen Faktörlere İlişkin Sonuç ve Tartışma 311

5.1.3. Türk Yönetim Kültüründe Öğretmenlerin İş Doyumunu Belirleyen Faktörlere Yönelik Sonuç ve Tartışma 325

5.1.4. Öğretmenlerin Türk Kültürüne Yönelik Okul Liderliği, Türk Kültürüne Yönelik Öğretmen İş Doyumu, Bireysel Performans ve Minnesota İş Doyumu Algılarına ve Aralarındaki İlişkilere Yönelik Sonuç ve Tartışma 335

5.2. Öneriler 340

KAYNAKLAR 345

EKLER 367

İZİN BELGELERİ 378

ÖZ GEÇMİŞ 382

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 DFA Modelinde Uyum İndeksi Değerleri (Sümer, 2000) ve TKYOLÖ Değerleri Karşılaştırması 126

Tablo 2 DFA Modelinde Uyum İndeksi Değerleri (Sümer, 2000) ve TKYÖİDÖ Değerleri Karşılaştırması 131

Tablo 3 Çalışmaya Katılan Öğretmenler ve Okul Müdürlerinin Okul Liderliği ve Öğretmen İş Doyumu ile İlgili Verdiği Cevaplardan Çıkarılan Görüşlere İlişkin Bilgiler 136

Tablo 4 Çalışmada Kullanılan Ölçeklerin Yorumlanmasında Kullanılan Puan Aralıkları ve Düzeyleri 138

Tablo 5 Korelasyon Analizi Değerlendirme Kriterleri (Kalaycı, 2006) 138

Tablo 6 Öğretmenlere Göre Türk Yönetim Kültüründe Yönetici ve Yönetilen İlişkisine Yönelik Kategoriler 141

Tablo 7 Öğretmenlerin Türk Yönetim Kültüründe Yönetici ve Yönetilen İlişkisine Yönelik Olumsuz Görüşler Kategorisinin Alt Kategorileri 142

Tablo 8 Öğretmenlerin Türk Yönetim Kültüründe Yönetici ve Yönetilen İlişkisinde Genel Özellikler ve Mevcut Durum Kategorisinin Alt Kategorileri 144

Tablo 9 Öğretmenlere Göre Türk Yönetim Kültüründe Yönetici ve Yönetilenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Öneriler Kategorisinin Alt Kategorileri..... 146

Tablo 10 Öğretmenlerin Türk Yönetim Kültüründe Yönetici ve Yönetilenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Olumlu Görüşler Kategorisinin Alt Kategorileri 147

Tablo 11 Okul Müdürlerine Göre Türk Yönetim Kültüründe Yönetici ve Yönetilen İlişkisine Yönelik Kategoriler 149

Tablo 12 Okul Müdürlerine Göre Türk Yönetim Kültüründe Yönetici ve Yönetilen İlişkisine Yönelik Genel Özellikler ve Mevcut Durum Kategorisinin Alt Kategorileri 150

Tablo 13 Okul Müdürlerine Göre Türk Yönetim Kültüründe Yönetici ve Yönetilen İlişkisine Yönelik Görüşlerinin Olumsuz Görüşler Kategorisinin Alt Kategorileri 152

Tablo 14 Okul Müdürlerine Göre Türk Yönetim Kültüründe Yönetici ve Yönetilenler Arasındaki İlişkilerine Yönelik Öneriler Kategorisinin Alt Kategorileri .. 153

Tablo 15 Okul Müdürlerine Göre Türk Yönetim Kültüründe Yönetici ve Yönetilenler Arasındaki İlişkilere İlişkin Olumlu Görüşler Kategorisinin Alt Kategorileri 155
Tablo 16 Öğretmenlerin Türk Yönetim Kültürü Açısından, Okul Yönetimi Bağlamında Lider Algılarına Yönelik Kategoriler..... 156
Tablo 17 Öğretmenlerin Türk Yönetim Kültürü Açısından, Okul Yönetimi Bağlamında Etkili Lider Algılarına Yönelik Kategoriler..... 158
Tablo 18 Okul Müdürlerinin Türk Yönetim Kültürü Açısından, Okul Yönetimi Bağlamında Lider Algılarına Yönelik Kategoriler 160
Tablo 19 Okul Müdürlerinin Türk Yönetim Kültürü Açısından, Okul Yönetimi Bağlamında Etkili Lider Algılarına Yönelik Kategoriler 162
Tablo 20 Toplum Kültürünün, Toplumdaki Okul Liderinden Beklentileri Etkileyip Etkilemediğine Yönelik Öğretmen Görüşleri 163
Tablo 21 Öğretmenlere Göre Toplum Kültürünün Okul Liderinden Beklentileri Nasıl Etkilediğine İlişkin Kategoriler..... 164
Tablo 22 Öğretmenlere Göre Toplum Kültürünün Okul Liderinden Beklentileri Nasıl Etkilediğine İlişkin Kültürün Etkileri Kategorisinde Bulunan Alt Kategoriler 165
Tablo 23 Öğretmenlere Göre Toplum Kültürünün Okul Liderinden Beklentileri Nasıl Etkilediğine İlişkin Liderden Beklentiler Kategorisinde Yer Alan Alt Kategoriler 166
Tablo 24 Öğretmenlere Göre Toplum Kültürünün Okul Liderinden Beklentileri Nasıl Etkilediğine İlişkin Liderin Kültüre Uygun Hareket Etmesi Zorunluluktur Kategorisinde Yer Alan Alt Kategoriler 167
Tablo 25 Öğretmenlere Göre Toplum Kültürünün Okul Liderinden Beklentileri Nasıl Etkilediğine İlişkin Türk Kültüründe Liderden Beklenen Özellikler Kategorisinde Yer Alan Alt Kategoriler 168
Tablo 26 Toplum Kültürünün, Toplumdaki Okul Liderinden Beklentileri Etkileyip Etkilemediğine Yönelik Okul Müdürü Görüşleri 168
Tablo 27 Okul Müdürlerine Göre Toplum Kültürünün Okul Liderinden Beklentileri Nasıl Etkilediğine İlişkin Kategoriler 169

Tablo 28 Okul Müdürlerine Göre Toplum Kültürünün Okul Liderinden Beklentileri Nasıl Etkilediğine İlişkin Kültürün Etkileri Kategorisinde Bulunan Alt Kategoriler 170
Tablo 29 Okul Müdürlerine Göre Toplum Kültürünün Okul Liderinden Beklentileri Nasıl Etkilediğine Yönelik Liderin Kültüre Uygun Hareket Etmesi Zorunluluktur Kategorisinde Bulunan Alt Kategoriler 171
Tablo 30 Okul Müdürlerine Göre Toplum Kültürünün Okul Liderinden Beklentileri Nasıl Etkilediğine İlişkin Liderden Beklentiler Kategorisinde Bulunan Alt Kategoriler 172
Tablo 31 Öğretmenlere Göre Türk Kültüründe Liderden Beklentilere Yönelik Kategoriler 173
Tablo 32 Okul Müdürlerine Göre Türk Kültüründe Liderden Beklentilere Yönelik Kategoriler 175
Tablo 33 Öğretmenlere Göre Okul Müdürünün Öğretmenlerin Çalışma Motivasyonlarını Arttıran Davranışlarına Yönelik Kategoriler 177
Tablo 34 Okul Müdürlerine Göre Kendilerinin Öğretmenlerin Çalışma Motivasyonlarını Arttıran Davranışlarına Yönelik Kategoriler 180
Tablo 35 Öğretmenlere Göre Okul Müdürünün Öğretmenlerin Çalışma Motivasyonlarını Olumsuz Yönde Etkileyen Davranışlarına Yönelik Kategoriler 183
Tablo 36 Okul Müdürlerine Göre Kendilerinin Öğretmenlerin Çalışma Motivasyonlarını Olumsuz Yönde Etkileyen Davranışlarına Yönelik Kategoriler 186
Tablo 37 Öğretmenlere Göre Okul Müdürünün Öğretmenlerin Çalışma Motivasyonlarını Olumlu Yönde Etkileyen Kişisel Özelliklerine Yönelik Kategoriler 188
Tablo 38 Okul Müdürlerine Göre Kendilerinin Öğretmenlerin Çalışma Motivasyonlarını Arttıran Kişisel Özelliklerine Yönelik Kategoriler 191
Tablo 39 Öğretmenlere Göre Okul Müdürünün Öğretmenlerin Çalışma Motivasyonlarını Olumsuz Yönde Etkileyen Kişisel Özelliklerine Yönelik Kategoriler 194

Tablo 40 Okul Müdürlerine Göre Kendilerinin Öğretmenlerin Çalışma Motivasyonlarını Olumsuz Yönde Etkileyen Kişisel Özelliklerine Yönelik Kategoriler 197
Tablo 41 Öğretmenlere Göre Öğretmenler Üzerinde Güçlü ve Olumlu Bir Etki Oluşturan Okul Müdürünün Kişisel Özelliklerine Yönelik Kategoriler 200
Tablo 42 Okul Müdürlerine Göre Öğretmenler Üzerinde Güçlü ve Olumlu Bir Etki Oluşturan Okul Müdürünün Kişisel Özelliklerine Yönelik Kategoriler 203
Tablo 43 Öğretmenlere Göre Öğretmenler Üzerinde Güçlü ve Olumlu Bir Etki Oluşturan Okul Müdürünün Davranışlarına Yönelik Kategoriler 206
Tablo 44 Okul Müdürlerine Göre Öğretmenler Üzerinde Güçlü ve Olumlu Bir Etki Oluşturan Okul Müdürünün Davranışlarına Yönelik Kategoriler 210
Tablo 45 Öğretmenlere Göre Görev Yaptıkları Okulda İş Doyumlarını Arttıran Faktörlere Yönelik Kategoriler 213
Tablo 46 Okul Müdürlerine Göre Görev Yaptıkları Okulda Öğretmenlerin İş Doyumlarını Arttıran Faktörlere Yönelik Kategoriler 216
Tablo 47 Öğretmenlere Göre Görev Yaptıkları Okulda İş Doyumlarını Azaltan Faktörlere Yönelik Kategoriler 219
Tablo 48 Okul Müdürlerine Göre Görev Yaptıkları Okulda Öğretmenlerin İş Doyumlarını Azaltan Faktörlere Yönelik Kategoriler 222
Tablo 49 Çalışmaya Katılan Öğretmen ve Okul Müdürlerine Göre Öğretmenlerin İş Doyumunu Arttıran ve Azaltan Faktörler 252
Tablo 50 TKYOLÖ'nün Nihai AFA Sonuçları..... 263
Tablo 51 TKYÖİDÖ'nün Nihai AFA Sonuçları 273
Tablo 52 Öğretmenlerin Türk Kültürüne Yönelik Okul Liderliği, Türk Kültürüne Yönelik Öğretmen İş Doyumu, Bireysel Performans ve Minnesota İş Doyumu Algılarının Düzeyleri 281
Tablo 53 TKYOLÖ ve Boyutları, TKYÖİDÖ ve Boyutları, BPÖ ve MİDÖ ve Boyutları Arasındaki İlişkileri Gösteren Korelasyon Analizi Tablosu..... 285

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 İş Doyumu Süreklilik Modeli 89
Şekil 2 Keşfedici Sıralı Karma Desende Tasarlanan Araştırmanın Modeli..... 104
Şekil 3 Çalışmada Kullanılan Temellendirilmiş Teori Süreci 113

KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ

ABD **:** Amerika Birleşik Devletleri

BPÖ **:** Bireysel Performans Ölçeği

CFI **:** Comparative Fit Index

GLOBE **:** Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness

KMO **:** Kaiser-Meyer-Olkin

MİDÖ **:** Minnesota İş Doyumu Ölçeği

RMSEA **:** Root Mean Square Error of Approximation

SRMR **:** Standardized Root Mean Square Residual

TKYOLÖ : Türk Kültürüne Yönelik Okul Liderliği Ölçeği

TKYÖİDÖ **:** Türk Kültürüne Yönelik Öğretmen İş Doyumu Ölçeği

TLI **:** Tucker-Lewis Index

EKLER LİSTESİ

Ek 1 Araştırma Amaçlı Çalışma İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu 367

Ek 2 Öğretmen Görüşme Formu 368

EK 3 Okul Müdürü Görüşme Formu 370

EK 4 Türk Kültürüne Yönelik Okul Liderliği Ölçeği 372

EK 5 Türk Kültürüne Yönelik Öğretmen İş Doyumu Ölçeği 374

EK 6 Bireysel Performans Ölçeği 376

EK 7 Minnesota İş Doyum Ölçeği 377

EK 8 Etik Kuırul Raporu 378

EK 9 Araştırırma İzin Belgeleri 379

EK 10 Orijinallik Raporu 381

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Oryantalizm, Batılı'ların, Doğu kültürünü kendi yararları için incelemesidir. Doğulu olduğu halde, Batılı gibi düşünen, kendi öz kültürüne yabancı insanlar da oryantalist olarak adlandırılabilir (Yıldırım, 2002). Avrupa'nın bilim ve teknoloji alanında ilerlemesi ve askeri alandaki üstünlüğü, Batı kültürüne hayranlık duyulmasına ve Doğu'nun Batı hegemonyasına girmesine sebep olmuştur. Batı toplumu da diğer toplumları hegemonyasına almaya çalışmıştır. Osmanlı Devleti, çağının büyük devletlerinin gerisine düştüğünü fark ettiği zaman, onları yakalayabilmek için, Avrupa'da üretilen kavram ve yaklaşımları kullanması gerektiğini düşünmüştür. Bu amaçla Avrupa'ya öğrenciler gönderilmiş, Avrupa'dan uzmanlar getirilmiş ve çeşitli ıslahatlar yapılmıştır. Zaman içerisinde Avrupa'da eğitim gören öğrenciler, kendi kültürüne uzaklaşmış ve kurtuluşun Avrupa kültürünü benimsemekle mümkün olduğunu düşünmeye başlamışlardır. Türk toplumunda, oryantalist düşüncenin de etkilemesiyle, modernleşme ve çağdaşlaşma amacıyla, Türk toplumunun ve kültürünün geleneksel yapısı tasfiye edilmeye ve Türk toplumu, Avrupa kültürü ve değerlerinin etkisi altına sokulmaya çalışılmıştır.

Batı kültürünü modern kabul eden, diğer kültürleri geleneksel olarak ifade eden oryantalist bakış açısıyla ve modernleşme amacıyla, Batı kültürü merkezli söylemlerin, bilgilerin ve uygulamaların Türk toplumunda yaygınlaşması, Türk kültürünün milli ve manevi reflekslerinden, değerlerinden ve özünden uzaklaşmasına ve Türk toplumunun kimlik bunalımı yaşamasına neden olmuştur (Uğurlu, 2005). Batı ve diğerleri anlayışına sahip olan, kendi kültür ve değerlerini başat olarak gören ve diğer toplumların kültür ve değerlerini önemsiz sayan Batı'ya göre, evrensellik, Batı kültürü ve değerlerinin evrenselleştirilmesidir (Yalçın, 2015).

Bilim alanında Batılılaşma, akademik çalışmalarda Batı'ya öykünme ve araştırmalarda Batılılar'ın çalıştığı gündemi takip etme olarak kendini göstermektedir. Batılı araştırma gündemlerine akademik bağımlılık, eğitim yönetimi alanında da göze çarpmaktadır. Kuzey Atlantik ülkelerindeki araştırmacıların yaptığı çalışmalardan elde edilen kavram ve yaklaşımların özgün olmayan bir biçimde aktarılması, kültürler arası farklılaşmalar göz önüne alınmadan başka bir kültürde üretilen bilginin yerli alanyazına

kazandırılmaya çalışılması ve özgün bir çalışma alanı oluşturulamaması, Türkiye'de eğitim yönetimi biliminin önemli bir sorunudur. Pozitivist anlayış, sosyal bilimlerde de bilginin genellenebilir, evrensel ve nesnel olduğunu varsayarak, değerleri, kültürü ve kültürlerin kendine özgülüklerini göz ardı etmektedir. Bu açıdan bakıldığında Türkiye'de genelde eğitim bilimleri, özelde ise eğitim yönetimi alanında özgünlük problemi olduğu söylenebilir (Yalçın, 2015). Birçok araştırmacı tarafından Batı'ya akademik bağımlılık yaşanmakta olduğu ve sorunlarımıza çözüm üretemeyen çalışmalar yapıldığı ifade edilmektedir (Alatas, 2006). Akademik bağımlılık, Avrupa-merkezciliğin akademik alanda da Batı'ya akademik bağımlılık olarak ortaya çıkmaktadır. Oysaki Batı'da üretilen bilgi, Batılılar'ın sorunlarını çözmek için üretilmiştir (Yalçın, 2015). Bir kültüre özgü olarak üretilen bilginin, kültürel farklılıklar göz ardı edilerek diğer kültürlerde de kullanılmaya çalışılması veya bir kültürde üretilen eserlerin tercüme edilmesi, başka kültürel değerlere sahip olan toplumların sorunlarına çözüm olmayacaktır. Yapılması gereken, kendi problemlerimize yönelik çözümler ortaya koymaktır.

Teknolojinin gelişmesi, uluslararası şirketlerin yeni pazar arayışlarında kötü deneyimler yaşamaları, globalleşmenin gerçekleşememesi ve Batılı modellerden bağımsız olarak gelişen ve Dünya sanayiinde ve yönetim uygulamalarında başarıya ulaşan Japon Modeli, yönetimde "en iyi tek yol" yaklaşımını sorgulamaya açmıştır. Özellikle 1980'li yıllardan sonra, çağdaş yönetim felsefeleri ve uygulamalarının etkinliği ve sonuçları, ulusal ve kültürel bazda incelenmeye başlanmıştır. Paradigmalar sorgulanmaya ve tüm araştırma paradigmasının yeniden tanımlanmayı hak ettiği (Morrow, 1983) ifade edilmeye başlanmıştır. Çokuluslu şirketler, uluslararası rekabet ortamında başarıya ulaşmak için, kültürel farklılıklardan doğabilecek sorunları en uygun bir biçimde çözebilmek adına, farklı kültürlerde en iyi işleyecek yönetim uygulamalarını tespit etmeye yönelmişlerdir (Sofyalıoğlu ve Aktaş, 2001). Çok uluslu şirketlerin bu çalışmaları, yönetim uygulamalarında kültürel farklılıkların dikkate alınmaya başlanmasına yol açmıştır. Bu çalışmada da kültürel farklılıkların yönetim uygulamalarındaki etkileri sorgulanmış ve kültürel farklılıklar dikkate alınarak kültüre uygun bir bakış açısı yakalanmaya çalışılmıştır.

1.1. Araştırmanın Problemi/Hipotezi

Her kültür ve toplumun kendine has özellikleri olması sebebiyle, Doğu ve Batı medeniyetleri ve kültürlerinin, birinin diğerini taklit etmesi, istenilen neticeyi temin etmemektedir. Batı kültürleri içerisinde diyebileceğimiz bir kültürde üretilen yaklaşım bile, diğer bir Batılı kültürde istenilen düzeyde çalışmayabilir. Geleneksel yapının ve milli değerlerin günümüz şartlarına entegrasyonu sağlanmalıdır (Uğurlu, 2005). Japonya, Güney Kore ve Çin gibi Doğulu diyebileceğimiz kültürlerin, Batı kültürlerine benzemeye çalışmadan, ekonomik olarak kalkınması ve Doğu toplumlarının da kendi kültürel kodlarını kullanması yoluyla başarılı olabileceğini göstermesi, Doğu kültürlerinin, ancak Batılı kültürleri taklit ederek başarılı olabileceği varsayımını çökertmiştir.

Akademik alanda kendini gösteren akademik emperyalizmde de Batı'nın ürettiği kavramlar evrensel kabul edilmekte ve çalışmalar Batıyı referans alarak yapılmaktadır. Akademik emperyalizmden kurtulabilmek ve kültüre uygun çalışmalar yapabilmek için, tarihi kaynakları günümüz şartlarına uygun bir biçimde yeniden yorumlamak, kültürel özellikleri ön planda tutmak ve özgüven ve işbirliği yardımıyla nitelikli çalışmalar üretmek gerekmektedir (Yalçın, 2015). Farklı kültürler, farklı görüşlere ve bakış açılarına sahip olduğundan, bir kültürde etkili olan bir yönetim tarzının, diğerinde de etkili olması gerekmez. Kültürel farklılıklar nedeniyle, bir toplumda çalışan yönetim tarzı genellikle diğerlerinde iyi çalışmaz (Rodrigues, 1998). Bireylerin liderlik ve motivasyon algılarının toplumsal kültür tarafından etkilendiğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Farklı kültürleri karşılaştıran bir çalışmaya göre, Kuzey Amerikalı yöneticiler, çalışanlarının dışsal faktörlerle motive olduklarını; Asyalı yöneticiler, çalışanlarının hem içsel ve hem de dışsal faktörlerle motive olduklarını; Latin Amerikalı yöneticiler ise, çalışanlarının içsel faktörlerle motive olduklarını düşünmektedirler (DeVoe ve Iyengar, 2004). House ve arkadaşları (1997) da kültürün toplumlardaki liderlik kavramlarını etkilediğini tespit etmişlerdir. GLOBE (Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness; Global Liderlik ve Örgütsel Davranış Etkililiği) çalışması 62 ülkede gerçekleştirilmiştir ve kültürel ortamların liderlikle ilişkili kavramları etkileyebileceği belirlenmiştir (House vd., 1999). Shahin ve Wright (2004), yaptıkları çalışmada, Amerikan kültürüne uygun geliştirilen liderlik teorilerinin, Mısır kültürüne uygun olmadığını ve ulusal kültürün, liderlikle ilişkili olduğu düşünülen davranış türlerini etkilediğini ortaya koymuşlardır.

İşgörenlerin iş doyumunun sağlanmasında da kültürel farklılıkların önemi oldukça büyüktür. İş doyumunda işgörenlerin içinde yaşadıkları kültürün özellikleri ve bağlamsal özellikler ön plana çıkmaktadır. Yurt içi alanyazında, öğretmenlerin iş doyumu ile ilgili çalışmalarda, öğretmenlerin iş doyum düzeyleri farklı çıkmaktadır. Demirtaş (2010) ve Kılıç ve Gümüşeli (2010), çalışmalarında öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının iş doyumunun yüksek olduğunu ifade ederken; Demirtaş ve Ersözlü (2010), Yılmaz ve Altınkurt (2012) ve Demirtaş ve Alanoğlu (2015), öğretmenlerin iş doyumunun orta seviyede olduğunu tespit etmişlerdir. Köklü (2012) ise, öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin düşük olduğunu ifade etmektedir. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin farklı çıkması, öğretmenlerin iş doyumlarının farklı kültür ve örgütlerdeki farklı değişkenlerden etkilenmesinden kaynaklanabileceği ifade edilmiştir (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015). Öğretmenlerin yetiştikleri kültüre göre iş doyumunun nasıl sağlanabileceğine ilişkin çalışmaların yapılması gerektiği ifade edilmektedir (Aydın vd., 2013).

Liderlik ve iş doyumu kültürden kültüre farklılık gösterebilen ve yönetim alanında üzerine çok araştırma yapılan iki kavramdır. Bu kavramlarla ilgili araştırmaların çıkış noktasını özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) yapılan araştırmalar üzerine temellenen teoriler oluşturmaktadır. Başka kültürlerde yapılan araştırmalar, tanımlar, öncüller, araştırma yöntemleri ve ilişkili değişkenler açısından ABD'de yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmanın fikri de bu benzerliğin sorgulanması gerektiğinin düşünülmesiyle ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada, kültürel farklılıkların eğitim yönetimi alanına etkisi ve eğitim yönetiminde okul liderliği ve öğretmen iş doyumunun Türk kültürüne özgülüğü sorgulanmıştır. Çalışmanın sadece okul liderliği ile yürütülmemesinin nedeni, öğretmen iş doyumunun okul liderliği ile ilişkili olduğunun düşünülmesi ve Türk kültürüne özgü olarak incelenen bu iki kavram arasındaki ilişkilerin incelenmesinin amaçlanmasıdır.

Toplumlar arasındaki kültürel farklılıklar dikkate alınarak, Türk kültürü perspektifinde, Türk yönetim kültüründe yönetsel değerleri ve liderlik ve iş doyumu gibi değişkenleri konu edinen bilimsel çalışmaların yok denecek kadar az olması, bu çalışmanın temel gerekçelerinden birini oluşturmaktadır. Bu nedenle, araştırmanın temel problemi, "Türk yönetim kültürüne göre, okul müdürünün etkililiğini ve öğretmen iş

doyumunu sağlayan faktörler nelerdir?" sorusudur. Bu soruya verilecek olan cevap, bu konularda üretilecek Türk kültürüne özgü okul liderliği teorisi ve öğretmen iş doyumu teorisi için başlangıç noktası olabilir. Çalışmaya okul müdürü etkililiğinin yanına öğretmen iş doyumunun da dâhil edilmesinin nedeni, öğretmen iş doyumunun okul müdürü etkililiği ile ilişkili olduğunun düşünülmesi ve bu iki değişken ile Türk yönetim kültürüne yönelik önermeler ortaya konulabileceğinin düşünülmesidir. Bu temel problem keşfedici sıralı karma desende tasarlanan çalışmanın ilk kısmı olan nitel kısmında katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sorulan aşağıda yer alan soruların cevaplarıyla çözülmeye çalışılmıştır: Öğretmen ve okul müdürlerinin görüşlerine göre;

1. Türk yönetim kültürü, yönetici ve yönetilenler arasındaki ilişkiler açısından nasıl tanımlanmaktadır?

2. Türk yönetim kültürü açısından, okul yönetimi bağlamında lider ve etkili lider kavramları nasıl tanımlanmaktadır?

3. Toplumun kültürü, o toplumdaki okul liderlerinden beklentileri nasıl etkilemektedir?

4. Türk kültüründe liderden beklentiler nelerdir?

5. Okul müdürünün hangi davranışları öğretmenlerin çalışma motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir?

6. Okul müdürünün hangi davranışları öğretmenlerin çalışma motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir?

7. Okul müdürünün hangi kişisel özellikleri (fiziksel özellikler, kişilik, duygusal özellikler, vb.) öğretmenlerin çalışma motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir?

8. Okul müdürünün hangi kişisel özellikleri (fiziksel özellikler, kişilik, duygusal özellikler, vb.) öğretmenlerin çalışma motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir?

9. Öğretmenler üzerinde güçlü ve olumlu etki yapan okul müdürü davranışları ve kişisel özellikleri nelerdir?

10. Okulda, öğretmenlerin işlerinden elde ettikleri doyumu arttıran / olumlu yönde etkileyen faktörler nelerdir?

11. Okulda, öğretmenlerin işlerinden elde ettikleri doyumu azaltan / olumsuz yönde etkileyen faktörler nelerdir?

Bu doğrultuda, araştırmanın temel hipotezine göre, Türkiye'de okul müdürlüğü ve öğretmen iş doyumu, Türk yönetim kültüründen etkilenmesi ve Türk kültürüne özgü özellikler taşıması sebebiyle, okul müdürlüğünün etkili yapılması ve öğretmenlerin iş doyumlarının sağlanması için, Türk yönetim kültürünün göz önüne alınması gerekmektedir. Bu temel hipotez doğrultusunda, araştırmada Türk yönetim kültüründe okul müdürlüğü etkililiğini sağlayan faktörler ve Türk yönetim kültüründe öğretmenlerin iş doyumlarını sağlayan faktörler, bu çalışmada geliştirilen "Türk Kültürüne Yönelik Okul Liderliği Ölçeği (TKYOLÖ)" ve "Türk Kültürüne Yönelik Öğretmen İş Doyumu Ölçeği (TKYÖİDÖ)" ile ortaya konmuştur. Ortaya konulan ölçeklere yönelik geliştirilen hipotezler aşağıda bulunmaktadır.

- Türk kültürünün özellikleri dikkate alınarak geliştirilen TKYOLÖ, Türk yönetim kültürünü yansıtmaktadır ve Türk yönetim kültüründe okul müdürü etkililiğini sağlayan faktörleri ortaya koymaktadır.
- Türk kültürünün özellikleri dikkate alınarak geliştirilen TKYÖİDÖ, Türk yönetim kültürünü yansıtmaktadır ve Türk yönetim kültüründe öğretmen iş doyumunu sağlayan faktörleri ortaya koymaktadır.

Keşfedici sıralı karma desende tasarlanan araştırmanın ikinci kısmı olan nicel kısmında cevaplandırılmaya çalışılan aşağıdaki sorular çalışmanın temel hipotezine katkı sağlamaya yöneliktir. Sorular aşağıda verilmiştir.

1. Çalışma kapsamında geliştirilen Türk Kültürüne Yönelik Okul Liderliği Ölçeği (TKYOLÖ) geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?

2. Çalışma kapsamında geliştirilen Türk Kültürüne Yönelik Öğretmen İş Doyumu Ölçeği (TKYÖİDÖ) geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?

3. TKYOLÖ'ye göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin okul liderliğine ilişkin algıları ne düzeydedir?

4. TKYÖİDÖ'ye göre öğretmenlerin iş doyum algıları ne düzeydedir?

5. Bireysel Performans Ölçeği'ne (BPÖ) göre öğretmenlerin bireysel performans algıları ne düzeydedir?

6. Minnesota İş Doyum Ölçeği'ne (MİDÖ) göre öğretmenlerin iş doyum algıları ne düzeydedir?

7. TKYOLÖ'den elde edilen puanlar ile TKYÖİDÖ'den elde edilen puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

8. TKYOLÖ'den elde edilen puanlar ile BPÖ'den elde edilen puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

9. TKYÖİDÖ'den elde edilen puanlar ile BPÖ'den elde edilen puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

10. TKYOLÖ'den elde edilen puanlar ile MİDÖ'den elde edilen puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

11. TKYÖİDÖ'den elde edilen puanlar ile MİDÖ'den elde edilen puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu sorular ışığında araştırmanın nicel kısmının hipotezleri aşağıda verilmiştir:

- Türk yönetim kültürüne uygun olarak geliştirilen TKYOLÖ, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.
- Türk yönetim kültürüne uygun olarak geliştirilen TKYÖİDÖ, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.
- Öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin okul liderliği algıları ile iş doyumları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır.

- Öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin okul liderliği algıları ile bireysel performans algıları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktdır.
- Öğretmenlerin iş doyumu algıları ile bireysel performans algıları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin TKYÖİDÖ algıları ile Minnesota iş doyumu algıları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, Türk yönetim kültüründe okul müdürü etkililiğini belirleyen faktörleri ve Türk yönetim kültüründe öğretmenlerin iş doyumunu belirleyen faktörleri tespit etmektir.

Bu genel amaç çerçevesinde, bu çalışmanın alt amaçları;

1. Öğretmenler ve okul müdürlerinin, okul müdürü etkililiği ve öğretmen iş doyumu olgularına, Türk toplumuna özgü kültürel farklılıklar bağlamında, diğer toplumlardan farklı bakıp bakmadıklarını tespit etmek,
2. Türk kültürüne özgü okul müdürlüğü ve öğretmen iş doyumuna ilişkin teorik önermeler geliştirmektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsanların farklı kültürler içerisinde yetişmeleri, kavrama, düşünme, değerlendirme ve davranış biçimlerinin farklılık göstermesine neden olmaktadır. İçinde yaşadıkları ve yetiştirildikleri kültürlerin farklı olmasından dolayı, insanlar aynı koşullar altında bile farklı davranışlar sergileyebilirler. Bireylerin sosyo-kültürel özellikleri örgütsel yapıları da etkilemektedir (Sargut, 2010).

Sergiovanni (2003) kültürü, toplumu oluşturan bireylerin, toplumlarından öğrenip başkalarıyla paylaştığı ve toplum içinde sergilediği değerler, inançlar, davranış özellikleri ve semboller toplamı olarak tanımlamaktadır. Toplumların yaşadıkları coğrafya, konuştukları dil, inandıkları din, yetiştirme şekilleri, giyim ve yemek tarzları, vb. birbirlerinden farklı olduğu için, kültürleri arasında farklılıklar vardır. Farklı kültürlerde doğup büyüyen insanların kavrama, düşünme, değerlendirme ve davranış biçimleri farklılık göstermektedir. Kültürel farklılıklar, insanların aynı koşullar altında farklı

davranışlar sergilemesine neden olabilir. Örgütsel yapılar, örgütün içinde ve dışında yaşayan bireylerin sosyo-kültürel özellikleri tarafından belirlenir (Sargut, 2010).

Hofstede'e (1984) göre, gelişmekte olan ve gelişmemiş ülkelerdeki sosyal bilimciler, Kuzey Atlantik ülkelerinde eğitim aldıkları veya Kuzey Atlantik ülkelerinin ekollerinden etkilendikleri için, kendilerini bu ülkelerdeki yaklaşımların etnik merkeziyetçiliğinden kurtarmaları oldukça zordur. Bu etnik merkezlilik, bilimsel laf kalabalığının arkasında gizlenerek kendisini açık etmez. ABD'de geliştirilen sosyal bilim teorileri ve araçları, özellikle yüksek bir statü değerine sahip olduğu için, başka bir kültürde tamamen veya kısmen uygulanamaz olabileceğini savunmak, gelişmekte olan ve gelişmemiş ülkelerdeki bir araştırmacının kişisel cesareti ve düşünce bağımsızlığını gerektirmektedir. Bilimsel yaklaşımlar, ortaya koyanlar için yarı-dini ve sembolik bir anlam taşıdığı için, "nesnel" değildirler. Kuzey Atlantik kökenli sosyal bilim teorilerinin ortaya koyucuları, kendi fikirlerinin dünyanın başka bölgelerindeki takipçiler tarafından din haline getirilmesinden oldukça gurur duymaktadırlar. Sosyal bilimciler, kendi kültürlerinin çocukları olmalıdırlar. Kolektivizm kalıpları (Batı üniversitelerindeki bilimsel referans grubuna bağlılık) ve büyük güç mesafesi (parlak profesöre entelektüel bağımlılık), gelişmekte olan ve gelişmemiş ülkelerdeki sosyal bilimciler arasında Batılı ülkelerden çok daha yaygındır. Sosyal bilimlerde ve sosyal bilim teorilerinde, etnosentrizme veda etme zamanı gelmiştir. Sosyal bilimler teorilerini kendi kültürel geleneklerine tutarlı bir şekilde uyarlayan ülkelerin performansları da yükselmektedir (Hofstede, 1984).

Geçmişte liderlik tarzları üzerine yapılan araştırmaların çoğu Batı bağlamına odaklanmış ve Doğu bağlamında geliştirilen liderlik tarzlarına daha az ilgi gösterilmiştir (Top vd., 2015). Başka bir kültürde üretilmiş ama evrensel kabul edilerek diğer kültürlerde de çalışacağı düşünülen örgüt ve yönetim kuramlarının, farklı bir kültürde, işgörenlerin performansı üzerinde ne derece etkili olabileceği kültürel açıdan tartışılması gereken bir konudur (Terzi, 2004). Türkiye'de kurumların Batı'ya öykünülerek Batı'daki gibi oluşturulması, Batı'daki gibi çalışmalarını netice vermemektedir. Türk toplumuyla uzlaştırılamayan Batı tipi ideal bürokrasi Türk toplumuna özgü bir şekle dönüşmüştür. Batı toplumlarından oldukça farklı bir yapı ve ilişki ağına sahip olan Türk toplumunun, sanayileşme ve modernleşme süreci kendine has bir yol izlemiştir (Sargut, 2010).

Kültürlerarası belirgin farklılıklar, eğitim örgütlerinde liderlik ve iş doyumu gibi konuların evrenselliğinin sorgulanmasına yol açmaktadır. Farklı kültürlerde üretilen bilgilerle, diğer ülkelerdeki okul paydaşlarının iş doyumunun sağlanıp sağlanamadığına ve kültüre duyarlı bir konu olan liderlik yaklaşımlarının farklı kültürlerde ne derece geçerli olduğuna ilişkin sorgulamalar yapmak gerekmektedir.

Sofyalıoğlu ve Aktaş'a (2001) göre, liderin etkililiğini ve işgörenlerin motivasyonunu sağlamak için geliştirilen teoriler, ülkelerin kültürlerine göre yeniden değerlendirilmelidirler. Liderlik etkililiği, farklı örgütlerin farklı ortamlarına göre farklı tanımlanabilmektedir (Jayasinghe, 2020). Cooper ve Nirenberg (2004), lider etkililiğini, bir veya daha fazla kişinin, paydaşlar için kişisel olarak tatmin edici bir şekilde ortak hedeflere ulaşılmasıyla sonuçlanan, kişisel etkisinin başarılı bir şekilde kullanılması olarak tanımlamışlardır. Yukl'a (2006) göre, lider etkililiği, liderin takipçiler ve örgütün diğer paydaşları üzerindeki eylemlerinin sonuçlarıdır. Liderler, durumlarıyla ilgili belirli görev, ilişkiler, değişim ve dış davranışların bir birleşimini kullanarak bir takımın, çalışma biriminin veya kuruluşun performansını artırabilir (Yukl, 2012). Yapılması gereken, performansı arttırmak için hangi görev, ilişkiler, değişim ve dış davranışların birleşiminin kullanılması gerektiğinin, toplumsal kültüre uygun olarak tespit edilmesidir. Her başarılı lider, etkili lider değildir. Etkili liderler ile başarılı liderler arasında fark vardır. Başarılı liderler, takipçilerinin onları takip etmesini sağlar. Ancak, etkili liderler, takipçilerinin ortak hedeflere ulaşmasını sağlar ve motive eder (Avolio, 2001). Başarılı lider ile etkili liderin birbirinden farklı olması gibi, lider etkililiği de farklı kültürlerde farklı algılanabilir. Cooper ve Nirenberg (2004), liderlik etkililiği tanımının bu bağlamlardaki farklı davranış ve süreçlere dayalı olarak farklı şekilde tanımlanması gerektiğini öne sürmektedir. Kültüre uygun etkili liderlik, toplumsal kültür özellikleri göz önüne alınarak tanımlanmalıdır. Hofstede (1980b), güç mesafesi ve belirsizlikten kaçınma gibi kültürün çeşitli boyutlarının, yönetim anlayışını önemli ölçüde etkilediğini söylemektedir. Güç mesafesinin yüksek olduğu toplumların hiyerarşik yapılarında, itaat, uygunluk, sıkı kontrol ve otokratik karar vermenin çok değerli olduğu karakterize edilir. Güç mesafesinin düşük olduğu toplumlarda ise yönetsel davranış daha katılımcı, eşitlikçi ve demokratiktir (Hofstede, 1980b). Kültürler arasındaki farklılıkların lider etkililiğinin algılanması üzerindeki etkileri araştırılmalıdır. Türk yönetim kültüründe, etkili lideri belirleyen faktörler ortaya konmalıdır.

Kültürün, liderlik üzerindeki etkisi büyüktür. Kültür, hem birey olarak liderleri etkilemekte, hem de toplumda genel kabul gören liderlik tarzı ve özelliklerini etkilemektedir. Farklı kültürlerde yetişmiş liderlerin, farklı değer, tutum ve davranışları bulunmaktadır. Olaylara bakış açıları da farklıdır (Yeşil, 2013). Farklı kültürlerden insanlar, aynı stratejik soruna, farklı şekillerde yorum yapmakta ve farklı bakış açılarıyla yaklaşmaktadır (Schneider ve DeMeyer, 1991). Yöneticiler, fırsat ve tehditleri, kendi kültürel değer, inanç ve bakış açılarına göre algılamaktadır (Yeşil, 2013). Kuzey Atlantik kültürlerinde üretilen bilgi ve yaklaşımların, Türk eğitim sisteminde görülen ve kendisine has olan problemleri çözemediği düşünülebilir. Topluma uygun olan liderlik, güdüleme tarzı ve iş doyumu anlayışının kültüre göre değiştiği öngörülebilir. Orta Doğu toplumlarındaki etkili lider özellikleri, birçok açıdan evrensel özellikler taşımakla birlikte kültüre özgü nitelikler de barındırmaktadır. Dünyanın bu bölgesinde danışma veya karara katılma, Batı toplumlarından farklı bir anlam taşımaktadır. Kuveyt, Türkiye ve Katar'da liderliğe katkıda bulunmak için danışma ve katılımın öneminden bahsedilmektedir (Kabasakal ve Dastmalchian, 2001). Ancak Türkiye'deki etkili liderler, fikir birliğine varmak veya karar kalitesini iyileştirmek için değil, izleyenlerinin gruba aidiyet duygularını arttırmak amacıyla karara katılımı kullanmaktadır (Fikret Paşa vd., 2001).

Daft'a (2008) göre, ilişkiye önem verilen kültürlerde, liderler çalışanlarına karşı daha ilgili olmalıdırlar. Asya, Arap dünyası ve Latin Amerika'daki gibi kolektivizmde üst sıralarda yer alan ilişki odaklı toplumlarda, liderlerin, çalışanlarına karşı genellikle sıcak ve kişiselleştirilmiş bir yaklaşım sergilediği görülmektedir. İlişkiye önem verilen kültürlerde, herkesin önünde eleştirilmek onur kırıcı ve hoş görülmeyen bir durum olduğu için, lider, çalışanlarını eleştirirken daha dikkatli olmalıdır (Daft, 2008).

GLOBE çalışmasına (House vd., 2004) göre, evrensel anlamda kabul edilen ve değer verilen ve evrensel düzeyde istenilen liderlik özellikleri olmakla birlikte; liderlik özellikleri toplumsal kültüre göre değişiklik de göstermektedir. Örneğin, Marcoulides vd. (1998), ABD'li ve Türk yöneticilerin liderlik tarzları arasında farklılıklar bulunduğu, ABD'li yöneticilerin, Türk yöneticilere göre, daha az otoriter olduğu ve Türk yöneticilerin ortak görüşle hareket etmeye, ABD'li yöneticilere göre, daha az önem verdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Motivasyon araçları da ülkeler arasında benzerlikler gösterse de ülkenin sosyal ve kültürel değer ve normlarıyla şekillenmektedir. İhtiyaçlar hiyerarşisindeki ihtiyaçlar her ülkede ihtiyaç olarak kabul edilmekle birlikte, sıralama her ülkede aynı değildir (Yeşil, 2013). Toplumsal kültür, insanların ihtiyaçlarını ve insanları tatmin eden faktörleri etkilemektedir (Mead, 1998). Çalışanları motive etmek için, çalışanların ihtiyaçlarının analiz edilmesi gerekmektedir (Mead, 1998). Örneğin başarı motivasyonu, bireyci toplumlarda, ortaklaşa davranışçı toplumlara göre daha yüksektir (Sagie vd., 1996).

Kültürler arası farklılıklar, toplumların yönetim alanına da farklı açılardan bakmalarını gerektirmektedir. Eğitim yönetimi alanında da Batı kaynaklı yaklaşım, yöntem ve metotların Türk toplumuna uymadığı ve Türk kültürüne uyan yaklaşım, metot ve yöntemlere ilişkin araştırmalar yapılması gerektiği düşünülmektedir. Başka bir kültürün özellikleri dikkate alınarak yapılan çalışmalar, Türk kültürüne uymayabilir. Batı'ya akademik bağımlılık içerisinde yapılan çalışmalar özgünlük probleminin ortaya çıkmasına sebep olmakta (Yalçın, 2015) ve sorunlarla alakası olmayan çalışmalar yapılmaktadır (Alatas, 2006). Milli ve kültürel değerlerin, eğitim yönetimi alanında gözetilerek Türk kültürüne özgü bir anlayışla bilimsel çalışmalar yapılması gerekmektedir. Ancak, kültürel farklılıkların bu bağlamda incelendiği çalışmalar oldukça azdır. Bu noktadan hareketle, eğitim yönetimi alanında, Türk kültüründe yetişmiş eğitim paydaşlarının iş doyumu ve liderlik konularına bakışının detaylı bir şekilde incelenmesi gerektiği kanısına varılmıştır.

Liderlik, iş doyumu ve güdüleme tarzı kültüre göre değişmektedir. Eğitim yönetimi alanında Türk kültüründe yetişmiş eğitim paydaşlarının motivasyon, iş doyumu ve liderlik konularına bakışının nitel olarak detaylı bir şekilde incelenmesi gerektiği ifade edilmektedir. Eğitim örgütlerinde çalışan işgörenlerin liderlik, iş doyumu ve motivasyon olgularına Türk toplumuna özgü kültürel farklar bağlamında diğer toplumlardan farklı bakıp bakmadıklarının tespit edilmeye çalışılması ve Türk kültüründe hangi liderlik, iş doyumu ve motivasyon yaklaşımlarının işgörenlere uygun olduğunun ortaya konması gerekmektedir. Bu doğrultuda, çalışmada; eğitim yönetimi alanında Türk kültüründe yetişmiş öğretmen ve okul müdürlerinin okul liderliği ve öğretmen iş doyumu konularına bakışının karma araştırma paradigması çerçevesinde detaylı bir şekilde incelenmesi

amaçlanmaktadır. Bu nedenle, araştırmada, eğitim yönetiminde okul müdürü etkililiği ve öğretmen iş doyumunun kültüre göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit ederek, Türk kültürüne uygun bir biçimde eğitim yönetiminde okul müdürü etkililiğini ve öğretmen iş doyumunu belirleyen faktörler ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışma sonucunda, eğitim yönetimi alanında kültürel farklılıklara dikkat çekilerek kültüre özgü teori geliştirmenin ve kültüre özgü çalışmalar yapmanın öneminin ortaya konması amaçlanmıştır. Çünkü evrensel bir anlayışla kavramları ele almak ve farklı kültürlerde üretilen bilgi ve teorilerin başka kültürlerin dinamiklerini göz ardı ederek her topluma çalışacağını savunmak eksik kalmaktadır. Çalışma, liderlik ve iş doyumu konularında kültürel farklılıkların öneminin ortaya konulmasına, başka kültürde üretilen kavram ve teorilerden çok Türk kültürüne uygun bir anlayışla kavramların ele alınmasına yardımcı olmak ve evrensellik ve yerelliğin harmanlanmasına katkı sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

1.4. Araştırmanın Sayıltıları

Araştırmanın sayıltıları aşağıda bulunmaktadır:

1. Çalışmaya katılanlar öğretmenler ve okul müdürleri, yarı yapılandırılmış görüşme formlarını ve ölçekleri içtenlikle yanıtlamışlardır.
2. Çalışmaya katılanlar öğretmenler ve okul müdürlerinin verdikleri cevaplar, Türk yönetim kültürünü yansıtmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda bulunmaktadır:

1. Çalışmada, okul müdürü, okul lideri olarak kabul edilmiştir.
2. Araştırma sürecinde, Covid-19 salgını olduğu için, çalışmanın nicel kısmına katılımcı bulmada zorluklar yaşanmıştır.
3. Araştırma, çalışma grubuna ve örnekleme alınan Elazığ'da görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Tanımları

Kültür: Toplulukları diğer topluluklardan farklılaştıran, topluluk içimde paylaşılan tutumlar, değerler ve davranış biçimleridir (Bodur ve Kabasakal, 2002).

Batılı Biliş Tarzı: Hayatı, bilgiyi ve toplumu, Batı kültürünü merkeze alıp evrensel kabul ederek, Batı'nın bütün Dünya için her şeyi düşündüğünü, ürettiğini ve geliştirdiğini düşünerek, Batı kültürünün bireyselci, eril, pozitivist değerleriyle anlamlandırmaya çalışmaktır.

İş Doyumu: İşgörenin örgütün tamamından, örgütte sergilenen yönetim anlayışından ve işinden memnun olma derecesidir (Tutar, 2007).

Liderlik: Bir kişinin, belirli şartlar dâhilinde, belirli amaçları yerine getirmek adına diğer kişi veya kişilerin faaliyetlerini etkilemesi ve bu kişi veya kişileri yönlendirmesi sürecidir (Koçel, 2003).

Lider Etkililiği: Liderin takipçiler ve örgütün diğer paydaşları üzerindeki eylemlerinin sonuçlarıdır (Yukl, 2006).

Türk Yönetim Kültüründe Okul Müdürü Etkililiği: Okul müdürünün etkin, etkili ve açık iletişim ve etkili insan ilişkisi becerisine sahip olması, okulundaki tüm personelinin kalbine ve ruhuna hitap edebilmesi, öğretmenlere her konuda destek olarak koruyup kollaması ve kuralları ihtiyaç halinde öğretmen lehine esnetebilmesi ve yöneticiden ziyade idareci olmasının sonuçlarıdır.

Türk Yönetim Kültüründe Etkili Okul Müdürü: Öğretmenlere yakın ilgi, samimiyet, güleryüz, babacanlık, anlayış gösteren; insan ilişkilerinde ve iletişimde başarılı; öğretmenlere dengeli ve samimi ilişkiler kurarak ve okulla ilgili konularda istişare ederek okuldaki görev ve sorumluluklarını layığıyla yerine getiren; öğretmenler arasında ayrım yapmadan adil ve eşitlikçi bir yönetim anlayışıyla okulu yöneten ve öğretmenlere her konuda önder olan ilişki ve görev yönelişli okul müdürüdür.

Türk Yönetim Kültüründe Öğretmen İş Doyumu: Okul yönetiminin öğretmenle samimi ilişkiler kurması, öğretmenin istek ve düşüncelerini dikkate alması, öğretmenin başarılarını takdir etmesi; öğretmenin öğrencileriyle arasında olumlu bir bağ kurabildiğini ve öğrencilerinin eğitimine katkı sağlayabildiğini düşünmesi; öğrencilerin öğrenmeye istekli ve velilerin çocuklarının eğitimiyle ilgilenmesi ve okuldaki mesai arkadaşlarının öğretmenle samimi ilişkiler kurması ve biz anlayışıyla hareket etmesi sonucu öğretmende oluşan öğretmenlik mesleğinden haz alma halidir.

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALANYAZIN

Çalışmanın ikinci bölümünde kültür, kültürel sınıflandırma boyutları, liderlik ve iş doyumu hakkında detaylı bilgiler verilmiştir. Ayrıca, toplumsal kültür, kültürel farklılıklar ve sınıflandırmalar, kültürel sınıflandırmalar ile ilgili çalışmalar yapan Hofstede ve Trompenaars ve kendisi bir kültürel sınıflandırma çalışması olan GLOBE çalışmasının toplumsal kültür sınıflama boyutları, kültürel farklılık unsurları ve Türk kültürü ile ilgili bilgiler bulunmaktadır. Yönetimde kültürel farklılıklar, Türk kültürü ve yönetim, eğitim yönetiminde kültürel farklılıklar, Türk kültürü ve eğitim yönetimi, liderlik, kültürel farklılıklar ve liderlik, Türk kültürü ve eğitim yönetiminde liderlik, kültürel farklılıklar ve iş doyumu, Türk kültürü ve eğitim yönetiminde iş doyumu ve ilgili araştırmalar bu başlık altında bulunan diğer alt başlıklardır.

2.1. Kültür

Kültürün alanyazında pek çok tanımı bulunmaktadır. Kültür, toplumun bir parçası olan insanoğlunun ürettiği bilgi, sanat, ahlak, gelenek, vb. içeren (Şişman, 2011), bir çevreyi paylaşan insanların kolektif akıl programlamasıdır (Hofstede, 1980a). Kültürün değişmesi zordur ve uzun zaman gerektirir. Yıllar sonra, Hofstede (2011), kültürü, bir grubun üyelerini diğerlerinden ayıran kolektif zihin programı olarak tanımlamıştır. Kültür, toplumsal anlamda, bir toplumun kimliğini oluşturan ve o toplumu başka toplumlardan ayıran her şeydir (Erdoğan, 2012). Sergiovanni (2003) ise kültürü, toplumu oluşturan bireylerin sergilediği, öğrenip paylaştığı değerler, inançlar, davranış özellikleri ve semboller toplamı olarak tanımlar. Ülken'e (2013) göre ise kültür, toplumun ürettiği dil, bilim, sanat, felsefe, örf, adetler gibi maddi ve manevi her şeyin toplamını içermektedir. Koçel'e (2003) göre ise, kültür, öğrenilen ve paylaşılan değerler, inançlar, semboller toplamı ve davranış özellikleridir.

Kültür ile ilgili tanımları maddeler halinde aşağıda verecek olursak:

- Kültür, ortak anlamların organize edilmiş sistemidir (Smith ve Bond, 1998).
- Kültür, insanların ayrımlaştırılabilen bir grubunun paylaştığı temel varsayımlar setidir (Demir, 2008).

- Kültür, toplulukları diğer topluluklardan farklılaştıran, topluluk içinde paylaşılan tutumlar, değerler ve davranış biçimleridir (Bodur ve Kabasakal, 2002).
- Kültür, toplumun üyesi bireylerin tutum ve davranışlarını yönlendiren inançlar, normlar, tutum ve alışkanlıklar ve davranış kalıpları sistemidir (Kutanis, 2006).

Kültür, grupların düşünceleri, söyledikleri, yaptıkları, tutumları, dili, gelenekleri, maddi yapıları ve hissettiklerinin paylaşıldığı ve toplumlarda yer alan bireylerin karakteristikleri olan öğrenilmiş davranış modelleriyle bütünleşmiş sistemdir. Bir kültür içinde doğan ve o kültürle yetiştirilen birey, o kültüre göre doğru sayılan şeyleri yapmayı öğrenir. Kültür, doğası gereği tutucudur ve değişikliklere direnç gösterir. Kültürün devamlılığı ise teşvik edilir (Sofyalıoğlu ve Aktaş, 2001).

Trompenaars ve Hampden-Turner (1998), toplumların problemlerini çözmek için geliştirdikleri kurallar ve metotlara, kültür demektedir. Kültürün, ulus, örgüt ve profesyonel kültür olmak üzere farklı düzeylerde incelenebileceğini ifade etmektedirler. Toplum kültürü, kendini ulus kültürü veya bölgesel kültür olarak gösterebilen en üst düzey kültürdür. Örgüt kültürü, örgütün belirli davranış, ifade ve uygulama şekilleridir. Profesyonel kültür ise, örgüt içerisinde belirli bir bölümde kendini gösteren kültürdür.

Kültür tanımları, maddi ve manevi unsurları, din, dil, tutum, değer ve eğitim öğelerini içermektedir (Altay, 2004). Anlam örüntülerinin, tarihsel olarak aktarımına kültür denir. Etkin bir kültür, kolay taklit edilemeyen ve ayırt edici bir özelliktir. Ulusal kültür, toplumdaki örgütlerin özünü oluşturmaktadır (Terzi, 2004).

İnsan kültürel çevresiyle etkileşim içerisindedir ve çevresine karşı hem etken hem de edilgendir (Sargut, 2010). Kültür, toplumdaki maddi ve manevi her şeyi kapsar ve toplumu oluşturan bireylerin davranışlarını ortak bir doğrultuda tutar (Gültekin ve Sığrı, 2007). Kültür, aktif ve dinamik bir üretim faaliyetidir ve öğrenilir. İnsan, hayvan türünden farklı olarak, kendi başına var olamadığı ve yardım altında yaşamaya mecbur olduğu için, diğer insanlara bağlı ve toplum hayatına mecburdur. Hayvandan farklı olarak, insan birçok duyu vasıflarını, kültür ve eğitimle kazanır. Tarih, insanın kültürü kazanması tarihidir. Aynı gibi görülen olaylar, başka kültür çevrelerinde başka algılanabilir ve başka sonuçlar doğurabilir (Ülken, 2013). Kültür, bireylerin davranışlarını sınırlama ve ortak noktada tutma işlevi görür (Sargut, 2010).

Kültür, insan üretimidir, hiçbir unsuru doğuştan değildir, hem öğrenilir hem de öğretilerek gelecek nesillere aktarılır. Kültür, birikimli, tarihi, geleneksel, sürekli ve dayanıklı olmasına rağmen zaman içerisinde değişebilir (Erdoğan, 2012). Kültür, toplumu oluşturan bireyler tarafından üretilir ve önemli bir toplumsal yaşam koşuludur (Borissova, 2011). Kültür, bireylerin ve toplumların kişiliklerini ve davranışlarını etkilemektedir (Çağlar, 2001). İnsanlar kendi ürettikleri kültür tarafından etkilenmektedirler (Gültekin ve Sığrı, 2007). Kültürlerinde bulunan değer ölçülerine göre bireyler davranışlar sergiler ve değişik tutumlar takınırlar. Bireylerin değer ölçüleri ise yetiştirildikleri kültür ortamlarına göre farklılıklar göstermektedir (Öztürk, 1997).

Kültür, önemli toplumsal değerleri barındırdığı için yönetim faaliyetlerini etkilemektedir. Örgütler, ait olduğu toplumun değer ve normlarını alıp, kendilerine uyarlarlar. Örgütlerin başarıya ulaşması için, örgütsel faaliyetleri ve uygulamalarının toplumun kültürüyle uyum içinde olması gerekmektedir (Gürbüz ve Bingöl, 2007). Yöneticiler, başarıya ulaşmak için, örgütün biçimsel olamayan yönüne, insan ilişkileri ve davranışlarına dikkat ederek pek çok konuyu önceden hissedebilmeli ve tahmin edebilmelidir (Gürbüz ve Bingöl, 2007; Koçel, 2003). Toplumsal kültürdeki mevcut değerler, örgütlerdeki insan ilişkilerini ve davranışlarını ve örgütlerin kültürlerini önemli ölçüde etkilemektedir (Gürbüz ve Bingöl, 2007).

Eğitim örgütlerinin temel sermayesini toplumsal kültür oluşturmaktadır ve kültürleme veya kültür aktarımı ve davranış değişikliği, eğitimin ve eğitim örgütlerinin en temel amaçlarındandır. Toplumsal kültür, beklenen davranış değişikliklerinin temel belirleyicisidir. Eğitim, evrensel bir süreç olmasına rağmen, eğitim süreci ve programı, farklı kültürlere göre değişiklik göstermelidir. Eğitim örgütleri, bulundukları kültürel çevreyle etkileşim içerisindedirler. Eğitim örgütlerinin işgörenleri olan yöneticiler ve öğretmenler de yetiştikleri kültürel çevrenin özelliklerini örgütlerine getirirler. Okul, mal üreten örgütlerden, amaçları, işlevleri, yapısal özellikleri, insan kaynağı ve üretim süreçleri açısından oldukça farklı olan kültürel bir kurumdur (Şişman, 1995).

2.2. Kültürel Farklılıklar

Kültürel farklılıklar, toplumun diğer toplumlara göre farklı kültürel geçmiş, değer, beklenti, inanç, algılama ve değerlendirme biçimlerine sahip olması ve yaşama ve

ilişkilere diğer toplumlardan farklı anlamlar yüklemesidir (Borissova, 2011). Kültürlerin zaman içerisinde değiştiği açıktır. Ancak, kültürler değişse de farklılıkları dikkate değer ölçüde sabit kalır (Hofstede, 1984).

Sosyal bilimlerde göreliliği göz ardı etmek, epistomolojik sorunlara yol açar. Pozitivist paradigma, neden-sonuç ilişkilerini açıklamaya çalışarak, toplumsal dünyada olanları da bu çerçevede ve nesnellik çerçevesinde anlamaya çalışır. Pozitivizm, insan unsurunu göz ardı ederek doğrudan gözlenemediğini düşündüğü insanların değerlerini, inançlarını ve duygularını incelemeyi reddeder. Sosyal bilimleri de doğa bilimleri gibi incelemeyi amaç edinir. Topluma ve insanlara makine olarak bakmaya çalışır (Fırat, 2006). Makine insanlar ve toplum, üretkenlik göstermeye ve sorun çözmeye çalışmadan, robot gibi bir senaryo çerçevesinde hareket eder. Toplumlar ve kültürlerin evrensel kurallar çerçevesinde yorumlanmaya çalışılması, bilimde ve insan ilişkilerinde sorunlar oluşturmaktadır ve kültürlerin bir kısmının diğerlerinden üstün olduğunun düşünülmesine yol açmaktadır. Sosyal bilimlerde insan unsuru ön plandadır ve insanın manevi yönü de araştırılmalıdır.

Sanayi devriminin kültürel farklılıkları yok edeceği varsayımı yanılmış, aksine sanayi devrimi, yeni kültürel farklılıkları ortaya çıkarmıştır. Toplumsal bilimlerde, evrensel bazı olgular olduğu yadsınamaz bir gerçektir, ancak her kültür kendine özgü bir düşünen toplum üretmektedir. Küreselleşme, insanların kültürel çeşitliliği ve farklılıkları anlamasına yardımcı olmuştur (Çağlar, 2001). Örgütsel ve yönetsel süreçler, kültürel farklılıklar tarafından etkilenmektedir ve kültürel farklılıklar örgütsel etkililiğe ulaşmada dikkat edilmesi gereken değişkenlerdendir. Yerel kültürdeki evrensel kültürün öğeleri, teknolojideki gelişmeler ile artmış olsa da ve kültürler birbirine her geçen gün daha fazla benzese de yerel kültürler arasında farklar bulunmaktadır (Gültekin ve Sığrı, 2007; Sargut, 2010).

Ülkelerin kültürlerindeki temel kültür değişiklikleri, 50 ile 100 yıl gibi çok uzun bir sürede veya aşırı dramatik dış olaylar sonucu gerçekleşmektedir (Hofstede, 2011). Bir toplumun ekonomik veya siyasi sistemi kısa bir süre içinde ciddi bir değişiklik yaşamış olsa bile, insanlar tarafından değer verilen işle ilgili değerler ve insanların aralarındaki ideolojik çatışmalar, uzun yıllar boyunca sabit kalabilmektedir (Von Glinow vd., 1999).

Teknolojinin gelişimi kültür değişimini etkilese; teknolojideki yeni gelişmeler, toplumları giderek daha fazla benzer hale getireceğini tahmin edilse ve farklı toplumlarda kısmen benzer gelişmelere yol açsa da kültürel farklılık boyutlarındaki çeşitliliği ortadan kaldırdığına ilişkin bir bulgu sunulmamıştır. Aksine, toplumların değer sistemleri nedeniyle, teknolojik gelişmelerle farklı şekillerde başa çıkmaları, toplumlar arasındaki farklılıkları arttırabilir (Hofstede, 2011).

İnsan grupları ve toplumlar arasında benzerlikler olduğu kadar farklılıklar da vardır. Pozitivist paradigma ve nesnel bakış açısının yansıması olan, sosyal bilimlerde de geliştirilen kuramların evrensel olduğu ve tüm toplumların kültürlerinde geçerli olacağı varsayımının sorgulanması gerekmektedir. Dünyada yaşayan çeşitli milletlere ve insan gruplarına mensup bireyler, kendileri dünyaya gelmeden önce kendi milletlerine mensup insanlar tarafından üretilen kültürler içinde sosyalleşerek, çevrelerini diğer kültürler içerisinde sosyalleşmiş bireylerden farklı biçimde algılama ve yorumlama eğilimindedirler. İnsan içinde yaşadığı doğa ve sosyal çevreyle etkileşimi sonucu toplumunun kültürünü kazanır ve kendi kültürüne göre şekillenir (Şişman, 2011).

Kültürel farklılıklara ilişkin toplumsal kültür sınıflandırma çalışmalarına, Hofstede (1980a, 1980b, 2001, 2011) ve Trompenaars (1996), Trompenaars ve Hampden-Turner (1998) ve Tropmpenaars ve Woolliams'ın (2003) çalışmaları ve GLOBE çalışması (House vd., 2001; House vd., 2004) gösterilebilir. Kültürün, kültürler arası yönetim üzerindeki etkisine değinen en yaygın teorilerden biri Geert Hofstede (1980b) tarafından geliştirilen teoridir**.**

Rodrigues (1998), toplumsal kültür sınıflandırmaların yönetim üzerindeki etkilerini derlediği çalışmasında, güç mesafesinin fazla olduğu kültürlerde, otoriter karar verme ve liderlik stillerinin; güç mesafesinin düşük olduğu kültürlerde ise, katılımcı ve danışmacı karar verme ve liderlik stillerinin görüldüğünü ifade etmektedir. Ortaklaşa davranışçı kültürlerde, gayrı resmi kontrollere aşırı güven bulunmaktadır. Bu kültürlerde takım yaklaşımı uygulamak daha verimli sonuçlar vermektedir. Bireyci kültürlerde ise resmi kontroller ön plandadır ve takım yaklaşımı uygulama uygun değildir. Belirsizlikten kaçınmanın yüksek olduğu toplumlarda mekanik organizasyon tercih edilmelidir. Eğer toplumda belirsizlikten kaçınma düşük ise, organik organizasyon daha iyi sonuç

verecektir. Kültürde erkeksi veya dişi özelliklerin ağır basması, eşit istihdam fırsatlarına erkeklerin gösterecekleri direnci etkilemektedir. Toplumların Konfüçyüsçü olması ise, toplumun gayri resmi kontrolleri ve otoriter karar verme ve liderliği tercih etmesine sebep olmaktadır. Özgür irade toplumlarında, çalışan bağlılığı, doğru ödüller ve planlarla sağlanmaktadır. Kaderci toplumlarda ise planlara bağlılık düşüktür. Resmi kontroller de güçlü olmalıdır. İyileştirme arayışının, kararların ortaklaşa ve verilere dayalı olarak alındığı ve girişimciliğin kabul edildiği toplumlarda ise, değişikliği planlama ve uygulama mümkündür, kontrol mekanizmaları gevşektir ve yöneticiler astlarına yüksek derecede yetki devredebilir. Statükoyu korumaya çalışan, kararların az kişi tarafından ve duygulara dayalı olarak alındığı ve ilişkilerin önemli olduğu toplumlarda, değişiklikleri planlamak ve uygulamak pek mümkün değildir. Otoriter karar verme ve liderlik stilleri görülmektedir, kontrol mekanizmaları serttir ve yöneticiler astlarına düşük derecede yetki devredebilmektedir. Liyakate dayalı seçimlere önem veren kültürlerde çalışanlar çalışmak için motivasyon oldukça kolay kazanılır, ilişkilere dayalı kültürlerde ise çalışanları motive etmek için güçlü iş teşvikleri ve sıkı kontrol gerekmektedir (Rodrigues, 1998).

Aşağıda, Hofstede (1980a, 1980b, 2001, 2011), Hofstede vd., (2010), Trompenaars (1996), Trompenaars ve Hampden-Turner (1998) ve Trompenaars ve Woolliams (2003) ve House vd. (2004) GLOBE çalışmasında yer alan toplumsal kültür sınıflama boyutlarına ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

2.1.1. Hofstede'in Toplumsal Kültür Sınıflama Boyutları

Toplumsal kültürlerin sınıflandırılmaya ve birbirleriyle karşılaştırılmaya çalışılmasında Hofstede önemli bir paya sahiptir (Warsame, 2016). Hofstede (1980b), çalışmasında, kültürlerarası yönetim açısından faydalı olacak kültürel değerlere ulaşmayı amaçlamıştır. Hofstede (1980a, 2001, 2011) ve Hofstede vd., (2010) kültürel farklılıkları; güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, toplulukçuluk karşısında bireycilik, erkeksiliğe karşı dişilik, uzun vadeli ve kısa vadeli yönelimler ve bağımsızlığa karşı kısıtlama olarak altı boyutta incelemişlerdir. Özellikle güç mesafesi ve belirsizlikten kaçınma boyutları, organizasyonun ne olması gerektiği hakkında işgörenlerin zihninde, farklı modellerin oluşmasına yol açmaktadır. Gücün nasıl dağıtılacağı ve belirsizliğin nasıl kontrol edileceği örgüt yöneticilerinin en önemli problemleridir (Hofstede, 1985). Ayrıca,

belirsizlikten kaçınma ve güç mesafesi boyutları, örgütlerde işgörenlerin kendilerini nasıl düşünmeleri gerektiği hakkında fikir vermektedir (Kessapidou ve Varsakelis, 2002). Hofstede'in çalışmalarının yönetim ve işletme alanındaki çalışmalarda sıklıkla kaynak gösterilmesi, bu çalışmaların güvenilir olduğunu göstermektedir (Yeşil, 2012).

Hofstede (1980b, 1991), çalışmalarında, ulusal kültürler arasındaki mesafelerin zaman içinde sabit olduğunu ima eder. Barkema ve Vermeulen de (1997), neredeyse 30 yıl süren boylamsal bir çalışmayla, Hofstede'in bu varsayımını desteklemişlerdir. Yaptıkları çalışmanın sonuçları, yaklaşık otuz yılda (1966-1994) kültürel mesafenin etkisinde bir azalma görülmediğini göstermektedir. Ancak, ulusal kültürlerin yakınlaştığına dair bir diğer görüş (Ohmae, 1985; O'Reilly, 1991), kültürel değerlerin zaman içinde sabit olduğu görüşünün sorgulanmasına da sebep olmaktadır.

Kültürlerarası yönetim açısından önemli çalışmaları olan Hofstede (1980a, 1980b, 2001, 2011) ve Hofstede vd., (2010) çalışmalarında ele alınan kültürel farklılık boyutları aşağıda başlıklar halinde verilmiştir.

2.1.1.1. Belirsizlikten Kaçınma

Belirsizlikten kaçınma, toplumun ve bireylerin belirsiz bir durum karşısında kendisini tehlikede hissettiği zaman, bu durumlardan kaçınmak için daha fazla kariyer istikrarı sağlaması, daha resmi kurallar oluşturması, olağandışı fikir ve davranışları tolere etmemesi, mutlak doğruların olduğuna ve uzmanlığa erişilebileceğine inanmasıdır (Hofstede, 1980a). Bir diğer deyişle, belirsiz durumları tehdit edici olarak algılamasıdır (Sofyalıoğlu ve Aktaş, 2001). Toplumun ve insanların belirsiz durumlar karşısında ne ölçüde tehdit altında hissettiğini (Banai vd., 1999); yapılandırılmamış, belirsiz veya öngörülemez olduğunu düşündükleri durumlar karşısında ne ölçüde sinirlendiğini ve bu tür durumlardan ne ölçüde kaçınmaya çalıştıklarını tanımlamak için kullanılır (Hofstede, 1984). Toplumdaki bireylerin, belirsiz durumlar karşısında kendilerini endişe ve rahatsızlık içinde hissetmelerinin ölçüsüdür (Hofstede, 1991). İnsanların yaşamlarında kesinliği ve belirliliği tercih edip etmemesiyle (Yeşil, 2012) ve toplumların belirsizliğe karşı toleransları ile ilgilidir (Husted, 1999).

Toplumlar belirsizlikten kaçınma eğilimlerinin yüksek veya düşük olmasına göre sınıflandırılırlar. Belirsizlikten kaçınma, bireylerin bilinmeyen durumları tehdit olarak görüp görmemesi ve sınırları belli olmayan durumlar karşısında kendilerini rahat hissedip hissetmemeleri ile ilgili bir durumdur (Husted, 1999). Bilgi seviyesinin yeterli veya açık olmadığı, karmaşıklığın bulunduğu, değişimlerin hızlı ve kestirilemez bir şekilde geliştiği ortamlardan, toplumun hissettiği tedirginliğin düzeyi ile ilgilidir (Hofstede, 1994). Belirsizlikten kaçınma, öykünmeci eş-biçimciliğe sebep olmaktadır (Sargut, 2009). Çünkü belirsizlikten kaçınma eğiliminin yüksek olduğu toplumlar, yüksek belirsizlik içeren durumlarda, başarılı kişi veya örgütleri taklit ederek başarıya ulaşmayı denerler (Sargut, 2009).

Belirsizlikten kaçınmanın yüksek olduğu toplumlar, aktif, endişeli, saldırgan, duygusal, güvenlik arayışı içinde ve hoşgörüsüzdür (Hofstede, 1984; 1991). Bu toplumlarda, bireyler risk almaktan kaçınmakta (Oliver ve Cravens, 1999) ve yaşamlarını daha güvenli bir hale getirmek için, iş güvencesi talep etmekte ve yazılı ve biçimsel kuralları arttırmaya çalışmaktadırlar (Sargut, 2010). Yöneticiler, yapısal özellikleri belirgin olan örgütleri, yerleşmiş kuralları, düşük işgören devrini ve görev yönelimli olmayı tercih etmektedirler (Banai vd., 1999). Bireyler, duygusal olmakta, güvenliği ön planda tutmakta ve az toleranslı olmaktadır (Attia vd., 1999). Resmi, açık ve net kurallar istenir, beklenir ve kesin doğrular tercih edilir (Yeşil, 2012). Ayrıca, yenilikçiliğe daha fazla karşı çıkılmaktadır (Kaasa ve Vadi, 2008). Örgütler de yüksek resmileştirme ve hiyerarşi sistemi oluşturarak çevredeki belirsizliğe yanıt verme eğilimindedirler (Hofstede, 1980b).

Belirsizlikten kaçınma eğiliminin düşük olduğu kültürler, düşünceli, daha az agresif, daha az duygusal, belirsizliğe karşı toleransı yüksek, kişisel riski kabul eden ve nispeten hoşgörülüdür (Attia vd., 1999; Hofstede, 1984). Bu toplumlarda, farklı davranış ve fikirlere karşı anlayış gösterilir ve risk almak daha kolaydır (Oliver ve Cravens, 1999). Esnek kurallar ve nispi gerçekler tercih edilir ve risk almaya daha fazla eğilim gösterilmektedir. Yöneticiler resmi kuralların ve hiyerarşinin dışına çıkabilir. Girişimcilik, yaratıcılık ve yenilikçiliğe açıktır. Bireyler, daha az kurallarla yaşama eğilimindedirler (Yeşil, 2012). Bu toplumlar, yenilikçiliğe daha yatkındır (Jones ve Herbert, 2000). Yenilikler, değişiklikler ve farklılıklara şüpheyle bakılmamaktadır

(Dursun, 2013). Çalışanlar, katı kurallardan ve aşırı hiyerarşiden rahatsız olurlar. Doğaçlama ve müzakere için çok yer bırakan esnek, geçici yapılara çok daha fazla ilgi duyarlar. Çünkü belirsizlikten kaçınma, kontrol ve güvenlikle ilgili derin psikolojik ihtiyaçları yansıtır (Hofstede, 1989; 1991).

Hofstede'e (1980b) göre; Türkiye, belirsizlikten kaçınmanın yüksek olduğu bir kültüre sahiptir. Türk kültüründe yer alan, yaşam boyu istihdam isteği, belirsizlikten kaçınma eğiliminin bir göstergesidir (Sofyalıoğlu ve Aktaş, 2001). Örnek vermek gerekirse, Türkiye'de insanların memur olmak istemesinin en önemli nedeni, kamu hizmetinde bir belirsizlik olmaması ve iş güvencesi sağlamasıdır (Yilmaz vd., 2016). Türkiye'de üniversite yöneticileri kural merkezlidir ve belirsiz durumların, örgütlerde tehlike ve risk oranını arttıracağını düşünmektedirler (Turan vd., 2005). Yılmaz vd.'nin (2016) yaptıkları çalışmaya göre ise, öğretmenlere göre, Türk kültüründe belirsizlikten kaçınma eğilimi orta seviyenin biraz üzerindedir. Öğretmenler, örgütsel çalışma sırasında yaşanan belirsizlik deneyimlerinin zararlı olduğuna ve en aza indirilmesi gerektiğine inanmaktadır (Yılmaz vd., 2016). Devlet memurlarında yapılan bir diğer çalışmada, işgörenlerin belirsizliğe tolerans ve risk alma eğilimlerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Tabak vd., 2010).

2.1.1.2. Bireyci Toplumlar ve Ortaklaşa Davranışçı (Kolektivist) Toplumlar

İnsanların genel olarak kendisi ve çekirdek ailesi ile ilgili olduğu toplumlar, bireyci; birbirine bağlı üyelerden oluşan ve bireyin üyesi olduğu grup tarafından korunduğu toplumlar, ortaklaşa davranışçı toplumlar olarak tanımlanmaktadır (Hofstede, 1991).

Bireycilik, insanların sadece kendileri ve kendi aileleri ile ilgilenmesi gerektiğini düşündüğü gevşek bir şekilde örülü bir sosyal çerçeveyi ima eder (Hofstede, 1980a). Bireycilik, grup, örgüt ve topluluğun diğer formlarından duygusal bağımsızlıktır (Göregenli, 1997). Bireyci toplumlarda yetişen bireyler, kendilerinin ve diğer bireylerin, alandan bağımsız ve dışsal rol ve normlardan az etkilendiklerini düşünmektedirler. Bireyin öz saygısı ve içsel baskı, denetimi sağlar. Bireylerin amaçları, üyesi olduğu gruptan farklılık gösterebilir. Bireycilik özellikleri ön planda olan bireyler daha girişimcidirler (Çarıkçı ve Koyuncu, 2010). Bireyci toplumlarda, kişisel geri bildirim önemlidir ve öz yeterlik inançlarını etkiler (Earley vd., 1999). Bireyci toplumlarda,

bireyler birbirlerine sıkı bir şekilde bağlı değildirler ve bireyler arasındaki bağ da gevşektir. Bireyler, kendileri ve birinci derece yakınları için endişe ederler. Toplumdaki statüler bireysel başarılara bağlıdır. Örgütlerde bireycilik, otonomi, bireysel sorumluluk ve bireysel ödüllendirme olarak görülür (Newman ve Nollen, 1996).

Bireyci toplumlarda, birey toplumdan önce geldiği için, bireyin yaşama hakkı öncelenmektedir. Yasalar ve hakların herkese adil bir şekilde uygulanması beklenir. Bireyci örgütlerde de bireyleri kendi çıkarlarını önceledeği ve koruduğu için, bireyin katkısı örgütün amaçlarının kendi çıkarlarıyla uyuştuğu sürece devam eder. Bireysel başarı ve bireysel inisiyatif, ilişkilerden önce gelir. Bireyci toplumlarda, özgürlük, bireysel kontrol, faydacılık, rekabet, kendi kendine yeterli olma ve benzersiz olma temel değerlerdir (Gürbüz ve Bingöl, 2007). Bireysel toplumların yenilikçilik potansiyeli daha fazla (Hofstede, 1980b); örgüte olan bağlılıkları daha azdır (Herbig ve Dunphy, 1998). Bireysel toplumlarda yaşayan bireyler, toplumcu toplumlara göre daha özgürdür ve yeni şeyler deneme fırsatları da fazladır (Kaasa ve Vadi, 2008). Bireyci kültürlerde ben bilinci, toplulukçu kültürlerde ise biz bilinci egemendir (Sofyalıoğlu ve Aktaş, 2001).

Kolektivizm, insanların gruplar ve gruplar arasında ayrım yapmalarını sağlayan sıkı bir sosyal çerçeve ile karakterize edilir. Grup üyelerinden onlara bakmalarını beklerler ve bunun karşılığında onlara mutlak sadakat duygusu hissederler (Hofstede, 1980a). Kollektivizm, aileye, akrabalık bağlarına, örgüte ve sosyal sisteme duygusal bağlılıktır (Göregenli, 1997). Ortaklaşa davranışçı toplumlarda yetişen bireyler, kendilerini ve diğer bireyleri, bulunduğu alana bağımlı ve dışsal rol ve normlardan etkilenen bir biçimde algılarlar. Yüz yüze görüşme oldukça önemlidir. Grup üyeleri kollanır ve grup üyelerinden sadakat beklenir. Grup üyeleri, dışsal bir biçimde toplumsal baskıyla ve utandırma duygusuyla denetlenir. Grup amaçları için, bireysel amaçlardan vazgeçilebilir. Toplulukçu kültürlerde, grup geribildirimi önemlidir ve öz-yeterlik inançlarını etkiler (Earley vd., 1999). Kültürel özellikler, toplumu oluşturan bireylerin yeni fikirlere açık olma ve girişimcilik özelliklerini etkilemektedir. Bireylerin toplulukçuluk özellikleri arttıkça toplumun amaç ve hedeflerine ulaşmayı ön plana aldıkları için girişimcilik özelliklerini yitirmeye başlamaktadırlar (Çarıkçı ve Koyuncu, 2010). Ortaklaşa davranışçı toplumlarda, toplumsal bir gruba üye olmaya, nüfuzlu bir aileye sahip olmaya ve dini bir yapılanmaya bağlı olmaya önem verilir. Diğer bir deyişle, grup üyeliği statü

ve kimlik kazanmak için oldukça önemlidir. Bireyler grup tarafından korunduğu için, bireyden grubun çıkarları doğrultusunda hareket etmesi beklenir. Örgütlerde ortaklaşa davranışçılık, grup dayanışması ve grup olarak ödüllendirilmeye dikkat çeker (Newman ve Nollen, 1996).

Yüksek düzeyde bireyselliğin olduğu kültürlerde, bireyler, daha çok birbirlerinden bağımsız olarak hareket ederlerken; yüksek düzeyde toplumculuğun olduğu kültürlerde, bireyler daha çok birlikte hareket etmeyi ve birlikte çalışmayı tercih etmektedirler. Bireyselliğin ön planda olduğu toplumlarda, aile yaşamında daha çok çekirdek aile görülmektedir. Toplumcu kültürlerde ise, yakın aile bireyleriyle oluşturulmuş geniş aile tipleri daha fazla görülmektedir. İş yaşamında da bireysel kültürlerde, işgörenler, birbirlerinden bağımsız hareket etmeyi istemekteyken; toplumcu kültürlerde, çalışanlar, ortaklaşa ve işbirliği halinde çalışmak istemektedirler. Bireysel kültürlerde, bireysel haklar, bireysel başarı ve bireylerin kendi ihtiyaçlarını gidermeleri ön planda olduğu için bireyler arası rekabetin olması olağandır. Bireysel toplumlarda, çalışanların örgütleriyle duygusal bağ kurmaları da oldukça sınırlıdır. Toplumcu kültürlerde ise grup ön plandadır. Ayrıca, grubun üyesi olanlar kayırabilmektedir (Yeşil, 2012).

Aşırı derecede ortaklaşa davranışçılık, insan hakları eksikliklerine neden olmaktadır. Aşırı bireycilik de modern toplumun birçok sorununun kaynağıdır (Matsuda vd., 2001). Bireyci kültürler, bireylerin, öncelikle kendi ve çekirdek ailesinin (karı veya koca, çocuklar) çıkarlarını gözettiğini varsayar. Kolektivist kültürler, bireylerin kendilerini ayıramayacakları bir veya daha fazla yakın "grup içi" gruba ait olduğunu varsayar. Grup içi üyelerinin çıkarları korunur, ancak karşılığında kalıcı sadakat beklenir. Kolektivist bir toplum sıkı sıkıya entegre edilmiştir; bireyci bir toplum gevşek bir yapıya sahiptir (Hofstede, 1984).

Hofstede ve Bond (1988), Çin Değer Araştırması olarak adlandırılan bir anketin yardımıyla, "Konfüçyüs Dinamizmi" olarak adlandırılan başka bir ulusal kültürel sınıflandırma da belirlemişlerdir. Bu boyut, esas olarak Konfüçyüsçü felsefeye dayanan Çin Halk Cumhuriyeti, Güney Kore, Japonya, Hong Kong ve Singapur gibi Doğu Asya kültürleri için geçerlidir. Temel olarak, Konfüçyüsçülük bir grup yönelimi (kolektivizm) üretir. Bu nedenle, bu toplumlardaki örgütler, resmi kontrollere Kuzey Atlantik toplumlarındaki örgütlerden daha az (daha çok gayri resmi) güvenmektedir. Konfüçyüsçü

toplumlardaki bireyler de otoriter liderliği ve karar vermeyi tercih etmektedir (Rodrigues, 1998).

Türk kültüründe insan ilişkilerine, güleryüze, samimiyete ve iletişime önem verilmektedir. İnsanlar sosyal varlıklardır. Tek başlarına hayatlarını idame ettirebilmeleri imkânsızdır. Bu sosyalleşme ihtiyacı, toplumlar arasında farklılık gösterse de her toplumda bulunmaktadır. Türk toplumu, ortaklaşa davranışı ön planda tutan bir kültüre sahiptir (Sofyalıoğlu ve Aktaş, 2001). Bireyden çok grup, gruba aidiyet ve biz anlayışı ön plandadır. Türkiye'de üniversitelerde yapılan bir çalışmaya göre, üniversite yöneticileri, ortaklaşa davranışçı boyutuna daha yakın durmaktadırlar. Ortaklaşa davranışçı toplumlarda bireyler, kendilerini çalıştıkları örgütün ve ait olmaya çalıştıkları grubun bir parçası olarak görme eğilimindedirler. Ait oldukları grubun çıkarları, kendi çıkarlarından daha önemlidir (Turan vd., 2005). Türk kültüründe bulunan İslam dininin şehitlik inancı, insanın inandığı ve kutsal saydığı değerler uğruna canından vazgeçebilmesinin mükâfatını göstermektedir. Şehit olma anlayışı, toplum için kendi canından geçebilmeyi gerektirmektedir. Şehit olanların ölmediğine, öldüklerini bilmeden başka bir hayat boyutunda yaşadığına inanılmaktadır. Kültürdeki değişimlerle birlikte, toplumda bireyci değerlere ve ortaklaşa davranışçı değerlere duyulan yakınlık farklılaşabilmektedir. Toplumsal kültür de canlıdır ve zaman içerisinde değişebilmektedir. Yılmaz vd., (2016), çalışmalarında, Türkiye'de öğretmenlerin kolektivizm yerine bireyciliği daha fazla tercih etmeye başladığını ifade etmektedir. Yazarlara göre, yine de öğretmenler, öğrencilerine "ben" yerine "biz" kavramını öğretmenin gerekliliği konusunda hemfikirdirler. Öğretmenlerin "bir kişinin kararlarının grup kararlarından daha doğru olduğu" ve "işveren-işçi ilişkisinin çıkarlara dayandığı" görüşlerini onaylamamaktadırlar. Bu durum, toplumdaki ortaklaşa davranışçılık özelliklerinin hala ayakta olduğunu göstermektedir. Öğretmenler diğer işgörenlere göre daha bireyseldir, ancak bazı ortaklaşa davranışçılık özellikleri de devam etmektedir (Yılmaz vd., 2016).

2.1.1.3. Dişilik ve Erillik

Bu başlık altındaki erillik ve dişilik, cinsiyete bağlı rollerle alakalı değildir (Hofstede, 1980b). Dişi kültür, olumlu özellikleri, erkek kültür olumsuz özellikleri çağrıştırmaktadır (Hofstede, 1980a). Erillik ve dişilik boyutu, toplumda geçerli ve baskın değerlerin, erkeğe veya kadına özgülük oranını ifade etmek için kullanılır (Gürbüz ve Bingöl, 2007).

Hofstede'e (1980a) göre, atılgan, parayı elde etme güdüsünün fazla, materyalist eğilimli değerlerin ön planda olduğu ancak insana verilen önemin arka plana itildiği toplumlarda, erkek kültürün egemen değerleri hâkimdir. İnsan ilişkilerinin, insana verilen önemin ve yaşamın genel niteliğinin ön planda olduğu toplumlar ise, dişi kültürün hâkim olduğu toplumlardır. Erillik yönelimi, erkeğin koruyucu olması, para, rekabetin ön plana çıkmasına atıf yapmakta; dişilik yönelimi ise cinsler arasındaki eşitliğe atıf yapmaktadır (Şişman, 2011). Orta ve yüksek düzeyde erillik, yenilik potansiyeli açısından pozitif bir etkiye sahiptir (Jones ve Herbert, 2000).

Hofstede'e (1984) göre, toplumdaki eril kültür, başarının arzu edilirliği ile ilgilidir; dişi kültür ise kişiler arası ilişkilerle ilgilidir. Eril kültürlerde, erkeklerin iddialı, hırslı ve rekabetçi olmaları, maddi başarı için çabalamaları ve büyük, güçlü ve hızlı olan her şeye saygı duymaları beklenir. Kadınlardan ise, maddi olmayan yaşam kalitesine, çocuklara ve zayıflara hizmet etmeleri ve ilgilenmeleri beklenir. Dişi kültürlerde ise, ne erkeklerin ne de kadınların hırslı veya rekabetçi olması gerekmez. Cinsiyetler için nispeten birbiriyle örtüşen sosyal roller tanımlanır. Erkekler de kadınlar da maddi başarıdan farklı bir yaşam kalitesine gidebilir ve küçük, zayıf ve yavaş olana saygı duyabilir. Hem eril hem de dişi kültürlerde, politik ve çalışma örgütleri içindeki baskın değerler erkeklerinkilerdir. Erkek kültürlerde bu politik / örgütsel değerler maddi başarı ve iddialılığı vurgular. Kadınsı kültürlerde, diğer yaşam kalitesi türlerini, kişilerarası ilişkileri ve zayıflara yönelik endişeleri vurgular (Hofstede, 1984).

Dişil değerler benimsenen toplumlarda, insan ilişkilerine daha fazla önem verilmektedir. Eril değerlerin benimsendiği toplumlarda ise rekabet, başarma ve yükselme arzusu ve kazanma hırsı ön plandadır. Türkiye'de öğretmenler, kadınsı değerlerin Türk kültüründe daha önemli bir rol oynadığını düşünmektedirler (Yılmaz vd., 2016). Türk kültürü, daha çok dişil özellikleri gösteren bir kültür olsa da, erillik ve dişilik sınırının ortalarında bir yerde bulunmaktadır (Hofstede, 1980b). Üniversite yöneticileri de dişil değerler olarak adlandırılan değerleri daha fazla benimsemekte ve insan ilişkilerine, grup üyeliğine, biz kavramına ve işbirliğine önem vermektedirler (Turan vd., 2005). İşgörenlerin dişil değerlere önem vermesi, görev ve ilişki yönelişli liderliğe duyulan gereksinmeyi arttırması beklenmektedir. Bu durum da liderin işgören performansına etkisini arttırmaktadır (Aktaş ve Sargut, 2011).

2.1.1.4. Güç Mesafesi

Güç mesafesi, toplumun örgütlerdeki gücün eşitsiz bir şekilde dağıtılmasının ne dereceye kadar kabul edildiği ile ilgilidir (Hofstede, 1980a; Kabasakal vd., 2012). Kültürün özelliği olarak güç mesafesi, bir toplumda gücü daha az olan kişinin gücü fazla olan ile eşitsizliği ne ölçüde kabul ettiği ve bunu normal olarak görüp görmediği ile ilgilidir. Eşitsizlik tüm kültürlerde mevcuttur, ancak tolere edilme derecesi kültürden kültüre değişir. Başka bir deyişle, tüm toplumlar eşitsizdir, ancak bazı toplumlar diğerlerinden daha eşitsizdir (Hofstede, 1980b, 1984).

Güç mesafesinin az olduğu kültürlerde, güçlü insanlar kendi güçlerini daha az gösterme eğilimi göstermektedirler (Mooij ve Hofstede, 2002). Güç mesafesi az olan toplumlarda ise, insanlar güçte eşitlik beklemektedir (Hofstede, 1980b). Huang vd.'ye (2005) göre, düşük güç mesafesinin olduğu toplumlarda, katılımcı iklim, çalışanların görüşlerini dile getirmesine teşvik etmektedir. Hofstede (1980b) ve Jones ve Herbert (2000), düşük güç mesafesi olan ülkelerin yenilikçilik potansiyelinin yüksek güç mesafesi olan ülkelere göre daha fazla olduğunu ifade etmektedir. Güç mesafesinin düşük olduğu ülkelerde, iletişim daha açık ve yaygındır. Bu durum da farklı hiyerarşik düzeyler arasında güvenin yüksek olmasına sebep olmakta ve statükoya karşı çıkılmasını kolaylaştırmaktadır (Kaasa ve Vadi, 2008).

Güç mesafesi fazla olan toplumlarda ise, gücü az olan insanlar, gücün eşit bir biçimde dağılmadığını ve patronların ve rütbelilerin üst makamlarda ve her zaman haklı olduğunu kabul etmiştir. Patronların sözleri yasa olarak kabul edilir. Biçimsel iletişim kanallarında yukarıdan aşağıya doğru bir işleyiş vardır (Hofstede, 1980b). Güç mesafesinin fazla oluşu, yüksek hiyerarşi ve gücün dengeli dağıtılmamasına sebep olur ve bu durum toplum tarafından da yadırganmaz (Aycan vd., 2000). Güç mesafesinin fazla olduğu toplumlarda, işgören boyun eğen pozisyonundadır ve konuşma ve fikir belirtme, işgörene tehlikeli ve gereksiz olarak algılanabilir (Çiçek Sağlam ve Göl Dede, 2020). Güç mesafesinin fazla olduğu kültürlerde, bireylerin kendilerine ait bir yerleri bulunmaktadır ve statülerini güçlerini göstermek için kullanma eğilimindedirler (Mooij ve Hofstede, 2002). Gücü az olan insanların, gücün eşit olmayan bir biçimde dağılımını kabullendiği kültürlerde, hiyerarşik açıdan güçlü kişilerin haklılıkları doğruluklarından değil, sahip oldukları

güçten kaynaklanmaktadır (Sargut, 2010). Güç mesafesinin fazla olduğu kültürlerde, hiyerarşi, sıkı sıkıya uygulanan prosedürler ve kurallar, bürokrasi ve katı merkeziyetçilik, iletişime, bilgi paylaşımına ve fikirlerin yayılmasına olumsuz yönde etki etmekte ve bu durum da yaratıcılık ve yenilikçilik potansiyelini azaltmaktadır (Herbig ve Dunphy, 1998; Jones ve Herbeet, 2000; Kaasa ve Vadi, 2008).

Hindistan, Pakistan, Çin ve Türkiye'nin paternalizm algıları, İsrail, Almanya, Romanya, Rusya, Kanada ve ABD'den yüksektir. Paternalizm, Batı toplumlarında olumsuz olarak algılanırken, Doğu toplumlarında olumlu bir algıya sahiptir. Hindistan, Pakistan, Çin, Türkiye ve Rusya'da güç mesafesi Almanya, ABD, Kanada, İsrail ve Romanya'dan fazladır. Hindistan, Pakistan, Çin, Türkiye ve Rusya'da topluma sadakat da yüksektir. (Aycan vd., 2000). Paternalizmin yüksek olması, güç mesafesinin ve sadakatın yüksek olmasına neden olabilir. Türk kültürü, Hofstede'in (1980b) çalışmasında güç mesafesinin yüksek olduğu kültürler arasında yer almaktadır. Bir toplumda, bireylerin, gücün eşit olmayan bir biçimde dağılımını kabullenmesi, toplumdaki bireylerin arasında güç mesafesinin fazla olduğunu göstermektedir (Sargut, 2010).

Türk kültüründe öğretmenler daha yüksek güç mesafesi olmasından yanadırlar ve iyi yöneticilerin bazen şefkatli, bazen katı ama her zaman çalışanlarını korumaya çalışan yönetici olduğunu düşünmektedirler. Ama öğretmenlerin Türk kültüründe güç mesafesinin yüksek olduğunu düşünmeleri, eğitim sisteminin ürettiği eşitsizlikleri kanıksamalarına ve ikili ilişkilere daha fazla önem vermelerine sebep olmaktadır (Yılmaz vd., 2016). Yaman ve Irmak (2010) da öğretmenler ve okul yöneticileri arasında yüksek bir güç mesafesi olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenler, okul yöneticilerinin okul ile ilgili kararlar kendilerinin verdiklerini, öğretmenlerde danışsalar da bu danışmanın göstermelik olduğunu, öğretmenlere yetki devredilmediğini düşünmektedirler (Yaman ve Irmak, 2010). Kosova'da Türkçe eğitim yapılan okullarda eğitim gören lise öğrencileri, okullarında en çok güç kültürü eğilimi algılamaktadırlar (İpek ve Topsakal, 2009). Üniversite yöneticileri de güç mesafesinin yüksek olarak kabul eden değer ifadelerine tercih etmektedirler (Turan vd., 2005).

Bunlarla birlikte Türkiye'de öğretmenlerin güç mesafesi algılarının düşük düzeyde olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Çiçek Sağlam ve Göl Dede, 2020). Akyol (2009), Hofstede'in çalışmasıyla kıyasladığında, çalışmasında Türkiye'de geçmişe göre daha düşük bir güç mesafesi algısı olduğunu ve güç mesafesi algısının orta düzeyde bulunduğunu ifade etmektedir. Bunun da 1980'li yıllardan beri Türkiye'de gerçekleşen değişimden kaynaklandığını düşünmektedir. Ayrıca, örgütlerdeki güç mesafesi algısının artmasının, işgörene değil, iş ve işin sonuçlarına odaklanılmasına ve iş odaklı liderlik tarzlarının sergilenme düzeyinde artışa sebep olduğu ifade edilmektedir (Akyol, 2009). Deniz (2013) de öğretmenlerin okullarında bulunan güç mesafesi algısının orta düzeye yakın olduğunu belirtmiştir. Eğitimde iletişime verilen önemin ve eğitim paydaşları arasında iletişim kanallarının sürekli açık olmasının, güç mesafesini azalttığı ifade edilmektedir (Erdoğan vd., 2008; Ertürk, 2014). Atmaca (2021), öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının, okullarının yöneticisi ile aynı sendikadan olup olmama durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ve okul yöneticisi ile aynı sendikadan olan öğretmenin, güç mesafesini içselleştirdiği ve gücün dağılımını kabul ettiği ve razı olduğu için, güç mesafesi algılarının daha yüksek olduğunu ifade etmektedir.

2.1.1.5. Uzun Vadeli ve Kısa Vadeli Yönelimler

İnsanların seçimlerinin odak kararlarının gelecek ile mi, şimdiki zaman ile mi, yoksa geçmiş zaman ile mi ile ilgili olduğuyla ilişkilidir (Hofstede, 2011). Uzun vadeli yönelimlerin baskın olduğu kültürlerde, insanlar geleceğe odaklanırlar, tutumlu ve sabırlı olmaya ve geleneğe önem verirler. Uzun vadeli yönelimli kültürlerde, ilişkiler statülere göre düzenlenmiştir. Bireyler sabırlıdırlar ve yatırım için tasarruf yaparlar (Barkema ve Vermeulen, 1997).

Uzun vadeli yönelimlerin baskın olduğu toplum bireyleri sabırlı ve azimlidirler. Büyüklerine karşı saygı gösterir, itaatkâr davranışlar sergiler ve yükümlülüklerinin bilincindedirler. Yönetim uygulamaları açısından ele alındığında; işgörenlerin istihdamı uzun süreli olmakta, örgüt problemlerini çözmeye ayırdıkları zaman uzun bir süreç içermekte ve ani kararlar vermekten kaçınılmaktadır (Newman ve Nollen, 1996). Ayrıca, uzun vadeli yönelimli toplumlarda, kaynaklar idareli kullanılmaya çalışılır. Yükümlülükler gönüllü üstlenilir. Sonuca ulaşmak uzun sürer. Koşullara saygı gösterilir

(Hofstede ve Hofstede, 2005). Uzun vadeli yönelimli kültürlerde, stratejik planlara, gelecekteki ödüllere ve kararlılığa önem verilmektedir (Gürbüz ve Bingöl, 2007).

Kısa vadeli yönelimli kültürlerde ise, bireyler bir tek gerçek olduğuna inanırlar ve sonuca hemen ulaşmak isterler (Barkema ve Vermeulen, 1997). İnsanlar şimdiki zamana değer verirler ve taahhüt vermeyi değişim engeli olarak görürler (Hofstede vd., 2010). Yönetim uygulamaları açısından ele alındığında; istihdam süreleri kısa periyotlar içermekte, problemlerin çözümü hızlı olmakta ve kararlar kısa sürede verilmektedir (Newman ve Nollen, 1996). Ayrıca, kısa vadeli yönelimli kültürlerde, bireyler kısa sürede sonuca ulaşmak istemektedir ve harcama yönelimlidir. Toplumsal yükümlülüklerden kaçınılır ancak geleneklere de saygı duyulur (Hofstede ve Hofstede, 2005). Ayrıca, kısa vadeli yönelimli kültürlerde, geleneklere bağlılık, günü kurtarma ve sosyal yükümlülükleri koruma ön plandadır ve şimdiki durum önemlidir (Gürbüz ve Bingöl, 2007).

Uzun vadeli yönelimli ülkeler Doğu Asya ülkeleri, Doğu ve Orta Avrupa ülkeleridir. Orta vadeli yönelimler, Güney ve Kuzey Avrupa ve Güney Asya ülkelerinde bulunur. Kısa vadeli yönelimler, ABD ve Avustralya'da, Latin Amerika ve Afrika ülkelerinde ve Müslüman ülkelerde görülmektedir (Hofstede vd., 2010). Türk kültürünün de kısa vadeli yönelimli olduğunu söylemek mümkündür (Çiftçi, 2016).

2.1.1.6. Bağımsızlığa (Hoşgörüye) Karşı Kısıtlama

Hayattan zevk almakla ilgili temel insan arzularına karşı tatminkâr olmakla ilgilidir (Hofstede, 2011). Bağımsızlık toplumu, yaşamın tadını çıkarmak ve eğlenmek gibi temel ve doğal insan arzularının nispeten özgürce haz edilmesini sağlayan bir topluluk anlamına gelir. Kısıtlama toplumu ise, ihtiyaçların memnuniyetini kontrol eden ve sıkı sosyal normlar yoluyla düzenleyen bir toplumu ifade eder. Hoşgörü toplumunda, kendinin mutlu olduğunu ifade eden kişi yüzdesi fazladır ve ifade özgürlüğüne ve boş zamanın değerlendirilmesine önem verilmektedir. Bireyler kendi yaşamlarını kontrol edebildiklerini düşünmektedir. Ayrıca, bireylerin olumlu duyguları hatırlama olasılığı ve sporla ilgilenmesi yüzdesi daha yüksektir. Kısıtlama toplumunda ise, mutlu insanların sayısı daha azdır. Başıma gelen şeyler, benim yaptıklarımdan dolayı değil algısı

bulunmaktadır. İfade özgürlüğü yeterli değildir. Boş zamanlar yeterince değerlendirilememektedir. Sporla ilgilenen insan sayısı da azdır (Hofstede, 2011).

Her kültürde bir hoşgörüye karşı kısıtlama boyutu bulunmaktadır. Hoşgörü kültürlerinde, bireyler mutluluklarını ve duygularını daha rahat yaşayabilmektedir. Kısıtlayıcı kültürlerde ise, sosyal normlar ve katı kurallar, mutluluk ve duyguların rahatça gösterilmesini kısıtlamaktadır. Hoşgörünün yüksek olduğu kültürlerde, bireyler, kendi hayatlarını ve duygularını kontrol ettiklerini düşündüklerini için, arzularını daha rahat bir şekilde yerine getirmeye çalışmakta ve kendilerini daha rahat ve özgürce ifade edebilmektedirler. Kısıtlayıcılığın yüksek olduğu kültürlerde ise, bireyler, kendi hayatları ve duygularının kendi dışındaki diğer faktörlere bağlı olduğunu düşünmektedirler. Kısıtlayıcı kültürlerde kalıplar bulunmaktadır ve bireylerin kendilerini bu kalıplara göre şekillendirmesi beklenir (Pado ve Tezcan, 2018).

Hoşgörülü toplumlarda bireyler, daha dışa dönük, arkadaş canlısı ve iyimserdirler. Boş zamanın değerlendirilmesine çalışılmaktadır. Bireyler kendi hayatlarını kontrol edebildiklerini düşünmektedirler. Tasarrufa çok önem verilmez. Gevşek bir toplum yapısı ve ahlaki disiplin bulunmaktadır. Olumlu duyguları hatırlama olasılığı daha yüksektir. Bireylerin olumlu davranışları ön plandadır. Sağlıklı hisseden insanların oranı yüksektir ve kalp hastalıklarından ölüm sayısı azdır (Hofstede vd., 2010).

Kısıtlama toplumunda ise, bireyler, içe kapanık, karamsar ve mutsuzdurlar. Bireyler başlarına gelen olayların kendi kontrollerinde olmadığını düşünürler. Boş zaman değerlendirilmeye gereken önem verilmez. Tasarruf ve ahlaki disiplin oldukça önemlidir. Sağlıklı hisseden insanların oranı düşüktür ve kalp rahatsızlıklarında ölüm oranı yüksektir (Hofstede vd., 2010).

Bağımsızlık (hoşgörü) kültürü, Güney Amerika ve Kuzey Amerika'da, Batı Avrupa'da ve Sahra altı Afrika bölgelerinde yaygındır. Doğu Avrupa, Asya ve Müslüman dünyasında kısıtlama hâkimdir. Akdeniz ve Avrupa ülkeleri bu boyutta ortadadır (Hofstede, 2011; Hofstede, vd., 2010).

Yaşar (2014), akademisyenler ile gerçekleştirdiği çalışmasında, genç nesil ve deneyimli akademisyenlerin hoşgörülü davranışlar gösterme eğiliminde olmasına karşın, ortalama deneyime sahip akademisyenlerin kısıtlama davranışı sergileme eğiliminde olduğunu ifade etmektedir.

2.1.2. GLOBE Projesi'nin Toplumsal Kültür Sınıflama Boyutları

Kültürel farkılıkları inceleyerek toplumsal kültür sınıflama boyutları ortaya koyan bir başka çalışma da Küresel Liderlik ve Örgütsel Davranış Etkililiği Projesi'dir (Project GLOBE). GLOBE Projesi, Hofstede tarafından ortaya konan kültürel farklılık boyutlarını geliştirmiştir (Erden, 2012). GLOBE Projesi, 62 ülkede ve 170 araştırmacıyla gerçekleştirilen, dünyanın tüm büyük bölgelerindeki etkili liderlik prototiplerini araştırmayı ve toplumsal kültür, örgütsel süreçler ve liderlik arasındaki ilişkileri tanımlayarak ampirik temelli bir teori geliştirmeyi amaçlayan kapsamlı bir projedir (House vd., 2001; House vd., 2004; Kabasakal vd., 2012). Projede, her bir kümedeki etkili liderlik özellikleri, 21 liderlik özelliği açısından incelenmiştir (Kabasakal vd., 2012).

House ve arkadaşları (2004), GLOBE Projesi kapsamında 62 ülkeden veri toplamış, analiz etmiş ve elde ettikleri sonuçları karşılaştırmışlardır. Çalışmada güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, insancıl odaklı olma, kurumsal toplumculuk, grup içi toplumculuk, kendine güven, cinsiyet eşitliği, gelecek odaklılık ve performans odaklılık olmak üzere dokuz kültürel boyut tespit edilmiştir. GLOBE çalışmasında da ortaya çıkan belirsizlikten kaçınma, güç mesafesi ve bireycilik boyutları, Hofstede'in (2001) geliştirdiği ölçekteki maddelere benzer maddelerin kullanılmasıyla oluşturulmuştur (Erden, 2012). Kurumsal kollektivizm ve grup içi kolektivizm boyutları, ortaklaşa davranışçılık boyutunda yapılan faktör analizi sonucu olarak kategorileştirilmiştir (Erden, 2012). Cinsiyetler arası eşitlik ve atılganlık boyutlarında, Hofstede (2001) çalışmasındaki erillik boyutu esas alınmıştır (Erden, 2012). GLOBE çalışması, kültürler arasında bulunan farklılıklar sonucu, uluslararası örgütlerde çalışan liderlerin farklı kültürlerden gelen işgörenlerin farklı liderlik beklentilerine duyarlı olması gerektiğini göstermiştir (Kabasakal vd., 2012).

GLOBE çalışması, Hofstede'nin beş boyutunu dokuza çıkarmıştır. Güç mesafesi ve belirsizlikten kaçınma isimleri aynı kalmış ama anlamları değişmiştir. Ortaklaşa

davranışçılık boyutu, kurumsal kolektivizm ve grup içi kolektivizm boyutları olarak ayrılmış ve erkeklik-dişilik boyutu da girişkenlik ve cinsiyet eşitliği olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Uzun-kısa yönelimli olma boyutu, geleceğe yönelim boyutu olarak isimlendirilmiştir. İnsani yönelim ve performans yönelimi olmak üzere iki boyut daha eklenmiştir. Katılımcılardan, hem kendi kültürlerini olduğu gibi tanımlamaları hem de kendi kültürlerini yargılayarak kültürün nasıl olması gerektiğini belirtmeleri istenmiştir. Böylece, her ülke için dokuz boyuttan 18 kültür puanı ürettilmiştir. GLOBE çalışması Hofstede'in çalışmalarını desteklemekte ve Hofstede modelinin yapısını yansıtmaktadır. Hofstede, GLOBE çalışmasının kendi çalışmasından farklı bir şey ortaya koyamadığını ve kendi tezleriyle benzer şeyler söylediklerini düşünmektedir. Eklenen yeni boyutların da aslında kendisinin ortaya koyduğu beş boyuta dâhil olduğunu ifade etmektedir. İnsani yönelim ile performans yönelimi boyutlarının da anlamlı bir şekilde geçerliliğinin ortaya konulamayacağını belirtmiştir (Hofstede, 2006, 2011).

GLOBE projesinin örneklemini oluşturan 62 ülkeden Mısır, İran, İsrail, Kuveyt, Fas, Türkiye ve Katar, Orta Doğu ve Kuzay Afrika bölgesinde yer almakta ve yapılan analizlere göre üç ayrı küme oluşturmaktadırlar. Orta Doğu kümelenmesinde Mısır, Kuveyt, Fas, Türkiye ve Katar bulunmaktadır (Kabasakal ve Bodur 2012; Kabasakal vd., 2012). Bu kümede yer alan ülkelerdeki insanların, dini, ekonomik, sosyal ve tarihi açıdan birçok kültürel benzerlikleri vardır. Büyük çoğunluğu İslam dinini benimsemişlerdir. Osmanlı İmparatorluğu zamanından kalma ortak bir tarihleri bulunmaktadır. Bunlarla birlikte Batı'nın etkisini de hissetmektedirler (Bodur ve Kabasakal, 2002). Türkiye-Arap kültür kümesinde bulunan örgütlerin en belirgin özelliklerinden bir tanesi, örgütlerdeki uygulamaların Batı'da geliştirilen uygulamalara benzemesine rağmen gelenekselliği koruyan değerlerin de terk edilmemeye çalışılmasıdır (Kabasakal ve Bodur, 2002). İran ve İsrail, bu ülkelerle aynı coğrafyayı paylaşmalarına rağmen; İran, Güney Asya kümelenmesinde; İsrail ise Latin Avrupa kümelenmesinde yer almaktadır (Kabasakal vd., 2012).

GLOBE araştırması, bir toplumsal kültürde geçerli olan örgütsel kuramın, birçok açıdan diğer toplumsal kültürlerde geçerli olup olmadığını sorgulayan bir araştırmadır (House vd., 2001). GLOBE araştırmasında kültür değişkenleri, değerler ve uygulamalardır. Toplumlar ve kurumlarda, bireylere tercihleri sorularak, değerler;

uygulamalar sorularak da davranışlar tespit edilmiştir (Bodur ve Kabasakal, 2002). Temel analiz birimi olarak da ülkeler alınmıştır. Ek olarak, çeşitli yaklaşımlar ve kriterler kullanılarak, kümelenme analiziyle, birkaç ülkeden oluşan kümeler de oluşturulmuştur (Bodur ve Kabasakal, 2002).

2.1.2.1. Belirsizlikten Kaçınma

Belirsizlikten kaçınma, bir toplumda veya örgütte bireylerin, kültürün sosyal normları ve uygulamalarına güvenerek belirsizlikten ne kadar kaçınmaya çalıştıklarıyla ilgilidir (House ve Javidan, 2004; Kabasakal vd., 2012). Toplumun, örgütün veya grubun gelecekteki olayların öngörülemezliğini hafifletmek için sosyal normlara, kurallara ve prosedürlere ne ölçüde bel bağladığıdır (House vd., 2001; Javidan vd., 2004). Belirsiz durumların bireyleri ne ölçüde tehdit ettiği, hangi düzen ve kuralların tercih edildiği ve toplumda hangi belirsizliğin tolere edildiğiyle ilgilidir. Toplumda bulunan düzenlilik, tutarlılık, yapı ve düzenlemeye yönelik eğilim ile ilişkilidir (De Luque ve Javidan, 2004). Belirsizlikten kaçınmanın yüksek olduğu kültürlerde bireyler, toplumun veya örgütün işleyişini olumsuz yönde etkileme olasılığı olan olayları azaltmaya çalışırlar (House ve Javidan, 2004).

GLOBE çalışmasına göre Türkiye, belirsizlikten kaçınma eğiliminde 62 kültür arasında 49. Sıradır (3.63) ve dünya ortalamasının (4.16) altındadır (De Luque ve Javidan, 2004).

2.1.2.2. Güç Mesafesi

GLOBE çalışmasına göre, güç mesafesi, bir topluluğun üyelerinin gücün eşit olarak dağıtılmasını bekleme ve bu durumun kabul edilme derecesidir (House vd., 2001; House ve Javidan, 2004; Javidan vd., 2004). Güç mesafesi boyutu, toplumun yetkiyi, güç farklılıklarını ve statü ayrıcalıklarını ne ölçüde kabul ettiği ve onayladığı ile ilgilidir (Carl vd., 2004).

Güç mesafesi, hem Doğu hem de Batı toplumları için geçerli olan kültürel farklılık boyutudur. Doğu kültürlerinde, yüksek güç mesafesi yardımıyla oluşan istikrarlı güç dağılımının topluma düzen getirdiği ve rolleri net bir şekilde paylaştırdığı düşünülmektedir. Yüksek güç mesafesi, farklı görüşlerin tartışılması ve dile getirilmesi

için çok az fırsat sunmaktadır. Bu durum da toplumu sorgulamaktan, öğrenmekten ve uyarlamaktan alıkoymaktadır. Batı kültürlerindeki düşük güç mesafesi ve esnek güç dağılımı, girişimciliği, yeniliği ve eğitime katılımı kolaylaştırmakta ve yolsuzluk gibi gücün kötüye kullanımını sınırlandırmaktadır (Carl vd., 2004).

İslam dini, yüksek güç mesafesini onaylamamaktadır. İslam dininin cami ağında hiyerarşi yoktur ve cami içinde herhangi bir otorite pozisyonu yoktur. Herkes aynı safta ve yanyana namaz kılmaktadır. Ancak, İslam dinini benimseyen bireylerin çoğunlukta olduğu çoğu ülkede, tarihsel olarak yüksek güç mesafesine eğilim gözükmektedir. Bu duruma, İslam'ın yeni bir din olması, yüce hükümdarlar (örneğin Suudi Arabistan, Birleşik Arap Emirlikleri, Kuveyt, Umman) veya seçkinci hükümetlerin (örneğin, Kuzey Afrika'da) ülkelerinin çoğunluğunun İslam'ı kabul etmesine rağmen geleneklerini değiştirmeleri neden olmaktadır. Bu durum da İslam dini ve yüksek güç mesafesi kültürünün bir arada yaşamasına sebep olmuştur (Carl vd., 2004).

GLOBE çalışmasına göre, Türkiye (5.57), güç mesafesi boyutunda, Dünya ortalamasının (5.17) üzerindedir ve 62 kültür arasında 10. sıradadır (Carl vd., 2004).

2.1.2.3. Kolektivizm I-II ve Bireycilik

GLOBE çalışmasında, ortaklaşa davranışçılık, örgütsel kolektivizm ve grup içi kolektivizm olarak geçmektedir. Örgütsel kolektivizm (Kolektivizm I), toplumda ve örgütteki kurumsal uygulamaların, kolektif eylemi ve kaynakların kolektif dağıtımını ne ölçüde teşvik ettiği ve ödüllendirdiği ile ilgilidir. Grup içi kolektivizm (Kolektivizm II) ise, bireylerin örgütleri veya ailelerine gurur, sadakat ve bağlılık ifade etme derecesidir (House vd, 2001; Javidan vd., 2004; Kabasakal vd., 2012). Toplumsal kültürde bulunan kolektivizm I ve kolektivizm II derecesi ile örgütlerde bulunan kolektivizm I ve kolektivizm II derecesi arasında pozitif yönde ve güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Kolektivizm ile yaygın olarak ilişkilendirilen özellikler arasında takım odaklı ve karizmatik / değer temelli liderlik bulunmaktadır (Gelfand vd., 2004).

Türkiye, örgütsel kolektivizm boyutunda Dünya ortalamasının (4.25) altında ve 62 ülke arasında 43. sıradadır (4.03); grup içi kolektivizm boyutunda ise 5. sıradadır (5.88) ve Dünya ortalamasının (5.13) üzerindedir (Gelfand vd., 2004).

2.1.2.4. Cinsiyetler Arası Eşitlik

Cinsiyetler arası eşitlik, bir toplumun veya örgütün cinsiyet eşitsizliğini en aza indirme derecesidir (Javidan vd., 2004). Cinsiyet eşitliğini ne ölçüde desteklediği ve cinsiyet rolü farklılıklarını ne ölçüde en aza indirdiği ile ilgilidir (Kabasakal vd., 2012). Bu boyutta, erkekler ve kadınlar arasında olan rol farklılıklarını ölçmek amaçlanmaktadır (Erden, 2012).

Cinsiyet eşitliği kurgusu, toplumların rolleri, kadın ve erkekler arasında bölüştürme biçimidir. Toplumda cinsiyet eşitliği algısı ne kadar yüksekse, kadın ve erkeklerin sosyal rollerini belirlemek için biyolojiye o kadar az başvurulur. Bu yapı, toplumların aynı çalışmada diğer toplumlara göre az ya da çok cinsiyet eşitliği olarak değerlendirilebilmesi açısından bir süreklilik içinde değişiklik gösterir. Cinsiyet eşitliği algısının yüksek olduğu toplumlarda, erkeklerin ve kadınların benzer roller için uygun olduğuna inanılmaktadır. Cinsiyet eşitliği algısının düşük olduğu toplumlarda ise, erkekler ve kadınların farklı roller üstlenmesi gerektiğine inanılmaktadır (Emrich vd., 2004).

Cinsiyetler arası eşitlik puanlarının yüksek olduğu toplumlarda, kadınlara yüksek seviyede haklar tanınmakta, toplum yapısında itibar gösterilmekte ve kararlara katılım hakkı verilmektedir. Kadınların iş gücüne yüksek katılım oranları bulunmaktadır. İş hayatında erkek-kadın ayrımı azdır. Kadınlar ve erkeklerin eğitim seviyeleri benzerdir. Cinsiyetler arası eşitlik puanlarının düşük olduğu toplumlarda ise, kadınlara düşük seviyede haklar tanınmakta, itibar gösterilmekte ve kararlara katılım hakkı az verilmekte veya hiç verilmemektedir. Kadınlar, işgücüne az katılmaktadırlar. İş hayatında erkek-kadın ayırımı fazladır. Kadınların eğitim seviyesi erkeklerden düşüktür (Emrich vd., 2004).

Türkiye (2.89), GLOBE çalışmasında, cinsiyetler arası eşitlik boyutunda 62 ülke arasında 56. sıradadır ve Dünya ortalamasının (3.37) altındadır (Emrich vd., 2004).

2.1.2.5. Girişkenlik

Girişkenlik, bireylerin toplumda veya örgütte başkalarıyla ilişkilerinde iddialı olabilme ve fikir ayrılıklarını dile getirebilme derecesidir (House, vd., 2001; Javidan vd.,

2004; Kabasakal vd., 2012). Bireylerin girişken ve sert mizaçlı olmalarını ve birbirlerine karşı üstünlük kurma çabalarını ifade etmek için kullanılır (Erden, 2012).

Bu boyut Hofstede'nin (1980b) erkeksilik boyutuyla anlamlı ve pozitif ilişkilidir. Girişkenlik ve cinsiyet eşitliği değerleri arasında ise negatif ilişki vardır. Daha fazla girişkenlik, daha az cinsiyet eşitliği veya daha çok erkek odaklı değerleri tercih etmek anlamına gelmektedir (Den Hartog, 2004).

Girişkenlik puanları yüksek olan toplumlarda, bireyler kendinden emin ve rekabetçi değer yargılarına sahiptirler. Çalışır ve gayret ederlerse, başarabileceklerine inanırlar. Sonuç odaklıdırlar. Toplumda başarılı performansın ödüllendirilmesi beklenir. Çevrenin kontrol edilmesi gerektiği düşünülür. Girişkenlik puanları düşük olan toplumlarda ise, bireyler alçakgönüllü ve duyarlıdırlar. İşbirliğine ve bağlılığa önem verilir. Kontrol etmektense, çevreye uyum sağlanması gerektiğine inanılır. Geleneksel değerler ve yaşça büyük ve tecrübeli bireylere önem verilir (Den Hartog, 2004).

GLOBE çalışmasında Türkiye (4.53), atılganlık boyutunda 62 ülke arasında 12. sırada ve Dünya ortalamasının (4.14) üzerindedir (Den Hartog, 2004).

2.1.2.6. Gelecek Yönelimi

Gelecek yönelimi, bireylerin tatmini geciktirme, planlama ve geleceğe yatırım yapma gibi geleceğe yönelik davranışlarda bulunma ölçüsüdür (Javidan vd., 2004). Gelecek yönelimi, toplum veya örgütlerdeki bireylerin planlama, geleceğe yatırım yapma ve hazzı erteleme gibi geleceğe yönelik davranışlarda bulunma ve uzun vadeli bakış açılarına sahip olma derecesini göstermektedir (House vd., 2001; Kabasakal vd., 2012).

Gelecek yönelimi yüksek olan toplumlarda, geleceğe yönelik amaçlar dikkat çekmektedir ve bireylerin motivasyonları yüksektir. Gelecek için yatırım ve birikim yapılır. Ama gelecek odaklı düşünmek bireysel ve sosyal ilişkileri de aksatabilmektedir. Örgütler esnek bir yapıya sahiptir ve işgörenlerinin başarılı olabilmeleri için gelecek planları yapılması gerektiğine inanırlar. Uzun vadeli başarıya odaklanılmıştır. Gelecek yönelimi düşük olan toplumlarda ise geleceğe yönelik kaygı seviyesi yüksektir, gelecek için birikim ve yatırım seviyesi düşüktür ve amaçlara ulaşmak için plan yapmada isteksiz davranılmaktadır. Plan yapmanın güncel duruma olumsuz yansıyabileceği

düşünülmektedir. Örgütlerde de plan yapmaya gereken önem verilmez. İşgörenler önce kendi kazançlarını düşünür. Örgüt yapısı esnek değildir ve çevrede meydana gelen değişimlere ayak uydurması zordur (Ashkanasy vd., 2004).

GLOBE çalışmasında Türkiye (3.74), gelecek yönelimi boyutunda 62 ülke arasında 36. sıradadır ve Dünya ortalamasının (3.85) altında bir puana sahiptir (Ashkanasy vd., 2004).

2.1.2.7. Performans Yönelimi

Performans yönelimi, bir toplumun veya örgütün, grup üyelerini performans iyileştirme ve mükemmellik için teşvik etme ve ödüllendirme derecesidir (House vd., 2001; Javidan vd., 2004; Kabasakal vd., 2012). Performans yöneliminin önemi, topluluğun dış adaptasyon ve iç entegrasyon zorluklarını ele alma şekli üzerindeki etkisinden kaynaklanmaktadır. Performans yönelimi yüksek olan toplumlar ve örgütlerde, eğitim ve öğrenmeye değer verilir, sonuçlar vurgulanır, yüksek performans hedefleri belirlenir, inisiyatif almak teşvik edilir ve açık ve doğrudan iletişim tercih edilir. Verilen görevleri başarı ile sonuçlandırmak ve iddialı olmak ve rekabet etmek önemlidir. Başarılı performans ödüllendirilir. Değer yargıları eğitim ve gelişme üzerinedir. Performans yönelimi yüksek olan yöneticiler, mevcut durumdan çok gelecekle ilgili beklentilere yönelik davranışlar sergilerler. Performans yönelimi düşük olan toplum ve örgütlerde ise, iddialı davranışlar göstermekten kaçınılır, bağlılığa, tecrübe, kıdem ve işbirliğine önem verilir. Değer yargıları toplumsal ilişkiler ve aile ilişkileri üzerinedir. Dolaylı bir dil kullanımı tercih edilmektedir (Javidan, 2004).

Etkili liderlik, toplumun veya örgütün performans yönelimine ne ölçüde değer verdiği ve performans yönelimini ne ölçüde uyguladığı ile ilişkilidir. Performans yönelimilinin yüksek olduğu toplumlarda, insan odaklı, karizmatik/değere dayalı ve katılımcı liderlik tarzlarının görülme olasılığı daha fazladır (Javidan, 2004).

GLOBE çalışmasına göre, Türkiye, 3.83 puanla, 62 ülke arasında 45. sıradadır. Dünya ortalaması ise 4.10 puandır. Türkiye'nin puanı Dünya ortalamasının altında yer almaktadır (Javidan, 2004).

2.1.2.8. İnsani Yönelim

İnsani yönelim, toplum veya örgütteki bireylerin adil, fedakâr, cömert, şefkatli ve başkalarına karşı nazik oldukları için teşvik edilme ve ödüllendirilme derecesidir (Hosue vd., 2001; Javidan vd., 2004; Kabasakal vd., 2012). Toplumsal açıdan, insani yönelim boyutu, cömert, fedakâr, nazik ve şefkatli olabilmeyi ölçen bir boyuttur (Erden, 2012).

İnsani yönelim algıları yüksek olan toplumlarda, fedakârlık, yardımseverlik ve sevgi önemli değer yargılarıdır ve aile ve arkadaşlık ilişkileri önemlidir. Aileler, çocuklarını denetlemek ve itaatkâr yetiştirmek isterler. İnsani yönelim algıları yüksek olan örgütlerde de işgörenlere aile bireyleri gibi davranılmakta, informal ilişkiler ön plana çıkmakta, işgörenlerin örgütün diğer işgörenlerini düşünmelerine ve diğer işgörenlere karşı duyarlı ve yardımsever olmalarına önem verilmekte ve işgörenlerin her türlü sorunları yönetim tarafından çözülmeye çalışılmaktadır. Hatalara karşı hoşgörü gösterilir. Kontroller de değer ve normlara dayalı olarak yapılır (Kabasakal ve Bodur, 2004).

İnsani yönelim algıları düşük olan toplumlarda ise, bireysellik ön plandadır. Güven ve kendini beğenme toplumda önem verilen değer yargılarıdır. Çocuklar özgürlüğüne düşkün olarak ve kendi kendilerini denetleyebilecek şekilde yetiştirilmek istenir. İnsani yönelim algıları düşük olan örgütlerde de formal ilişkiler ön plandadır. Bürokratik uygulamalara dayalı kontrol mekanizmasına öncelik verilir. İşgörenler ilk olarak kendilerini düşünürler ve işgörenlerin birbirlerine karşı duyarlı olmaları ön planda değildir. Hatalar hoşgörüyle karşılanmaz, Yardımseverlik yerine bireysellik ön plandadır (Kabasakal ve Bodur, 2004).

GLOBE çalışmasına göre, insani yönelim boyutunda, Türkiye (3.94) 62 ülke arasında 37. sıradadır ve Dünya ortalamasının (4.09) altındadır (Kabasakal ve Bodur, 2004).

2.1.3. Trompenaars'ın Toplumsal Kültür Sınıflama Boyutları

Kültürler, ikilemler olarak ortaya koyan sorunlara kendine özgü çözümler seçerek diğer kültürlerden farklılaşırlar. Kültürlerin karşılaştıkları sorunları, diğer insanlarla ilişkilerimizden kaynaklanan sorunlar, zamanın geçişiyle ilgili olanlar ve çevreyle ilgili olanlar diye üç başlık altında toplamak mümkündür. Toplumsal kültürler bu üç kategoride

altında incelenmektedir. Toplumsal kültürler de bu üç temel kategori içerisinde yedi temel boyut altında farklılaşmaktadırlar (Trompenaars ve Hampden-Turner, 1998).

Trompenaars (1996), Trompenaars ve Hampden-Turner (1998) ve Trompenaars ve Woolliams (2003), yedi farklı kültürel boyuta ulaşmıştır. Bu boyutları, evrenselliğe karşı tekillik (particularism), bireyselliğe karşı toplumsallık, duygusallığa karşı nötr ilişkiler, özgüllüğe karşı yaygınlık, başarıya karşı üstüne alma (atıfta bulunma), zaman yönelimi (sıralıya karşı eşzamanlı) ve iç kontrole karşı dış kontrol olarak isimlendirmişlerdir.

Bu yedi temel boyutun beş tanesi birinci kategori içerisinde yer almaktadır. İnsanlarla ilişkiler kategorisi, evrenselliğe karşı tekillik (particularism), bireyselliğe karşı toplumsallık, duygusallığa karşı nötr ilişkiler, özgüllüğe karşı yaygınlık, başarıya karşı üstüne alma (atıfta bulunma) boyutlarını kapsamaktadır (Trompenaars ve Hampden-Turner, 1998).

Bu boyutları, katılımcılara sordukları sorularla ortaya koymaya çalışmışlardır. Sorulara verilen cevaplar sonucu ortaya çıkan kültürün yedi boyutlu modeli, kültürel farklılıkları basitçe göstermesinin yanı sıra, kaynaklandıkları değerler arasındaki gerilimlerden yaygın olarak ortaya çıkan ikilemleri karakterize etmeye de olanak sağlar (Trompenaars ve Woolliams, 2003). Bu boyutlara ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

2.1.3.1. Evrenselliğe Karşı Tekillik (Particularism)

Evrenselliğe karşı tekillik (partikülarism) boyutu, örgütteki insanların benzersiz durumlara karşı standartlaştırılmış kuralları takip etme eğilimi mi; yoksa esnek bir yaklaşımı tercih etme eğilimi mi gösterdikleri ikileminden ortaya çıkmıştır (Trompenaars ve Woolliams, 2003).

Evrensel kültürlerde iyi ve doğru olanın tanımlanabildiği ve her zaman ve her yerde geçerli olduğu anlayışıyla hareket edilmektedir. Tekil kültürlerde ise, ilişkiler ağına ve olayların ortaya çıktığı koşullara daha fazla önem verilmektedir. Tekil kültürlerde, evrenselci kültür anlayışında olduğu gibi, iyi bir yolun bulunup her zaman izlenmesi gerektiğini varsaymak yerine, ilişkilerin özel yükümlülükleri olduğu ve bu nedenle önce gelebileceği anlayışı bulunmaktadır (Trompenaars ve Hampden-Turner, 1998).

Evrenselci kültürlerde, genel kuralların ve yükümlülüklerin güçlü bir ahlaki referans kaynağı olduğu düşünülmektedir. Evrenselci kültürlerde bireyler, kendileri zor durumda kalsa bile kurallara uyma eğilimindedirler. Olaylarla eşit ve adil bir şekilde başa çıkmanın yolunu ararlar. Değer verdikleri standartların doğru olduğuna inanırlar. Başkalarının tutumlarını da standartlara uyacak şekilde değiştirmek isterler (Trompenaars, 1996).

Tekil kültürlerde ise, özel koşullar kurallardan çok daha önemlidir. Aile ve arkadaşlık bağları gibi bağlar, herhangi bir soyut kuraldan daha güçlüdür ve verilen tepki, içinde bulunulan koşullara ve olayın içindeki kişilere göre değişebilir (Trompenaars, 1996; Trompenaars ve Woolliams, 2003).

Kuzey Amerikalılar ve Kuzey Avrupalılar, sorunlara neredeyse tamamen evrenselci yaklaşmaktadırlar. Latinler, Afrikalılar ve Asyalılarda evrenselcilik oranı % 70'in altına düşmektedirler. Olaylara durumsal yaklaşmakta ve arkadaşlarını korumak için yalan söyleme eğilimi göstermektedirler. Evrenselciler ise olaylara durumsal yaklaşmaz ve yasa ve kuralları çiğnemekten kaçınırlar (Trompenaars ve Woolliams, 2003).

Venezüella (% 32), Kore (% 37), Rusya (% 44), Çin (% 47) ve Hindistan (% 54), evrensellik boyutunda en düşük puan alan ve tekillik boyutu ön planda olan ülkelerdir. İsviçre (% 97), Kanada (% 93), ABD (% 93), İsveç (% 92) ve İngiltere (% 91) ve Avustralya'da (% 91), evrensellik boyutu ön planda olan ve puanı en yüksek olan ülkelerdir (Trompenaars ve Woolliams, 2003).

2.1.3.2. Bireyselliğe Karşı Toplumsallık

Bireyselliğe karşı toplumsallık boyutu, toplumsal kültürünüz, bireysel performansı ve yaratıcılığı teşvik mi ediyor; yoksa daha büyük gruba odaklanma, uyum ve fikir birliğine mi daha çok önem veriyor sorusunun cevaplandırılmasıyla ortaya çıkmıştır (Trompenaars ve Woolliams, 2003). İnsanların kendilerini öncelikle birey olarak görmesi veya öncelikle bir grubun parçası olarak görmesi ikileminden kaynaklanmaktadır. Topluma katkı sağlamak için bireylere mi odaklanılmalı ya da öncelikle topluma mı odaklanılmalı sorusu bu kültür boyutunu ortaya çıkarmıştır (Trompenaars ve Hampden-Turner, 1998).

Bu boyut Hofstede'in bireycilik ve ortaklaşa davranışçılık boyutuna karşılık gelmektedir. İnsanların başkalarıyla nasıl ilişki kurduğu ile ilgilenmektedir. Bireylerin, bir birey olarak ne istediği ile ait olunan grubun çıkarları arasındaki çatışmayla ilgilidir. Bireyin başkalarıyla ilişki kurarken, bireysel olarak ne istediğini keşfedip, farklılıkları müzakere ederek mi; yoksa ortak bir kamu ve kolektif fayda kavramını ön planda tutarak mı ilişki kurduğuyla ilgilenmektedir. Toplumdaki bireyler, kendilerine öncelik vermeleri durumunda kültür bireysel; ait oldukları grubun çıkarlarını öncelemeleri durumunda kültür toplumsaldır. Bireyci kültürde, birey kendini bir amaç olarak görür ve kolektif düzenlemeler de kendi amacına ulaşması için vardır. Bireysel kültürlerde, bireysel performans ön planda iken; toplulukçu kültürlerde, bireyler yeteneklerini grubun yararına olarak geliştirmeye gayret eder. Grup bağlılığı ve grubun amacı ön plandadır. Bireyin kendi amacı ve bireysel kapasitelerdeki iyileştirmeleri grup amacına ulaşmak için bir araç olarak görülür (Trompenaars ve Woolliams, 2003). Bireyci kültürde, birey amaç iken; toplulukçu kültürde birey araçtır. Bireyci kültürde, toplumsal düzenlemelerde yapılan iyileştirmeler, birey amacına ulaşmanın bir yoludur. Toplulukçu kültürde ise, grubun amaçları ön plandadır ve kendi amacı ve bireysel kapasitelerdeki iyileştirmeler, grup amacı için bir araç olarak görülür (Trompenaars, 1996).

Strateji geliştirme, ortaya konulduğu kültürün bağlamıyla oldukça ilgilidir. Anglo-Sakson alanyazınına göre, yönetici, rasyonel olarak iradeli geleceği tasarlayan bireysel bir kahramandır. Asyalı yöneticilerde ise bu durum tam tersidir. Strateji, bir grup sürecidir ve fikir birliğine varılıncaya kadar birçok meslektaş olmalı ve özenli bir süreçle karar verilmelidir (Trompenaars, 1996).

Bireyciliğe karşı toplulukçuluk kültürel boyutunda, din değişkeni de bireycilik puanının varyansını açıklayan önemli bir değişkendir. Yahudilik (% 80), Protestanlık (% 67) ve Katolikliğin (% 64) yaygın olduğu toplumlar en bireyci toplumlar iken; Hinduizm (20), Budizm (25) ve İslam (27) dininin yaygın olduğu toplumlar, bireyci puanları en düşük ve en cemaatçi toplumlardır (Trompenaars ve Woolliams, 2003).

Mısır (% 30), Meksika (% 32), Hindistan (% 37), Japonya (% 39), Fransa (% 41) ve Çin (% 41), bireysel özgürlüğü tercih etme yüzdelerine göre en düşük puanı olan ülkeler iken; İsrail (% 89), Kanada (% 71), ABD (% 69), Danimarka (% 67), Finlandiya (% 64)

ve Avustralya (% 63), bireycilik puanı en yüksek olan ülkelerdir (Trompenaars ve Woolliams, 2003).

2.1.3.3. Duygusallığa Karşı Nötr İlişkiler

İnsan ilişkilerinde hem akıl hem de duygular önemli bir paya sahiptir. Bu ilişkilerde aklın mı yoksa duyguların mı baskın olduğu, bu kültürel farklılık boyutunun temelini oluşturmaktadır (Trompenaars, 1996).

İnsanlarla etkileşimler nesnel ve bağımsız mı olmalı veya insanların duygularını ifade etmeleri mi gerekmektedir sorusu bu boyutun temel sorusudur. Kuzey Amerika ve Kuzey-Batı Avrupa'daki ülklerinde iş ilişkileri araçsaldır ve hedeflere ulaşmakla ilgilenilmektedir. Duyguların sorunları karmaşıklaştırdığı düşünüldüğü için, duygular akıl tarafından kontrol edilir. Makineleri daha verimli çalıştırabilmek için insanların da makine gibi olması gerektiği varsayılmaktadır. Ancak güneyde ve başka pek çok kültürde, ticaret bir insan meselesidir ve duyguyla yapılır. Kahkaha atma, yumruğu masaya vurma veya müzakere sırasında öfkeyle bir toplantı odasından ayrılma işin bir parçası olarak düşünülmektedir (Trompenaars ve Hampden-Turner, 1998).

Duygusallığa karşı nötr ilişkiler, toplumda duyguların kontrol edilmesi veya insanların duygularını açıkça gösterebilmesine yönelik ikilemin boyutudur (Trompenaars ve Woolliams, 2003). Nötr kültürlerde, karşılaşılan problemlere duygusal yaklaşılmaz. Aksine, duygular kontrol altında tutularak davranılmaya çalışılır. Duygusal kültürlerde ise, duygular ön plana çıkarılır, olumlu veya olumsuz duygular, övgüler veya şikâyetler daha kolay ifade edilir. Duygusal kültürlerde, örgüt yöneticileri, vermiş oldukları kararlarda duygularının etkisinde kalmaktadırlar (Trompenaars 1996; Trompenaars ve Woolliams, 2003).

Kültürel farklılıklar, duyguların sergilenmesine farklı anlamlar yüklenmesine sebep olabilir. Duygusal bir kültürde yetişen bir birey ile nötr kültürde yetişen bir birey birbirleriyle ilişki kurma konusunda sorunlar yaşayabilirler. Nötr bir kültürde yetişen birey, duygusal kültürde yetişen biri tarafından soğuk biri olmakla; duygusal bir kültürde yetişen birey ise, nötr bir kültürde yetişen birey tarafından kontrolden çıkmış ve tutarsız olmakla suçlanabilir (Trompenaars ve Woolliams, 2003).

Duyguyu açıkça ifade etmeme yüzdesi en düşük ülkeler, Kuveyt (% 15), Mısır (% 18), İspanya (% 19), Rusya (% 24), Arjantin'dir (% 28). Duyguyu açıkça ifade etmeme yüzdesi en yüksek ülkeler ise, Etiyopya (% 81), Japonya (% 74), Hong Kong (% 64), Çin (% 55), Hindistan'dır (%51) (Trompenaars ve Woolliams, 2003).

2.1.3.4. Özgüllüğe Karşı Yaygınlık

Özgüllüğe karşı yaygınlık boyutu, kişisel ilişkilere katılım derecesi ile ilgilidir. Özgül değerlerin ağır bastığı toplumlarda, ortak kullanım alanı ile özel kullanım alanı birbirinden ayrılır. Özgül yönelimli kültürlerde, bir yönetici astıyla olan görev ilişkisini özel hayatındaki ilişkileriyle karıştırmaz. Ancak yaygın yönelimli kültürlerde, ortak alan ile özel alan ayrımı daha yumuşaktır ve özel hayat ilişkileriyle iş ilişkileri birbiriyle iç içedir. Yaygın bir kültür, paydaş değeri vurgulamaktadır ve bütünseldir (Trompenaars ve Woolliams, 2003). İş ilişkilerinde, sadece sözleşmede öngörülen belirli bir seviyede değil, gerçek ve kişisel bir temas kurulmaktadır. Çoğu kültürde, yaygın ilişki, işlerin ilerleyebilmesi için gerekli görülmektedir (Trompenaars ve Hampden-Turner, 1998).

Özgüllüğe karşı yaygınlık boyutu, kişilerarası ilişkilerde bağlılığın derecesiyle ilgilidir. Bağlılık düzeyinin yüksek olması, yaygınlığı göstermekte; bağlılık düzeyindeki düşüklük de özgüllüğü ifade etmektedir (Trompenaars ve Woolliams, 2003).

Yaygın değerlerin hâkim olduğu kültürlerde, örgüt ile bütüncül ve uzun dönemli ilişkiler kurmak önemlidir. Özgüllük ve yaygınlık arasında bir denge kurulması örgütler için oldukça önemlidir. Aşırı derecede özgül olmak ve insan ilişkilerine gereken önemi vermemek, örgüt işleyişini olumsuz etkiler. Gereğinden fazla yaygın olmak da bütünü görememeye sebebiyet verebilir (Trompenaars, 1996).

2.1.3.5. Başarıya Karşı Üstüne Alma (Atıfta Bulunma)

Başarıya karşı üstüne alma (atıfta bulunma), statü ve gücün performansa göre mi yoksa gidilen okul, yaş, cinsiyet ve mensup olunan aile ile mi belirlenmektedir sorusuna verilen cevap ile ortaya çıkmaktadır. Başarı toplumları, insanlara başarılarına göre statü ve güç verirken, üstüne alma (atıfta bulunma) toplumları ise statü ve gücü, yaş, sınıf, cinsiyet, eğitim, vb. nedenlerle vermektedir. Birincisi elde edilen statü ve güç; ikincisi atfedilen statü ve güç olarak isimlendirilmektedir. Elde edilen statü, yaptığınız şeyi

vurgularken, atfedilen statü, kim olduğunuzu vurgulamaktadır (Trompenaars ve Woolliams, 2003).

Başarı kültüründe, bireyler son zamanlarda neler başardığı ve yaptığına göre değerlendirilirler. Atıf kültüründe ise, bireyler, statü ve gücü, doğum, akrabalık, cinsiyet, yaş, bağlantılar (tanıdıklar) ve eğitim alınan kurum yoluyla elde ederler (Trompenaars ve Hampden-Turner, 1998).

Başarı odaklı kültürlerde, ürün ve hizmetler, performansa göre pazarlanmaktadır. Performans, beceri ve bilgi otoritelerini haklı çıkarır. Atıf odaklı kültürlerde ise, ürünlere ve hizmetlere statü atfedilmektedir. Özellikle Asya'da, statü, görevden, belirli işlevden veya teknik performanstan bağımsız olarak, hayranlık uyandıran şeylere veya ulusal öneme sahip olduğu kabul edilen projelere atfedilir (Trompenaars ve Woolliams, 2003).

Atıf odaklı kültürlerde, otorite pozisyonlarının, aile mensubiyeti, popüler okul veya ayrıcalıklı cinsiyete sahip olma değişkenlerine göre dağıtıldığı toplumlarda, makamını koruyabilmek, örgütün hedeflerine ulaşmasını ve örgüt üyelerinin motive edilmesini gerektirmez. Kıdem ve sadakate değer verilir. Başarı odaklı kültürlerde ise, otorite konumundaki kişiler, hesap verebilirlik durumundadırlar. Yönetici, unvanını ve konumunu hak ettiği için oradadır (Trompenaars ve Woolliams, 2003).

Başarıya en çok önem veren ülkeler, ABD (% 69), Norveç (% 68), Kanada (% 55) iken; Mısır (% 2), Çekya (% 7) ve İspanya (% 7) başarıya en an önem veren, diğer bir deyişle mensubiyete önem veren ülkelerdir (Trompenaars, 1996).

2.1.3.6. Zaman Yönelimi (Sıralıya Karşı Eşzamanlı)

Zaman yönelimi boyutu, toplumların zamana farklı bakışlarıyla ilgilidir. Bazı toplumlarda geçmişteki başarılardan çok, gelecek planı yapmaya önem verilmektedir. Bazı toplumlarda ise, geçmiş başarılar, bugünkü yapılanlardan daha fazla izlenim bırakabilmektedir. Bu farklılıklar, örgütsel faaliyetleri büyük ölçüde etkilemektedir (Trompenaars ve Hampden-Turner, 1998).

Bu boyut Hofstede'in kısa vadeli yönelimler ile uzun vadeli yönelimler boyutu ile benzeşmektedir. Zaman yönelimi veya sıralıya karşı eşzamanlı olma boyutu iki açıdan

ele alınabilir. Birincisi, toplumların kuracakları ilişkilerde geçmiş, şimdi veya gelecek zaman odaklı olarak hareket etmeleridir (Trompenaars, 1996). Kültürler geçmiş, şimdi ve geleceğe anlam verme şekillerine göre farklılık gösterirler. Geçmiş yönelimli kültürlerde geçmişe, şimdiki zaman yönelimli kültürlerde günümüze, gelecek yönelimli kültürlerde ise geleceğe odalanılmaktadır. Bazı kültürlerde, örgütler ve bireyler, yeteneklerinin kanıtı olarak geçmişteki başarılarını vurgularlar. Geleceğe yönelik kültürlerde, geçmiş başarıların, yeni projelerin bilinmeyen yönlerinin çözümünü garanti etmediği düşünülür. Proje yönetimi kontrol sistemleri kurarak, geleceği nasıl kontrol edeceklerini göstermek istemekte ve projenin planlana şekilde tamamlanmasını sağlamaya çalışmaktadırlar (Trompenaars ve Woolliams, 2003).

Amerikan, İsveç ve Hollanda kültürü gibi kültürlerde, zamanı düz bir çizgide, bir dizi farklı olay olarak algılama eğilimi bulunmaktadır. Bazı kültürlerde ise, zaman daha çok dairesel olarak algılanır ve geçmiş ve şimdiki zamanın gelecekteki olasılıklarla ilişkili olduğuna inanılır (Trompenaars ve Hampden-Turner, 1998).

Zaman yönelimi ya da sıralıya karşı eşzamanlı boyutu, bir seferde tek bir görev veya paralel olarak birçok şeyin aynı anda yapılıp yapılmadığı ile ilgilidir. Sıralı değerlere sahip kültürlerde, sabırlı olunca her şeyin yerine oturacağı duygusu ağır basmaktadır. Ayrıntılı planlar hazırlanır. Eşzamanlı değerlerin hâkim olduğu kültürlerde ise, acil eylemin gerekli olduğuna inanılmakta, aynı anda birçok şey yapılmaya çalışılmakta ve programlı olmaya yeteri kadar önem verilmemektedir (Trompenaars ve Woolliams, 2003).

2.1.3.7. İç Kontrole Karşı Dış Kontrol (Denetim Odağı) veya Çevreyle İlgili Tutumlar

Toplumların çevreleriyle ilgili tutumları da önemli bir kültürel farklılık alanı oluşturmaktadır. Bazı toplumlarda, yaşam, ahlak-ahlaksızlık ve erdemin kökenlerini etkileyen ana odağın insanın kendinden kaynaklandığı düşünülür. Motivasyonlar ve değerlerin de bireyin içinde türetildiğine inanılır. Bazı toplumlar ise, dünyayı bireylerden daha güçlü olarak algılar. Doğanın korkulacak veya taklit edilecek bir şey olduğunu düşünürler (Trompenaars ve Hampden-Turner, 1998).

İç kontrole karşı dış kontrol boyutu, içsel dürtüler ve iç kontrol duygusu tarafından uyarılma veya kontrol dışındaki dış olaylara uyum sağlayabilme ile ilgilidir. İnsanların doğaya yükledikleri anlamlar kültürlerini etkilemektedir. Bu başlık altında, kültürler, organik kültürler ve mekanik kültürler olarak iki başlık altında da incelenebilir. Organik veya mekanik kültürler, toplumların doğaya yükledikleri anlam ile ilişkilidir. Toplumlar, doğayı kontrol edip doğaya hükmetmeye mi çalışır yoksa doğaya boyun mu eğer? Orta Çağ Avrupa'sında doğa canlı bir organizma olarak düşünülmüştür. Çevrenin insanların ne yapması gerektiğini belirlediğine inanılmıştır. Bu durum bir dış kontrol odağı olarak tanımlanmıştır. Rönesans ile birlikte, organik doğa görüşü mekanik doğa görüşüne dönüşmüştür. Doğa bir makine olarak tasvir edilmiştir. Etki-tepki prensibi ile çalıştığı düşünülmüştür. Bu durum da doğanın kontrol edilmesi gerektiği ve kontrol edilebileceği düşüncesine yol açmıştır (Trompenaars ve Woolliams, 2003).

Organik bir doğa görüşü bulunan kültürlerde, insanlar, eylemlerinin başkalarının yönlendirmesine bağlı olduğunu düşünürler. Odak noktaları, kendilerinden çok dış kontrol olarak bilinen çevre üzerindedir. Dışsal kontrole daha önem veren organik kültürlerde, çevrenin toplum ve örgütler üzerinde etkili olduğu düşünülür. Dışsal kontrol odaklı olan örgütler esnektir. Mekanik bir doğa görüşü olan kültürlerde ise, insanın doğaya hâkim olabileceğine inanılır ve en doğru hareket tarzına iç yönelimle insanların kendilerinin karar vermesi gerektiği düşünülür. Mekanik doğa görüşü, içsel kontrol düşüncesine sahiptir. Toplumların, örgütlerin ve bireylerin, çevrelerini kontrol edebileceği düşünülür (Trompenaars ve Woolliams, 2003).

Kontrol odağı olarak da isimlendirilen bu boyut, bireyin davranışının nasıl sonuçlanacağına ilişkin beklentileri ve kendisini etkileyen olayları nasıl değerlendirdiği ile ilgilidir. Bireyler kendisini etkileyen olayları ya kendi davranış, özellik ve yetenekleriyle ya da kendisi dışındaki diğer etmenlerle ilişkilendirerek açıklamaktadır. Bireyler sorumluluğu ya kendi üzerine almakta ya da şans, kader ve talih gibi kendi dışındaki etmenlere yüklemektedirler (Başal ve Dönmez, 1984; Dönmez, 1983, 1986). Bireylerin, davranışların sonuçlarına yönelik beklentileri, aynı durumla karşılaşsalar bile farklı davranışlar sergilemelerine yol açabilmektedir (Başal ve Dönmez, 1984). Çevrenin küçülmesi, bireylerin dışsal denetimli olmalarına sebep olmaktadır (Başal ve Dönmez,

1984). Çevrenin büyümesi ise, bireylerin içsel denetimli olmalarını kolaylaştırmaktadır (Dönmez, 1983).

İçsel denetimli olan bireylerin, güdü, performans (Locke, 1983) ve belirsizliğe tolerans (Tabak ve Erkuş, 2008) düzeyleri, dışsal denetimli bireylere göre daha yüksektir. Dışsal denetimli olan bireylerin ise, belirsizlikten kaçınma düzeyleri yüksektir. Olaylar üzerinde etkisi olmadığını veya az olduğunu düşünen dışsal denetimli bireyler, sorumluluk almaktan ve belirsizlikten kaçınmaktadırlar (Tabak vd., 2010). Dışsal denetimli olma, belirsizlikten kaçınma ve güç mesafesinin yüksek olması ve toplulukçu değerler birbirleriyle etkileşim içerisindedir (Çiftçi, 2016).

Sargut (2010) da bu boyuta ilişkin düşüncelerini belirtmiştir. Sargut'a (2010) göre, denetim noktası, değişmeye gösterilen tepkiyi belirler. Denetim noktası boyutu, içsel denetim ve dışsal denetim olmak üzere iki başlıkta incelenmektedir. İçsel denetimde, insanlar kendi yazgılarını denetleyebileceklerini düşünürler. Ödül ve cezayı da kendi davranışlarıyla ilişkilendirme eğilimi taşırlar. Dışsal denetimli bireyler ise, başarıyı ve başarısızlıkları çevresel faktörlere ve başka insanlara atfederler. İçsel denetimli bireyler ve dışsal denetimli bireyler arasında liderlik tarzları farklılık göstermektedir. Ortaklaşa davranışçı kültürlerde, çocuklukta başlayan aileye bağımlılık ve daha sonra diğer kurumlara bağımlı olma eğilimi dışsal denetimi pekiştirmektedir (Sargut, 2010).

Bu boyutun değerlendirilmesinde kullanılan görüş olan "Bana ne olursa olsun, benim yaptığım şeydendir" cümlesine, en düşük katılım gösteren ülkeler, Venezüella (% 33), Çin (% 39), Rusya (% 49), Kuveyt (% 55), Singapur'dur (% 57). En yüksek orana sahip olan ülkeler ise, İsrail (% 88), Norveç (% 86), ABD (% 82), İngiltere (% 77), Fransa'dır (% 76). Bu sonuca dayanarak, Batı kültürlerinin, son derece içsel kontrollü yönelimleri paylaştığı; Asyalıların ise çoğunlukla dışa dönük bir kültüre sahip olduğu ifade edilebilir (Trompenaars ve Woolliams, 2003).

Tabak vd., (2010), Türkiye'de kamu sektöründe çalışan işgörenler ile yaptıkları çalışmada, katılımcıların daha çok iç denetim odaklı olduklarını ifade etmektedir. Tabak ve Erkuş (2008), yaptıkları bir diğer çalışmada ise, iç denetimli işgörenlerle dış denetimli işgörenlerin sayısı birbirine oldukça yakın olduğunu tespit etmiştlerdir.

2.3. Kültürel Farklılık Unsurları

Kültürel faktörler, bir topluma özgü ve etnik grubun nesilden nesile aktardığı toplumsal değerler, tutumlar, inançlar ve normlardır. Kültürel faktörler, toplumun sosyal yapısı, dini ve dili gibi değişkenlerden etkilenmektedir (Sofyalıoğlu ve Aktaş, 2001). Farklı kültürlere sahip toplumların, dünyayı algılama biçimleri de farklıdır (Borissova, 2011). Toplumsal kültürlerin farklılaşmasında, dil, iletişim biçimleri, din, yaşanılan coğrafya, değerler, normlar, eğitim şekli, vb. oldukça önemlidir.

Toplumlar arasındaki farklılıkların en önemli nedenlerinden birisi konuştukları dildir. Aynı dili konuşan insanlar, aynı kültürel geçmişe sahiplerdir. Kültürler arasında dillerin farklılaşması, konuşmada ve sözcüklerin kullanılış biçiminde farklı mantıklar kullanılması şeklinde kendini gösterir (Borissova, 2011). Ortak dil, toplumu oluşturan bireylerin iletişim kurmalarını sağlar. Dil kültürün aynası olma görevini üstlenir ve kültürün gelecek nesillere aktarılmasının en önemli aracıdır (Altunal, 2015).

Türkiye'de de dil, Türk kültürünü diğer kültürlerden farklılaştıran önemli bir unsurdur. Türkiye'de anadil Türkçe'dir ve etrafında farklı dillerin konuşulduğu komşu ülkeler bulunmaktadır. Türk dili çeşitli aşamalardan geçerek bu günkü halini almıştır. Zaman içerisinde Arapça ve Farsça'dan etkilenmiş ve Arapça ve Farsça kelimeler Türkçe'ye dâhil olmuştur. Alfabe olarak da Arap alfabesi kullanılmıştır. 1800'li yılların ilk yarısında gerçekleşen Tanzimat döneminden sonra Avrupalılaşma hareketi başlamıştır. Avrupalı eserler Türkçe'ye tercüme edilmeye, Doğu kökenli kelimeler ayıklanmaya ve Avrupa'dan kelime transferi yapılmaya başlanmıştır. Türk dilinin, Doğulu olma özelliğini yitirmeye başladığı ve Avrupalılaşma eğilimleri gösterdiği görülmektedir (Çınar, 2010). Türkçe bu dönemde de Fransızca ve İngilizce'den etkilenmiştir. Cumhuriyet döneminde ise, dilin bütünleştirici gücü daha da ön plana çıkarılmak istenmiş (Özteke, 2010) ve Arap alfabesi yerine Latin alfabesi kullanılmaya başlanmıştır.

Din unsuru da toplumun kültürü önemli derecede etkilemektedir. Din ile toplumsal kültür arasında karşılıklı etkileşim bulunmaktadır. Toplumdaki bireylerin inandığı din, toplumun kültürünü, toplumun kültürü de din anlayışını etkiler (Borissova, 2011). Müslüman toplumlarda dini inanç, kültürün temelini teşkil etmektedir (Özteke, 2010).

Toplumun genel olarak benimsediği din, toplumun bir arada olmasına, birleşmesine ve değerlerinin oluşmasına temel teşkil eder (Altunal, 2015). Türk toplumunda, İslam dininin toplum kültüründeki etkisi büyüktür. Gelenek, görenek ve değerler, İslam dininin perspektifinde şekillenmektedir (Şahin, 2005).

Ancak aynı dine mensubiyet kültürlerin birbirine yakın olmasını sağlamayabilir. Warsame (2016), Somali'de faaliyet gösteren Türk firmalarının yöneticileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında, iki ülkenin insanlarının çoğunlukla Müslüman olmalarına rağmen, iki ülke kültürlerinin birbirlerinden oldukça farklı olduğunu ifade etmektedir.

Değerler ve normlar da toplumun kültürü etkilemektedir. Değer, aynı kültürü benimsemiş insanların önem verdikleri, tercih ettikleri, ulaşmak ve gerçekleştirmek istediklerini ifade eder (Karataş, 2009). Değer, toplumun önem verdiği, uyulmasını istediği, kurallar ve anlayışlardır ve toplumun düzen içerisinde varlığını devam ettirmesini sağlamaktadırlar (Altunal, 2015).

2.4. Yönetimde Kültürel Farklılıklar

Sosyal bilimler, evrensel ilkelerin açıklamada yetersiz kaldığı, kültüre özgü yerelliklerle birlikte yorumlanması gereken olgular içermektedir. Örgüt ve yönetimle ilgili kavramlar, kültürel farklılıklar göz önüne alınarak ve her kültürün kendine has özellikleri ile birlikte değerlendirilmelidir. Çünkü örgütler, işgörenlerinin toplumun kültürel özelliklerini örgütlerine taşıması yoluyla, yaşama alanı bulduğu toplumların kültürel özelliklerinden etkilenmektedirler (Terzi, 2004). Toplumların anlayış biçimleri, yönetim tarzları ve örgütlerinin biçimlerini etkilemektedir. Yönetimsel faaliyetler, toplumların kültürleriyle uyumlu olması halinde başarıya ulaşabilir (Öztürk, 1997). Örnek vermek gerekirse, kontrol ihtiyacı evrensel gibi görünmektedir. Ama kültürel farklılıklar göz önüne alındığında, kişisel kontrolün bireyci kültürlerde; kolektif kontrolün ise kolektivist kültürlerde daha önemli olduğu göze çarpmaktadır (Yamaguchi vd., 2005).

Birbirinden farklı kültürler içerisinde doğup büyüyen bireyler, yönetim ve örgüt ile ilgili kavramlara farklı anlamlar yüklemektedirler (Şişman, 2011). Ortaklaşa davranışçı kültürlerde, grup korumasına, babacanlığa, grup içi sadakate ve uyuma büyük değer verilmektedir (House vd., 1997). Yöneticiler, çalışanlarının aile içi sorunlarını bile

çözmek için çaba sarfederler (Berkman ve Özen, 2008). Organizasyonlar açık sistemler olarak yaşamlarını idame ettirebilmek için çevreleriyle etkileşim halindedir ve çevrelerindeki kültürle uyum içinde işlerini yürütmek zorundadırlar. Kültürel öğeler örgütün girdilerinden biridir. Yöneticilerin yöneticilik görevlerini farklı kültürel ortamlarda ve iklimlerde yerine getirmeleri ve yöneticilerin ve yönetilenlerin yetiştikleri kültürlerin farklılığı, yöneticilerin ve yönetilenlerin davranışlarını etkilemektedir. Toplumda güç mesafesinin fazla olmasından kaynaklanan olumsuzluklar, yöneticilerin ilişkiye dönük davranışlar sergileyerek bu olumsuzları en aza indirmeye çalışmasına neden olmaktadır (Sargut, 2010).

Türk-Arap kültürü kümesindeki ülkelerde, geleceğe ilişkin planlar yapabilen, cinsiyet eşitliğine önem veren ve kurumsal toplulukçuluğu ön plana çıkaran bir kültür yapısının oluşması yöneticilerin tercihleri arasındadır. Ancak, mevcut uygulamalar ile yönetici tercihleri çelişmektedir. Türkiye-Arap kültür kümesini oluşturan ülkeler, hızla artan küresel rekabete uyum sağlamaya çalışmaktadırlar (Bodur ve Kabasakal, 2002).

Türk-Arap kültürlerindeki örgütlerde, belirsizlikleri azaltmak için bürokratik uygulamalara, töre ve geleneklere, orta derecede dayanılmaktadır. Geleceğe yönelik planlama ve yatırım yapma, çalışanların performanslarını arttırmaya teşvik etme ve performansını arttırma, insancıl yaklaşımlar oluşturma, samimi çalışma arkadaşları arasında bağlılık ve sadakat oluşturma gibi uygulamalar da orta sıklıkta görülmektedir. Otorite ve güç eşitliği fazla kabul görmemekte ve hiyerarşik ilişkiler korunmaktadır. Yöneticiler, örgüt sistemi içinde bireysel davranmaktadırlar ama kendi görüşlerini ön plana çıkarmada da ısrarcı değildirler. Cinsiyet eşitsizliğinin de erkekler lehine gelişmesine izin verilmektedir (Bodur ve Kabasakal, 2002).

Türk-Arap kültürlerindeki örgütlerde bulunan örgütsel değerlere göre, yöneticilerin örgütleri için gelecek planları yapması, örgütlerin toplulukçu olması ve performanslarını arttırmak için teşviklerin uygulanması istenmektedir. Bunlarla birlikte, çalışma ortamının çalışanların bakış açılarını ön plana çıkarabilmesine müsait olması, örgütlerde daha fazla güç mesafesi ve otorite olması ve örgütlerin insancıl yaklaşımlarla desteklenmesi beklenilmektedir. Ama kadınlara örgütlerde daha fazla hak tanınması yöneticiler tarafından tercih edilmemektedir (Bodur ve Kabasakal, 2002).

Özpehlivan (2015), Türkiye ve Rusya'da tekstil imalathanelerinde çalışan işçiler ile gerçekleştirdiği çalışmasında, ülkeler arası kültürel farklılıkların, işgörenlerin iş tatmini, örgütsel iletişimleri, örgütsel bağlılık algıları ve bireysel performansları üzerinde farklılıklar oluşturduğunu ifade etmektedir. Beder (2016) ise, çok uluslu şirketlerin başarısının önündeki en büyük engelin kültürel farklılıklara dikkat etmemek olduğunu ve çok uluslu şirketlerin kültürel farklılıkları dikkate aldıkları zaman daha başarılı olduklarını belirtmektedir.

Japonya, modernleşme sürecinde Batılı kurumları yerel kültüre özgü örgütleme ve yönetim anlayışlarıyla başarılı bir şekilde harmanlayabilmiştir (Sargut, 2010). Türkiye'nin de bunu başarması gerektiği ifade edilmektedir. Türk kültürünün Batı kültüründen farklı olması sebebiyle, Kuzey Amerika kültürüne ait örgütlenme ve yönetim anlayışlarının Türk örgütlerinde başarılı olmaları mümkün görünmemektedir (Çağlar, 2001).

Japon toplumunda, Kuzey Atlantik kültürel değerlerinden farklı ve kendi kültürel değerleriyle uyumlu olarak Z tipi yönetim teorisi başarılı olmuş ve Kuzey Atlantik kaynaklı yönetim yaklaşımlarının dışında kendi kültürel kodlarıyla başarılı olunabileceğini göstermiştir (Şahin, 2005). Doğu toplumu olan Japon toplumu ile Türk toplumu da birbirinden farklıdır. Şahin (2005), Japon kültürünün ürünü olan Z tipi yönetim teorisi ile Türk yönetsel değerlerini karşılaştırdığı çalışmasında Japon Z teorisinin Türk yönetim tarzına uygun olmadığını ifade etmektedir.

2.4.1. Eğitim Yönetiminde Kültürel Farklılıklar

Kültürlerarası belirgin farklılıklar, eğitim örgütlerinde liderlik ve iş doyumu gibi konuların evrenselliğinin sorgulanmasına yol açmaktadır. Batı'dan kopyalanan çalışma konularıyla Türk eğitim örgütlerinde okul paydaşlarının iş doyumunun sağlanıp sağlanamadığı, Kuzey Atlantik tarzı liderlik yaklaşımlarının (özellikle ABD) Türk toplumunda işleyip işlemediğine ilişkin sorgulamalar yapmak gerekmektedir.

Eğitim yönetimi disiplinler arası uygulamalı bir sosyal bilimdir. Sosyoloji, psikoloji ve işletme gibi alanlarda üretilen bilgi temeline dayanmaktadır. Eğitim yönetiminde, disiplinler arası ve nitel ağırlıklı çalışmaların da en azından nicel çalışmalar kadar önemli görüldüğü bir yaklaşımı benimsemek gerekmektedir. Eğitim yönetimi alanı sosyoloji

biliminden ayrı düşünülemez (Örücü ve Şimşek, 2011). Eğitim yönetimi alanında diğer toplumlardan aktarılan kavram, model ve teoriler alanı özgürleştirme işlevini yerine getirememektedir ve bilgiyi üretenlerin iradelerini piyasanın emrine sunmaktadır (Turan ve Şişman, 2013). Popüler olan kavram ve teoriler tercih edilmektedir. Özgünlük problemi yaşanmaktadır. Evrensel değerler ile yerel değerler bütünleştirilememektedir. Özellikle eğitim yönetiminde kültürel farklılıkları ve yönetsel anlayışları bu farklıları gözeterek geliştiren çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Türkiye'de eğitim yönetimi alanında sıkıntılar bulunmaktadır ve daha kapsamlı ve derin nitel çalışmalar ve analizler yapmak gereklidir (Turan vd., 2014).

2.5. Türk Kültürü

Türkiye'de kültür konusuyla ilk ilgilenenlerden olan Ziya Gökalp, kültüre işlevsel açıdan bakarak kültürün bütünleştirici rolüne vurgu yapmış ve kültürü bireyin üstünde organik bir gerçek olarak ele almıştır. Gökalp, milli kültürün korunarak Avrupa'nın bilim ve teknolojisinin alınmasının doğru olduğunu ifade etmiştir (Şişman, 2011). Sargut (2010), Türk toplumunun, ortaklaşa davranışçı toplumlardan olduğu ve belirsizlikten kaçınma eğiliminin de yüksek bulunduğu tespitini yapmaktadır. Bireyler ve örgütler, belirsizlikten kaçınmak ve risk almamak için başarılı birey ve örgütleri taklit etmekte ve böylece başarıya ulaşmayı amaçlamaktadırlar. Bireyin merkezin denetiminde olmasının sağlanması, merkezin güç kaybının engellenmesi ve bireyin merkezle güçlü bir bağının olmasının sağlanması, ortaklaşa davranışçı kültürlerin ortak özelliklerindendir (Sargut, 2010). Türk toplumunda Avrupalılaşma süreci 18. yüzyılda başlamıştır. Ama modernleşme ve çağdaşlaşma süreci olarak adlandırılan Avrupalılaşma sürecinde Avrupa'nın birtakım kurum, değer, teknik ve yaşam biçimleri yüzeysel aktarmacılık yoluyla taklit edilmiş, buna rağmen Türk toplumu Avrupalı olmayı başaramamış, yine de Avrupalı olma çabasından da vazgeçmemiştir (Şişman, 2011).

Türk toplumunda sıkça görülen göstergelerle, böbürlenme ve dayılanma eğilimleri, faizlerin yüksek olması, emek sömürüsünün yüksek oranda gerçekleşmesi, işverenlerin yüksek kar oranları ve vergilerin büyük oranda dar gelirli vatandaşlardan tahsil edilmek istenmesi gibi düşük sinerjileri toplumların göstergelerinin benzerlik taşıması, Türk toplumunun düşük sinerjili toplumlara yakın olduğunu göstermektedir. Kriz ve bunalım ortamları haricinde lider üretme ve lider seçme sürecinde yaşanan sıkıntılar Türk

toplumumun profesyonellik karşısındaki olumsuz tutumlarına örnektir. Düşük sinerjili ve ortaklaşa davranışçı toplumlar, yönetici atanırken ve görevde yükseltmeler yapılırken kayırmacı davranışlar sergileme eğilimindedir ve profesyonellik ikinci planda kalmaktadır. İlişkiler, nitelik ve yeteneğin önüne geçmektedir (Sargut, 2010).

Türk toplumunun düşük güvenli bir toplum olması ve toplumsal sermaye yoksulluğu içerisinde bulunması, Türkiye'de anonim şirket kurulması konusunda yaşanan sıkıntılar gerekçe gösterilerek örneklendirilebilir. Türkiye'de aile bağları ve akrabalık ilişkilerinin toplumsallaşmanın ve birlikte iş yapabilme sürecinin temel öğeleri olarak görülmesi sivil örgütlenme konusunda sıkıntılar oluşturmaktadır. Osmanlı Devleti'nin dağılmasından sonra, güven ve toplumsal sermaye eksikliği kaynaklı toplumun sivil örgütlenme konusunda alışkanlıklarının olmaması, toplumsal ve ekonomik mühendislik süreciyle aşılmaya çalışılmıştır (Sargut, 2010).

Türk kültürü, insan ilişkilerine, güleryüze, samimiyete ve iletişime önem veren ortaklaşa davranışçı bir kültürdür (Sofyalıoğlu ve Aktaş, 2001). Bireyci eğilimler gösterse de ortaklaşa davranışçı eğilimleri ağır basan, güç mesafesi algısının yüksek olduğu ve erkek egemen toplum yapısı çizse de dişil kültür özelliklerinin daha baskın olduğu bir kültürdür (Erdem ve Kocabaş, 2005). Geniş bağlamlı bir kültürel çevreye sahip olan ve bağlamsal, dolaylı, duygusallığın yaygın olduğu ve çaba isteyen iletişim biçimlerinin kullanıldığı Türk kültürünün ortaklaşa davranışçı bir kültür olduğu söylenebilir. Batı kültürlerinin bireyci kültürler olduğu ifade edilebilir. Batılı toplumlar, konuya odaklanma, ben dili kullanma ve doğrudan, dar, özlü, kişisel ve araçsal iletişim biçimlerini tercih etme eğilimindedirler. Batılı kültürlerde yetişen bireyler ile Türk kültüründe yetişen bireylerin birbirlerini tam olarak anlayabilmeleri çaba sarf etmelerine bağlıdır (Sargut, 2010). Schwartz'ın (1994), 34 kültür ile gerçekleştirdiği çalışmasında, Türk kültürü, muhafazakarlıkta 12., hiyerarşide 5., eşitlikçi bağlılıkta 13. ve uyumda 16. sıradadır.

Batı'nın kültürel değerleri, normları ve bilimsel ölçülerine göre eğitilmeye çalışılan Türk toplumunda, daha çok Doğu kültürüne özgü iletişim modeli olan öz-iletişim kullanılmaktadır. Toplumda, duygusal, öznel, simgesel ve niteliksel eğilimler göze çarpmaktadır. Türk toplumunun temel davranış ve düşünce biçimleri, Batı kültürünün ölçülerinin Türk eğitim sistemine entegre etmeye çalışılmasına rağmen, önemli ölçüde

Türk kültüründen etkilenmektedir. Örgütlenmeye ve yönetime ilişkin evrensel ilkeler olduğu savı, kültürler arası farklılaşma göz önüne alınarak yeniden gözden geçirilmelidir (Sargut, 2010).

Türk kültüründe, belirsizlikten kaçınma eğilimi yüksek, güç mesafesi ise fazladır (Halis vd., 2009; Hofstede, 1980b; Sargut, 2010). Belirsizlikten kaçınma eğiliminin yüksek olmasına yaşam boyu istihdam garantisi isteği örnek olarak gösterilebilir (Sargut, 2010; Sofyalıoğlu ve Aktaş, 2001). Türk kültüründe, yüksek belirsizlik güç mesafesi açılarak azaltılmaya çalışılır (Sargut, 2010). Güç mesafesinin yüksek olması nedeniyle, Türk kuruluşlarında yetki hâkimdir (Fikret Paşa, 2000b). Türk toplumunun ortaklaşa davranışçı bir kültüre sahip olması ise, Türk toplumunda sıkça görülen hemşericilik ve adam kayırma anlayışı ve iş başvurularının kabulü için güçlü bir referans aranması ile örneklendirilebilir (Sargut, 2010).

Astların, üstleriyle çatışmaktan kaçınması, liderin izleyenlerine karşı şefkatli, ilgili ve yönlendirici olmasının beklenmesi, işgören seçiminde güven ve sadakat aranması ve performans değerlendirmelerinin hoş karşılanmaması, Türk toplumunun hiyerarşi duyarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Sargut, 2010). Trompenaars ve Hampden-Turner (1998), 38 ülke ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, Türkiye'nin örgütlemede en dik hiyerarşik yapıya sahip olduğunu ifade etmektedirler.

Türk toplumun, geçirdiği toplumsal değişimin hızlı olması, Türk kültürünün ne tam olarak bireyci ne de tam olarak kollektivist bir kültür olmasına imkân vermiştir (Göregenli, 1997; İmamoğlu, 1998). Türkiye'nin uluslararasılaşmasının artması ataerkil ve ortaklaşa davranışçı özelliklerinin azalmasına, daha erkeksi ve risk alıcı hale gelmesine yol açmaktadır (Berkman ve Özen, 2008). Hem bireyci hem de kolektivist bir kültür olarak hibrid ya da karmaşık bir kültür olduğu söylenebilir (İmamoğlu, 2003; Kağıtçıbaşı, 2005). Türkiye'nin bulunduğu coğrafi konum itibariyle topraklarının bir kısmının Avrupa'da, bir kısmının da Asya'da bulunması, hem geleneksel hem de modern değerler ve özellikler göstermesine neden olmuştur (Dirilen-Gümüş ve Büyükşahin-Sunal, 2012). Türk kültüründe hem yatay kollektivizm hem de bireyselcilik egemendir (Dalğar, 2012). Türk kültürünün Avrupa kültürüne benzer yanları bulunmakla birlikte Avrupa kültüründen oldukça farklı yanları olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca, Türk kültüründeki ahlaki yargılar, Avrupa kültürlerinden oldukça farklıdır (Dalğar, 2012).

Çağlar (2001), Doğu kültürünün özelliklerini içeren Türk toplumunun tarihi süreç içerisinde kazandığı kültürel özelliklerini şu şekilde belirtmiştir: Türk toplumu;

- Asabiyetçi (Kabile ve boy bağlılığına önem veren)
- Güvenlik merkezli (Güvenliği her şeyin üstünde tutan)
- Paylaşımcı (Grup yaşamına endeksli)
- Otorite ve töre esaslı (Merkeziyetçi)
- Meşruiyetçi (Yapılan işleri meşru bir zemine bağlama isteği)
- Bürokratik teamüllere yatkın (Resmi kanun ve kurallara uyma amaçlı) bir toplumdur.

Türk kültüründe başarı veya başarısızlık insan dışı bir olgu olarak düşünüldüğü için iş başvurularında, referans bulmak önemlidir (Sargut, 2010). Bu durum, Türk kültüründe bireylerin daha çok dışsal denetimli olduğunu gösterebilir. Dışsal denetimli bireyler, olayların kendine bağlı olarak gerçekleşmediğini düşündükleri için sorumluluk almaktan ve belirsizlikten kaçınmaktadırlar (Tabak vd., 2010). Dışsal denetimli olma, yüksek belirsizlikten kaçınma ve güç mesafesi ve ortaklaşa davranışçılık birbirleriyle etkileşim içerisindedir (Çiftçi, 2016).

Türk kültüründe insanlar arasındaki bağlar güçlüdür. Statü ve para gibi görünür başarılara, insan ilişkilerine verilen değer kadar değer verilmektedir. Merkezi bir otorite bulunmaktadır ve otorite merkezileştirilmiştir. Risk almak zordur ve risk almaktan kaçınılmaktadır. Yasalar, toplumsal kurallar ve dini anlayış tarafından koruma altına alınmıştır (Bodur ve Madsen, 1993). Ortaklaşa davranışçılık, Türk kültürünün önemli bir özelliğidir. Türk kültüründe lider, izleyenlerine, ailesine aidiyet duygularıyla bağlı olan ve ailesiyle ilgilenen bir ebeveyn gibi davranmaktadır (Fikret Paşa vd., 2001).

Sonuç olarak, Türk toplum ve örgütsel kültürünün, Batı ve Doğu değerlerinin bir karışımı olduğu söylebebilir. Bazı örgütler, insan kaynakları yönetimi uygulamalarında iş zenginleştirme ve yetkilendirme denetimi gibi en yeni eğilimleri takip etmeye çabalamaktadır ama ancak hem toplumsal hem de örgütsel kültürün bazı emik özelliklerinden dolayı zorluklar yaşamaktadırlar (Aycan, 2001a). Bu durum da Türk toplumsal kültürünün detaylı bir şekilde incelenmesi gerektiğini göstermektedir.

2.5.1. Türk Kültürü ve Yönetim

Türk yöneticileri, Türk kültüründen oldukça etkilenmektedir (Sezginer, 2014). Diğer kültürlerden alınmış olan örgütsel yapılar ve sistemin işleyişi, ülkenin enerjisinin boşa harcanmasına, çatışmalara ve iç çekişmelere neden olsa da toplumsal kültür, zaman içerisinde örgütsel yapılar ve sistem işleyişini kendi özelliklerine göre biçimlendirerek kendine has bir yapı oluşturmaktadır (Sargut, 1994).

Türk yönetim sisteminde oluşan otoriter ve babacan anlayış, Türk toplumundaki aile yapısı ve çocukların yetiştirilme şeklinin bir sonucudur. Türk yönetim kültüründeki karar verme sistemi, örgüt yapısı ve sorumluluk anlayışı Doğu kültürünün; ücret politikası ve terfi sistemi Batı kültürünün özelliklerine göre şekillenmiştir. Türkiye Cumhuriyeti'nin coğrafi olarak Asya ve Avrupa kültürlerinin kesiştiği noktada olması hem Batı kültüründen hem de Doğu kültüründen etkilenmesine sebep olmuştur (Öztürk, 1997).

Türk kültüründe, insanın varlıksal dayanağı kendini tanıma ve Batıcı ve Doğucu anlamlandırma üzerine kuruludur. Teknikçi ve piyasacı yönetim kavramları ve teorilerini aktarmak ve uyarlamaya çalışmak Türk toplumunda çalışmamaktadır. Batı'da diğer sosyal ve doğa bilimlerinde insanların davranışlarını kontrol etmek amacıyla üretilen bilgiler eğitim yönetimine de aktarılmıştır. Batı'da yapılan araştırmaların Türkiye'de de geçerli olacağı varsayılmıştır. Ancak Batılı biliş tarzı toplumumuzda işlememektedir (Turan ve Şişman, 2013).

Hofstede (1980b), Türk kültürünün hem erkeklik hem de dişilik özellikleri gösteren ama daha çok dişi kültür özelliklerinin ön plana çıktığı bir kültür olduğunu söylemektedir. Türkiye'de yöneticilerin güç mesafesi algıları ve belirsizlikten kaçınma eğilimi yüksektir. Dişil ve ortaklaşa davranışçı değerlere daha çok önem vermektedirler (Gürbüz ve Bingöl, 2007). Türk yönetsel değerlerinin oluşmasında, Türk toplumunun asabiyetçi olması, güvenliğin ön planda bulunması, Türk kültüründe paylaşmaya önem verilmesi, otorite esaslı merkeziyetçilik, ast-üst hiyerarşine yatkın olunmasının büyük etkisi bulunmaktadır (Çağlar, 2001). Türk işletme yapısı ve yönetim ilkelerine bakıldığı zaman da ortaklaşa davranışçılık ve belirsizlikten kaçınmanın yüksek olduğu görülmektedir. Örgüt yapısı hiyerarşik ve karar alma mekanizmaları merkezidir. Otokratik liderlik tercih edilir. Sistem kararları dikkatli ve tedbirli alır. Motivasyon para ve ödülleri sunan işler tarafından

sağlanır. Orta düzeyde başarı ihtiyacı vardır. Bu da eril özelliklerin de görüldüğünü göstermektedir (Bodur ve Madsen, 1993).

Türk örgütlerinde hiyerarşi, liderliği uygulamanın bir yoludur. Otoriteye saygı duyulması istenmektedir. Üst ve ast arasında bulunan yüksek güç mesafesi, servet sahibi olmada veya karar almada eşitliğe izin vermez. Otokratik liderlik hâkim olduğu için yöneticiler ve çalışanlar arasında diyalog azdır. Yönetilenler yöneticilerin kararları almasını beklerler. Kurallar ve düzenlemelerle birlikte, etkili yöneticilerle kurulan kişisel temaslar, kararların sonuçlandırılmasında oldukça önemlidir (Bodur ve Madsen, 1993).

Türk kültüründeki örgütlerde insancıl yaklaşımlar, kendi kültür kümesindeki diğer kültürlerden daha azdır. Bu durum, Türk örgütlerinde zor bir çalışma ortamı olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, yöneticiler, kendi bakış açılarını daha fazla ön plana çıkarmakta, Türk-Arap kültür kümesindeki diğer kültürlere göre, başarıları daha fazla teşvik etmekte, cinsiyet ayrımcılığına daha fazla karşı çıkmakta, çalışanların kendi bakış açılarını ön plana çıkarabilmelerine daha fazla izin vermektedirler (Bodur ve Kabasakal, 2002).

Sargut'un (2010) T tipi yönetim modelinde Türk kültürü şu şekilde özetlenmiştir:

- Türk kültürü bireyci değil, ortaklaşa davranışçı bir kültürdür.
- Türk kültürü erkek egemen değerler sistemine değil, dişi egemen değerler sistemine sahiptir.
- Türk kültüründe belirsizlikten kaçınma eğilimi yüksektir.
- Türk kültürü dışsal denetim merkezlidir.
- Türk kültüründe güç mesafesi yüksektir.
- Türk kültüründe değişime direnç gösterilir.
- Türk kültürü, uzlaşmacı ve yarışmadan kaçınmacı bir kültürdür.
- Batı tipi bürokrasi ve Batılı liderlik yaklaşımları Türk kültürüne uygun değildir.
- Türk kültüründe sinerji düşük ve güven iç grup üyelerine yöneliktir.
- Türk kültürü geniş bağlamlı bir kültürdür.

Sargut'un (2010), T tipi yönetim modelini Batılı çalışmaları referans alarak ortaya koymuş ve teorisini bilimsel çalışmalarla desteklememiştir. Teorinin bilimsel çalışmalarla desteklenmesi gerekmektedir. Her ülke ve toplumun yaşadığı gibi zaman

içerisinde Türkiye coğrafyasında da önemli değişiklikler meydana gelmiş ve Türk kültürü de bu değişikliklerden etkilenmiştir. Devletler yıkılıp yeni devletler kurulmuş ve yönetim biçimleri değişmiştir. Türkiye Cumhuriyeti demokrasi ile yönetilen bir ülkedir. Günümüz Türkiyesi hem Avrupa'da hem de Asya'da bulunan bir Avrasya ülkesidir. Osmanlı İmparatorluğu zamanında da Avrupa topraklarında imar ve iskân politikaları yürütülmüş ve Avrupa'da kalıcı olmanın hesapları yapılmıştır. Yıllar içerisinde Osmanlı İmparatorluğu Avrupa'daki topraklarının çoğunu kaybetmesiyle birlikte orada iskân edilen Türklerin büyük bir kısmı Anadolu ve Doğu Trakya topraklarına geri dönüş yapmışlardır. Osmanlı İmparatorluğu, Tanzimat Fermanı'ndan yıkılışına kadar, Avrupalılaşmaya çalışmıştır. Avrupa ülkerinden teknoloji anlamında geri kaldığını kabul etmesiyle birlikte Avrupa'dan uzmanlar getirtmiş, başarılı öğrencilerini Avrupa'daki okullarda eğitim alsınlar diye Avrupa'ya göndermiş ve gelişmiş bir ülke olabilmenin çaresinin Avrupa'da olduğunu düşünmüştür. Türkiye Cumhuriyeti de kendini Avrupa ülkesi olarak görmekte ve Avrupa Birliği'ne üye bir ülke olabilmek için uzun yıllardan beri gayret sarf etmektedir.

Türk yönetim kültürü, yüksek güç mesafesi ve yüksek belirsizlikten kaçınmanın bulunduğu, ortaklaşa davranışçı, dişil ve ataerkil bir kültürdür. Ancak, Türkiye uluslararasılaştıkça, Türk yönetim kültürü giderek daha az ataerkil ve ortaklaşa davranışçı, daha erkeksi ve risk alıcı hale gelmektedir (Berkman ve Özen, 2008). Bunlarla birlikte, Türk kültüründe Avrupa toplumlarından birçok alanda önemli farklılıklar da bulunmaktadır. Başarılı bir yönetim sisteminin kurulması ve işletilmesi için, kültürel özelliklerimizin iyi analiz edilmesi, hem Asyalı hem Avrupalı olduğumuzun göz önünde bulundurulması, Türk kültürünün Batılı kalıplarla değerlendirilmemesi, Batılı bakış açısıyla Türk kültürünün incelenmemesi ve kültürümüze ve kültürümüzün özelliklerine özgü bir yönetim sistemi ve örgüt yapısının ortaya konması gerekmektedir.

2.5.2. Türk Kültürü ve Eğitim Yönetimi

Türk kültüründe İslamiyet'ten önce bile kültür ve medeniyet kurabilecek düzenli bir eğitim sistemi bulunmasına (Ünalan ve Öztürk, 2008) rağmen, Türkiye'de eğitim yönetimi alanında, özellikle kavramların ilk üretildiği yer olan Kuzey Atlantik ülkelerinde üretilen bilgiyi içeren ve yurtdışı alanyazından Türkçe'ye çeviri yöntemiyle yapılan çalışmalar oldukça fazladır. Yurtdışı alanyazında çalışılan ama yerli alanyazında

daha önce çok çalışılmadığı anlaşılan kavramlar, yerli alanyazına kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu şekilde özgün olmayan ve modayı takip eden çalışmalar ortaya çıkmaktadır. Eğitim yönetimi alanının ABD'de gelişmeye başlayan bir bilim dalı olması, çalışmalarda ABD alanyazınının etkisinde kalınmasına etki etmektedir. Ancak, başka ülkelerde yapılan çalışmalar, kendi ülkelerinin sorunlarını çözmeye yönelik ve kendi kültürlerine uygun çalışmalar olduğu için, farklı kültürlerin ve ülkelerin eğitim sorunlarını önceleyen çalışmalara öykünerek yapılan çalışmalar ülkemizin sorunlara çare olmaktan uzaktırlar. Ülkemize özgün çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Bir diğer yandan, Türkiye'de eğitim yönetimi alanının doğuşunun problemli olduğu ifade edilmektedir. ABD'de eğitim alan akademisyenlerin öncülük ettiği eğitim yönetimi alanı akademik olarak Kuzey Atlantik ülkelerine bağımlıdır ve özgünlüğünü kazanamamıştır. ABD'de eğitim yönetimindeki egemen paradigmalar ve kuramlar doğrudan doğruya Türkiye'deki eğitim yönetimi programlarına yansıtılmaktadır. Hâlbuki Türk toplumunda öğretmenler, yöneticiler ve müfettişler, yorumcu paradigmaları pozitivist paradigmalardan daha fazla benimsemektedirler. Eğitim durumu yüksek olanlar da yorumcu paradigmaları tercih etmektedirler (Güngör, 2004). Ancak, Örücü (2006), doktora çalışmasında, eğitim yönetimi alanında çalışan Türk bilim insanlarının pozitivist paradigmayı benimsediklerini ifade etmiştir. Oysaki eğitim yönetimi, insan ilişkileri ve insan davranışlarını da içeren disiplinler arası uygulamalı sosyal bir bilim olması dolayısıyla pozitif bilimlerden ayrılmaktadır. Pozitif bilimlerin yöntemleriyle eğitim yönetimi bilimi ilerleyemez. Eğitim bilimlerinde pozitif ve toplumsal bilim ilkelerini birleştiren bütüncül bir yaklaşım kullanılmalıdır (Örücü, 2006).

Karataş (2009), eğitim yöneticileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında, Türk eğitim kurumlarında, örgüt kültürü tiplerinden işgörenlerin paylaşmayı sevdiği arkadaşça bir ortamın bulunduğu ve geniş aile tipi klan kültürünün baskın olduğunu ifade etmektedir. Lider, akıl hocası veya ebeveyn figürü olarak düşünülmektedir. Gelenekler ve bağlılık örgütü bir arada tutar. Paylaşılan ortak değerler ve inançlar biz duygusunu oluşturur. Ayrıca, eğitim örgütlerinde mekanik ve bürokratik örgütlerin temsil ettiği düzen ve kuralların önemli görüldüğü hiyerarşi kültürü de yaygındır. Eğitim kurumlarında görev yapan yöneticiler dış müdahaleden hoşlanmazlar çünkü içe yönelen kültürü benimsemişlerdir. Eğitim kurumları yönetime katılımın esas alındığı takım çalışması

şeklinde yönetilmektedir. Yüz yüze ve sözlü iletişim önemlidir. Yöneticiler ahlaki ve duygusal yönden rahat etmek istemektedirler. Rekabet ve üstünlük kurma çabası görülmemektedir (Karataş, 2009).

Türk eğitim sisteminde yöneticilerin göreve getirilmesinde objektif kıstaslar olmaması, göreve getirilirken liyakat kıstasının yeteri kadar sorgulanmaması ve eğitim yöneticilerinin eğitim yönetiminde eğitim almış olma zorunluluğunun bulunmaması, yeterli olmayan eğitim yöneticilerinin atanmasına ve yeterli olmayan eğitim yöneticilerinin de görevlerini yerine getirirken sıkıntılar yaşamasına neden olmaktadır (Onural, 2005). Türk kültüründe informal ilişkiler yoğundur. Geniş aile tipi klan kültürü görülmektedir. Liyakate yeteri kadar önem verilmemektedir. Bu durum da yöneticilerin yeterlik sorunu yaşamasına neden olmaktadır (Levent, 1997; Onural, 2005). Dikey örgütlenme modelinin bir sonucu olarak, yöneticilik yetki ve sorumlulukları üst görevlerde bulunan eğitim yöneticilerinde toplanmakta (Levent, 1997) ve bu durum aşırı iş yüküne sebep olmaktadır (Onural, 2005). İşgörenlerin örgütte alınan kararlara katılımı oldukça sınırlıdır (Levent, 1997). Batılı kültürlerde üretilen bilgi ve yaklaşımların, Türk eğitim sisteminde görülen ve kendisine özgü olan bu problemleri çözebilmesi beklenmemelidir. Türk eğitim sistemine özgü sorunların çözülebilmesi için, Türk kültürüne özgü eğitim yöneticiliğinin nasıl olması gerektiği üzerine kafa yorulmalı, eğitim paydaşlarının görüşleri alınarak yerli bir çözüm aranmalıdır. Eğitim yöneticiliği atamalarının objektif hale getirilmesi ve eğitim yöneticiliği uzmanlaştırması gerektiğinin (Levent, 1997) uzun yıllar önce söylenmesine rağmen aynı sıkıntıların günümüzde de devam etmesi, anlayışımızın değişmesi ve yeni çözüm yollarının bulunması gerekliliğini göstermektedir.

Türk eğitim ve öğretim kültüründe, Batı kültüründen farklı olarak geçmişimizden gelen insan-ı kâmil anlayışı, yetkin, olgun, bilgili, akıllı, ahlaklı ve üretken insanların oluşturduğu toplum anlayışını ifade eder. Türk kültüründe öğrenilen bilgi, bilgiyi içselleştiren kişiyi erdemli bir birey haline getirdiği sürece yararlı bilgidir (Polat, 2017).

Yapılması gerekeni örneklendirmesi açısından şöyle bir örnek verilebilir: Osmanlı Devleti'nde Tanzimat döneminde 1848 yılından başlayarak eğitimde modernleşmek için Avrupaî tarzda öğretmen yetiştirmek için darülmuallimin ve darülmuallimatlar açılmaya başlanmıştır. Günümüz öğretmen yetiştirme modeli Tanzimat döneminde başlamıştır.

Ancak öğretmen yetiştiren Avrupaî tarzda kurulan bu kurumlarda verilen eğitim toplumun değer yargıları ve ahlak anlayışından da etkilenmiştir (Taşer, 2010). Avrupaî tarz ile kültürümüz harmanlanmıştır. Yapılması gereken de budur. Diğer ülkelerdeki gelişmelerin kendi kültürümüze uyarlanarak ve kültürümüzün değer yargıları ve ahlak anlayışı ihmal edilmeden ülkemize kazandırılması gerekmektedir. Ne başka kültürlerden alınan bilgiyi körü körüne ve kültürümüzü dikkate almadan uygulamaya koymak ne de başka kültürlerden bilgi almaya karşı çıkmak doğru bir anlayıştır. Yapılması gereken uluslararası alanyazın ile yerel anlayışı sentezlemek olmalıdır. Gürbüz ve Mert (2008), bireyci değerlerin hâkim, güç mesafesi ve belirsizlikten kaçınmanın yüksek olduğu bir kültürde geliştirilen 360 derece geri bildirim sisteminin, kültürel farklılıkların sistemin adaptasyonu ve uyumu açısından dikkate alınması kaydıyla, farklı toplumsal kültürlerde uygulanabileceğini ifade etmişlerdir.

2.6. Liderlik

Liderlik ile ilgili çok tanımlama yapılmıştır. Koçel'e (2003) göre, liderlik, bir kişinin, belirli şartlar dâhilinde, belirli amaçları yerine getirmek adına diğer kişi veya kişilerin faaliyetlerini etkilemesi ve bu kişi veya kişileri yönlendirmesi sürecidir. GLOBE çalışmasına göre ise liderlik, etkileme, motive etme ve başkalarının üyesi oldukları örgütlerin etkililiğine ve başarısına katkıda bulunmasına olanak sağlama yeteneğidir (House vd., 2004). Trompenaars ve Woolliams (2003) ise, liderliği ikilemleri uzlaştırma eğilimi olarak tanımlamaktadırlar. Yukl'a (2006) göre, liderlik, bir grup veya organizasyondaki faaliyetleri ve ilişkileri yönlendirmek, yapılandırmak ve kolaylaştırmak için planlanan faaliyetlerin bir kişi tarafından diğer insanlara göre kullanıldığı bir süreci içerir. Harris (1998), liderliği, sorumluluğu almak ve istenen hedeflere ulaşmak için gerekli eylemi yönlendirmek olarak tanımlamaktadır. Farklı bilim insanlarının, liderliğin farklı yönlerini ön plana çıkararak liderliği tanımlamaları, liderliğin kültürlere göre de farklı tanımları olabileceğine işaret etmektedir. Eren (2004), liderliği, belirli amaçlar etrafında bir grup insanı toplayıp, bu amaçları gerçekleştirmek için bu insanları harekete geçirebilme bilgi ve yeteneklerinin toplamı olarak tanımlamıştır. Lider ise, diğer arkadaşlarından farklı olan ve farklı olan özellikleriyle öne çıkan kimsedir. Kendi kültürünün ürünüdür ve kendi kültürünün çerçevesinde liderlik yapmalıdır (Yeşil, 2013).

Liderlik alanyazınının geniş kapsamına rağmen, liderliğin nasıl geliştiği veya bir liderlik kimliğinin zaman içinde nasıl geliştiği hakkında çok az bilgi vardır. Liderliği açıklamak için özelliklere, davranışlara ve durumlara dayanan liderlik teorileri, liderliğin baskın hedeflerinin üretim ve verimlilik olduğu endüstriyel bir çağda iyi çalışmıştır (Komives vd., 2005). Ancak, yönetimde insana değer veren yaklaşımlar ve kültürel farklılıkların yönetimdeki öneminin anlaşılması liderlerden beklentileri çeşitlendirmiştir. Durumsal liderlik kuramları, liderlerin göstermiş olduğu davranışların etkililik düzeyinin birey, örgüt, hatta toplum düzeyinde farklılaştığını ortaya koymakta ve her duruma uyacak reçete bir liderlik yaklaşımı olmadığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle kültürel farklılıkların liderlerden beklentileri nasıl şekillendirdiğine ilişkin konuların derinlemesine analiz edilmesi gerekmektedir.

2.6.1. Kültürel Farklılıklar ve Liderlik

Toplumlar arasındaki kültürel farklılıkların ortaya konması ve bir toplumu diğer toplumlardan ayıran kültürel özelliklerinin tespit edilmesi oldukça önemlidir. Toplumlar arasında bulunan kültürel farklılıkların ortaya konması, liderlere yönetim sisteminin işleyişi, uygulanacak yöntemler ve alınacak kararlarla ilgili bilgileri elde etmede yardım etmektedir (Hofstede, 1993).

Yönetimde güç ve otorite lider tarafından temsil edilir. İzleyicilerin kültürel özellikleri liderin etkisinin önemli belirleyicilerindendir. Ortaklaşa davranışçı, dişil özelliklerin baskın, güç mesafesinin ve belirsizlikten kaçınma isteğinin fazla olduğu ve yöneticilerin babacan olmasının beklendiği toplumlarda, lidere daha fazla önem atfedilmektedir ve görev ve ilişki yönelimli lidere daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Liderden izleyenlerine hedef ve yol göstermesi, izleyenlerin sorumluluğunu üstlenmesi, izleyenlerin sorunlarıyla ilgilenmesi beklenmektedir (Aktaş ve Sargut, 2011).

Liderliğe, kültürler arasındaki farklılıklara bağlı olarak farklı şekillerde anlamlar yüklenebilmektedir. Kültür, örgütsel üyelerin değerlerini ve tercihlerini belirlediği için lider rollerindeki kültürler arası farklılıkları açıklamada çok önemli bir rol oynamaktadır (Von Glinow vd., 1999). Liderlik algısı, kültüre bağlıdır (House vd., 2004).

Liderlik olgusu ile ilgili yapılan ABD'deki çalışmalar ABD'nin yerel bağlamı ile ilişkilendirilebilir. Diğer kültürlerde, yerel bağlamda liderlik olgusu ile ilgili çalışma

sayısı yeterli düzeyde değildir (Sargut, 2010). Batı kültürlerine yönelik üretilen liderlik yaklaşımları, birey odaklı ve birey merkezlidir. Bireyi önceleyen ve ödüllendiren bir yapıya sahiptir (Turan ve Şişman, 2013). Ortaklaşa davranışçı toplumlarda ise, liderin, sorunları anında çözmesi, bilge bir kişi olması beklenmektedirler. Ayrıca, babacan özellikleri olan, yardımsever otokrat ve destekleyici liderlik tarzının bireyin ve grubun performansı üzerinde daha etkili olacağı ifade edilmektedir (Sargut, 2010).

Ortaklaşa davranışçı toplumlarda, Batı kültürü kaynaklı liderlik yaklaşımları, sistemi işlemez hale getirmektedir. Güç mesafesinin ve belirsizlikten kaçınma eğiliminin fazla oluşu, liderin karizmatik özelliklerini ön plana çıkarmaktadır (Sargut, 1994). Sosyo-kültürel çevrelerinde babacanlık ve güç mesafesini yüksek olarak algılayan yöneticiler, işgörenlerin tepkilerini üstlenmekte ve iş zenginleştirmesi ve güçlendirilmesine de yanaşmamaktadırlar (Aycan vd., 2000).

Liderlik ile ilgili yapılan araştırmaların çoğu Batı tarzı liderlik ile ilgilidir. Liderlik ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçları da evrensel bir nitelik taşımamaktadır. Doğu toplumlarının paternalist liderlik özellikleri bulunmaktadır. Ortaklaşa davranışçı kültürlerde görülen paternalist lider, astına anne-babasının gösterdiği ilgiye benzer bir yaklaşım sergilemektedir. Hem iş yaşamıyla hem de özel yaşamıyla ilgili konularda işgörene destek olmaktadır. İşgören de bunun karşılığında lidere saygı ve itaat göstermektedir. Türk kültürü de ortaklaşa davranışçı bir kültür olduğu için, liderden babacanlık beklenmektedir (Köksal, 2011).

Gelişmekte olan ülkelerdeki liderlerin en çarpıcı özelliklerinden biri, üst düzey yetkililerin yanı sıra astlarla da yakın kişilerarası ilişkiler kurmaya büyük önem vermeleridir. Astlar, liderden, kişiselleştirilmiş ilişkiler, koruma, yakın rehberlik ve denetim talep ederler. Liderler de izleyenlerinin sorumluluğunu üstlenirler ve karşılığında sadakat beklerler. Liderler ve izleyenler arasındaki etkileşim, ebeveyn-çocuk ilişkisine benzer. Bu liderlik tarzı paternalizm olarak adlandırılır. Paternalist lidrelikte ilişki hiyerarşiktir. Üst, astı koruyan ve sağlayan bir 'baba' rolünü üstlenir, ast da gönüllü olarak üste tabî olur ve sadakat ve saygı gösterir (Aycan, 2002).

Paternalist liderlikte, ilişkiler örgütsel sınırların ötesinde de oldukça önemlidir. Liderlerin üstleriyle de iyi kişiler arası ilişkiler kurmaları beklenir. Örgütlerini korumak

ve örgütlerine destek sağlamak için liderler, ilişki geliştirmeye önemli miktarda zaman ve çaba harcarlar. Bu nedenle, ağ kurma ve diplomasi, gelişmekte olan ülkelerdeki etkili liderlerin ortak özellikleri arasındadır (Aycan, 2002).

Paternalist liderlik, otokratik liderliğe benzese de otokratik liderlikten, liderin izleyenlerine bir ailenin çocuklarıyla ilgilendiği gibi ilgilenmesiyle ayrılmaktadır (Aycan, 2001b; Köksal, 2011). Paternalist lider, izleyenlerine hem ilgi göstermekte, hem de onları denetlemektedir. Kendisini çalışanlarının ebeveyni gibi gördüğü için, çalışanların yerine karar alıp uygulamanın kendi hakkı olduğunu düşünür (Aycan, 2001b). Çalışanlarına kişisel ilgi gösterir ve çalışanlar örgüt yönetiminde söz sahibidir. Ama otokratik liderlikte merkezi yönetim esastır ve astlardan verimli çalışmaları ve sorgusuz sualsiz otoriteye boyun eğmeleri beklenmektedir. Paternalist lider ise, izleyenlerine karşı gösterdiği yakın ilgiye karşı sadakat beklemekte ve izleyenler de liderlerine gönüllü sadakat göstermektedir (Köksal, 2011). Bunlarla birlikte, paternalist lidere, çalışma ortamında kurmaya gayret ettiği aile ortamı ve babacan tavırlarından dolayı genellikle olumlu yaklaşılmasına rağmen, paternalist liderin kendine daha yakın ve sadık olan çalışanlarını kayıracağı ve onlara ayrıcalıklar tanıyacağından da endişe duyulmaktadır (Aycan, 2001b). Paternalizm, kayırmacılığa da neden olabilir.

Bireyci kültürlerde karizma algısı, tanımaya dayalı algılara dayanmaktadır ve liderin etkililiği algısı, "iyi" veya "etkili" lider özelliklerine ne kadar uyduğuna dayanan bir algıdır. Diğer yandan kollektivist kültürlerde karizma algısı ise, çıkarım temelli algılara dayanmaktadır ve liderin etkililiği, grup ve örgütsel performans sonuçlarına dayanan bir çıkarımdır (Ensari ve Murphy, 2003).

Brodbeck vd., (2000), Avrupa'da liderlik kavramının kültürel farklılıklara göre farklılaştığı varsayımını test etmek ve Avrupa toplumlarındaki liderlik farklılıklarını tanımlayan boyutları belirlemek için yaptıkları çalışmada liderlik algısının kültüre bağlı olarak değiştiğini ve topluma uygun olan liderlik tarzının kültüre göre farklılık gösterdiğini ifade etmektedirler. Kültürel değerleri farklı olan Anglo, Nordic, Germen, Merkezi Avrupa, Latin ve Yakın Doğu Avrupa ülkeleri gruplarına uygun olan liderlik prototipleri de birbirinden farklıdır. Benzer kültürel değerleri olan Avrupa ülkeleri, benzer liderlik yaklaşımlarını kendi kültürlerine daha uygun görmektedirler.

Kültürel farklılıklar liderlik algısını önemli derecede etkilemektedir. Türk yöneticiler ile ABD'deki yöneticilerin kültürel değerleri arasında farklılıklar bulunmaktadır (Ercan ve Sığrı, 2015). Senaji vd., (2014), etkili liderlik davranışının Afrika ülkelerinde kendine özgü bir bağlamı olduğunu düşünerek, delfi tekniği ve odak grup görüşmeleri yardımıyla, Gana, Mısır, Kenya, Nijerya ve Uganda'da Afrikalı bir bakış açısıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre etkili liderliğin tanımlayıcıları vizyon, bağlılık, dürüstlük, hedef odaklılık ve mizahtır. Disiplin ve takipçilere yardımcı olmak, etkili liderlerin özellikleri arasındadır. Afrika'daki örgütsel yapı ve yönetimsel sistemlere, paternalistik bir liderlik anlayışı ve ataerkil davranışlar yön vermektedir.

Aycan (2002), gelişmekte olan ülkelerde ideal lider özelliklerini maddeler halinde özetlemiştir. Bunlar:

- İşgörenlere güçlü olduklarını hissettirme,
- Katılımcı ancak aynı zamanda belirleyici,
- Güvenilir, bilgili, becerikli ve idari açıdan liyakat sahibi,
- Paternalist ve aynı zamanda performans odaklı,
- Özellikle kişiler arası ilişkilerde adil ve dürüst,
- Diplomatik,
- Statü farklılıklarının bilincinde ama aynı zamanda mütevazı,
- Takımla bütünleştirebilendir.

Aktaş ve Sargut (2011), izleyicilerin kültürel değerlerine göre liderliğe duydukları gereksinmenin de farklılaştığını ifade etmektedirler. Ortaklaşa davranışçı (kollektivist), güç mesafesi, babacan davranış beklentisi, belirsizlikten kaçınmanın yüksek ve dişil değerlerin baskın olduğu kültürlerde, lidere ve özellikle görev ve ilişki yönelişli liderliğe duyulan gereksinme artmaktadır. Bu kültürlerde, yöneticilik ve liderliğe diğer kültürlere göre daha çok önem verilmektedir ve liderlik ve sonuçları arasındaki ilişki de kuvvetlidir. Bu kültürlerde, liderlik diğer kültürlere göre daha önemli olduğu için geliştirilmesi ve üzerinde daha çok çalışmalar yapılması gerekmektedir. İşgörenlerin liderlerinin, gidecekleri yönü göstermesini ve kişisel sorunları ile ilgilenmesini beklerler. İşgörenler sorumluluk almak, kişisel sorunlarına karşı sorumlu olmak, kendilerine hedef belirlemek ve kendi yollarını çizmek yerine liderlerinin yardım etmesini istemektedirler. Dışsal denetimli olmaları ve liderden babacan davranış göstermesinin beklenmesi bu durumun

nedenleri arasındadır. Liderin işgören performansı üzerindeki etkisi de yüksektir. Bireyci ve eril değerlerin baskın olduğu kültürlerde ise, lidere duyulan gereksinme azalmakta ve liderlik ve sonuçları arasındaki ilişki de zayıflamaktadır. Bireyci ve eril değerlerin baskın olduğu kültürlerde, görev ve ilişki yönelişli liderliğe duyulan gereksinme azalmaktadır. Bu durum da liderin işgörenin performansı üzerindeki etkisini azaltmaktadır (Aktaş ve Sargut, 2011; Sargut, 2010).

2.6.2. Türk Kültürü ve Eğitim Yönetiminde Liderlik

Genel ve evrensel liderlik özellikleri olmakla birlikte, liderliğin bağlamsal çeşitliliği ve yerel özellikleri ve kültürün liderlik algısına etkileri ve özgüllükleri dikkate alınmalıdır (Dimmock ve Walker, 2005). Bunun için de Türk yönetim kültüründe ve eğitim yöneticiliğinde liderlik olgusunun ve özelliklerinin araştırılması ve ortaya konması, eğitim yönetiminde liderlik etkililiğinin sağlanması için büyük önem arz etmektedir.

Örnek vermek gerekirse, karizmatik / dönüşümcü liderliğin belirli yönlerinin, kültürler arasında güçlü ve evrensel olarak onaylanması ve eğitim yönetiminde liderlik olgusuna ilişkin yaklaşımların, yerel ve kültürel bağlam göz önüne alınmadan başka kültürlerden aktarılması oldukça problemlidir (Den Hartog vd., 1999). Karizmatik ve dönüşümcü liderlik, farklı kültürlerde farklı şekilde anlaşılabilmektedir. Kültürlerde karizma algısı değişebilmektedir. Singh ve Krishnan (2007), Bass (1985) tarafından ABD kültürüne uygun olarak ortaya konulan dönüşümcü liderliğe ilişkin varsayımların Hindistan kültüründe desteklenmediğini ve Hindistan kültürüne uygun bir dönüşümcü liderlik anlayışının ortaya konması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu amaçla bir temellendirilmiş teorisi çalışması yaparak Hindistan kültürüne uygun bir dönüşümcü liderlik anlayışı ortaya koymuş ve bu anlayışa uygun bir ölçek geliştirmişlerdir.

Ortaklaşa davranışçı ve geniş güç mesafesine sahip toplumlarda, işgörenler liderden babacan davranışlar beklemektedir (Köksal, 2011). Liderlerin babacan davranışları ile ortaklaşa davranışçılık arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Fikret Paşa vd., 2001). Doğu toplumlarında önemli bir kültürel değer boyutu olan liderden babacan davranışlar göstermesinin beklenmesi, liderden işgörenlere yol göstermesinin ve işgörenlerin kişisel sorunları ile ilgilenmesinin beklenmesine yol açmaktadır. Babacan davranış beklentisi yüksek olan bir kültürde yaşayan birey, evinde babasının koruyuculuğunda ve yol

göstericiliğinde yetiştiği için, sosyal öğrenmesinin bir sonucu olarak, aynı rolleri yöneticisinden de beklemektedir. Bu durum da yönlendirilmeye ve ilgiye daha fazla ihtiyaç duymasına neden olmaktadır (Aktaş ve Sargut, 2011).

Türk kültürü de ortaklaşa davranışçı ve geniş güç mesafesine sahip bir kültür olduğu için liderden babacan davranışlar beklenmektedir (Aycan vd., 2000; Köksal, 2011; Sargut, 2010). Türk liderlerin babacan tutumlara sahip olduğu, astlarına karşı gösterdikleri ebeveyn ilgisinden anlaşılmaktadır (Fikret Paşa vd., 2001). Türk toplumunda, devlete yönelik "baba" metaforu kullanılmaktadır ve her şey devletten beklenmektedir (Ünalan ve Öztürk, 2008). Ayrıca, Türk yönetim kültüründe yöneticilerin otoriter, yönetilenlerin ise itaatkâr olduğu; ataerkil, mevzuatçı, merkeziyetçi, resmiyetin ön planda olduğu bir yönetim anlayışının bulunduğu ifade edilmektedir. Bu durum da düşük sinerjili ve ortaklaşa davranışçı kültürlerde görülmektedir. Türk kültüründe hiyerarşiye karşı olan duyarlılık yüksektir ve güç mesafesi de fazladır (Halis vd., 2009; Hofstede, 1980b; Sargut, 2010). Türk kültüründe güç mesafesinin yüksek olmasıyla beraber babacanlığın da bulunması otorite sahibi, kontrol eden ve ciddi bir disiplin sağlayan olan liderin aynı anda insancıl, güler yüzlü, hoşgörülü, samimi, şefkatli, korumacı olmasının da beklenmesine yol açmaktadır (Fikret Paşa, 2000a). Türk toplumunun hiyerarşi duyarlılığının yüksek olmasına, astların üstleriyle çatışmaktan kaçınması ve liderin izleyenlerine karşı şefkatli, ilgili ve yönlendirici olmasının beklenmesi kanıt olarak gösterilebilir (Sargut, 2010).

Türk toplumunda işgörenler de liderlerinin babacan olmasını talep etmektedirler. İşgörenlerin haklarını ve çıkarlarını kollayan, sorunlarına, hüzünlerine ve sevinçlerine ortak olan, iş dışındaki sorunlarıyla da ilgilenen, katılımcı, açık, mesleki gelişime ve örgütte bir aile ortamı oluşturmaya önem veren liderler tercih edilmektedir (Aycan vd., 2000).

Türk kültürünün ortaklaşa davranışçı, güç mesafesinin ve babacan davranış beklentisinin yüksek ve belirsizliğe hoşgörüsünün düşük olması, Türk kültüründe yöneticilik ve liderliğe daha fazla önem verilmesine sebep olmaktadır. İşgörenler, sorumluluk almaktan çekinmekte ve liderlerinin kendilerine yol göstermesini ve kişisel sorunlarıyla ilgilenmesini beklemektedirler. Liderin çalışan performansına etkisi de büyüktür. Görev yönelişli ve ilişki yönelişli liderlik ön plana çıkmaktadır (Aktaş ve

Sargut, 2011; Halis vd., 2009; Hofstede, 1980b; Sargut, 2010). Yöneticiler, ilişkiye ve insan ilişkilerine önem vermekte ve çalışanlarının yöneticiler hakkında düşündüklerini merak etmektedirler. Yönetsel ve örgütsel etkisizliğe de sebep olan bu sorunu çözmek için başvurulan makine bürokrasisi de her örgüte uygun olmamaktadır. Sorunun çözümü için koşullar ve yönetici davranışları arasında uyum sağlanmalıdır. Türk yöneticiler, grup ve ilişki yönelimlidirler, grup normlarını ön planda tutmaktadırlar ve çatışmadan kaçınmaktadırlar (Sargut, 2010).

Geleneksel olarak Türk yönetim kültüründe, adil olmak, halkının huzur ve refahı için çalışmak ve halkına hizmetkâr olmak, liderden beklenen en temel özelliklerdendir. Liderin otoritesinin kaynağı, karizmasına ve kanuni geçerliliğe dayanmaktadır. Kutadgu Bilig'de devlet yönetimi ile ilgili, liderden beklenen en temel özelliklerin tatlı dilli, güler yüzlü, adil, cesur, akıllı, bilgili, deneyimli, dürüst, zeki, uyanık, sabırlı, kararlı, cömert, merhametli ve erdemli olması ve açgözlü ve inatçı olmaması olduğu ifade edilmektedir (Açık, 2016). İzleyenler de adil lidere itaat etmekle yükümlüdürler (Açık, 2016; Balıkçı, 2016).

Türkiye'de lider kimliğini genel geçer normlar ve toplumsal değerler belirlemektedir. Türk liderler, kültürel değerlerin etkisiyle babacan ve koruyucu özelliklere sahiptir. Karizmatik ve katılımcı liderlik Türk liderlerinin diğer baskın bir özelliğidir. Liderler, otoriter ve gücü merkezde toplayan bir liderlik anlayışı benimsemektedirler. İşbirliği ve takım ruhuna önem veren, paylaşıma açık ve profesyonel bir anlayış benimseyen liderlerin, uzun vadede başarıyı yakalayacağı düşünülmektedir. Türk liderlerdeki paternalist yapı ve yönetim anlayışında ikili ilişkilere önem verilmesi, liderin kendi ile övünmesine ve böbürlenmesine de yol açmaktadır (Özkan Canbolat vd., 2010). Türkiye'de liderin kararlı, ekip bütünleştiricisi, vizyoner, dürüst, idari olarak yetkin ve ilham verici olması öne çıkan başlıca liderlik özellikleridir (Kabasakal vd., 2012).

Türk yönetim kültürü, kendisiyle aynı kategoride değerlendirilen diğer kültürlerden de ayrışmaktadır. Türkiye'deki liderler, diğer Türkiye-Arap kümesinde yer alan ülkelerden farklı olarak belirsizliklerini azaltmak için törelere, geleneklere, bürokratik uygulamalara gruptaki diğer ülkelere nazaran daha az dayanmaktadırlar (Kabasakal ve Bodur, 2002). Gelişmekte olan ülkelerdeki genç ve iyi eğitimli işgörenler, karar alma sürecine daha fazla katılım istemektedirler (Aycan, 2002). Türkiye'de de genç nesil,

kendilerine eşiti gibi davranacak liderlerle çalışmayı, eski neslin tercihi olan, lider ve izleyenler arasındaki paternalizme ve korumacı lidere tercih etmektedirler. Yeni ve eğitimli nesil, lider ve izleyenlere arasındaki baba-oğul ilişkisinden çok, katılımcı yöneticilik tarzını benimsemektedir (Aycan, 2001b). Üniversite öğrencilerilerinde en çok tercih edilen liderlik tarzının karizmatik liderlik olduğu ve bunu katılımcı, babacan ve bürokratik tarzların takip ettiği görülmüştür (Aycan ve Fikret Paşa, 2003). Bu durum da her kültürde uygulanan liderlik anlayışının ama özellikle kendi kültürümüz olan Türk kültüründe yetişen günümüz Türk liderlerinden beklenen özellik ve davranışların ortaya konmaya çalışılmasının gerekliliğini göstermesi açısından oldukça önemlidir.

Örgütsel değerlerin, Türkiye'deki örgütlerde gözlemlenen liderlik türü üzerinde büyük bir etkisi bulunmaktadır. Ortaklaşa davranışçılık, Türkiye'deki en baskın örgütsel değerdir. Ortaklaşa davranışçılık, ataerkil düşünceli liderliği etkilemektedir. Türkiye'de en sık görülen liderlik davranışı, hiyerarşik-otokratik liderlik davranışıdır. Ataerkil-düşünceli liderlik davranışı ikinci sıradadır. Güç mesafesi ise, hiyerarşik-otokratik liderlik davranışını olumlu, laissez-faire liderlik davranışını ise olumsuz olarak etkilemektedir (Fikret Paşa vd., 2001). Özen (1998), Türk örgütlerinde İslami bir değer olan istişarenin baskın bir lider niteliği olduğu ifade edilse de liderlerin, izleyenlerini karar alma süreçlerine dâhil etmesi, fikir birliği oluşturma amacıyla olmaktan ziyade işgörenleri gruba dâhil etmenin bir yolu olarak kullanıdığını söylemektedir. İdeal lider, düşünceli ve babacan bir kişi olmalıdır. Babacanlığın gerekliliklerinden olarak görülen, işgörenlerinin kişisel sorunları ile ilgilenmeli, sosyal etkinliklere katılmalı ve çalışma ortamında aile ortamı oluşturmaya gayret göstermelidir. Liderden, açık iletişimin mümkün olduğu, empati kurabileceği ve işgörenleri dinlediği bir çalışma ortamı oluşturması istenir (Fikret Paşa vd., 2001).

Eğitim örgütleri açısından bakacak olursak, öğretmenler de eşitlik ve adalete önem veren, insan ilişkilerinde becerili, empati kurabilen, yol gösteren, öneri ve çözüm üretebilen okul liderleri beklemektedirler (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Hoca (2007), eğitim yönetiminde ideal lider tipi özelliklerini araştırdığı çalışmasında, ideal bir eğitim yöneticisinin liderlik yapma becerisine sahip, özgüveni yüksek, yaratıcı, düzen ve duyguları anlama düzeyi yüksek olması gerektiğini belirtmektedir. Eğitim yöneticisinin lider olması gerektiğini de ifade etmektedir.

Türk kültüründe, okul yöneticileri ve öğretmenler, otoriteyi yasalar tarafından verilen hiyerarşik güç olarak görmektedirler. Otorite, denetim kurma, disiplin ve düzen kavramlarıyla ilişkilendirilmektedir. Yöneticilerde adalet, öğretmenlerde ise saygı eksikliği bulunmaktadır (Güngör, 2010). Türkiye'de öğretmenlerin kendilerini üstlerine özgürce ifade edebilecekleri bir ortam eksikliği problemi yaşanmaktadır. Türk kültüründe hiyerarşik sosyal yapı, hayatın her aşamasında hissedilebilmektedir. Bunun doğal sonucu olarak, eşitlik, adalet ve liyakate aykırı olan tartışmasız direktif ve uygulamalar ortaya çıkmaktadır (Yılmaz vd., 2016).

Türkiye'de uygulanan eğitim yöneticiliği atama uygulamalarına bakıldığı zaman, okul yöneticisi atamasının meslekte esas olan öğretmenliktir anlayışı ile şekillendiği görülmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenler arasından seçilmesinin esas olduğu, okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak görülmediği ve okul yöneticilerinde yöneticilik ile ilgili uzmanlık aranmadığı için kendine has özellikler taşıdığı ifade edilmektedir (Pelit, 2013). İngiltere ve Fransa gibi Avrupa ülkelerinde okul yönetici adaylarının yöneticilik öncesi hizmet içi eğitim almaları gerekmektedir. Ülkeler arasında böyle farklılıklar varken ve ülkelerde uygulanan eğitim yönetimi süreçleri birbirinden oldukça farklıyken, başka toplumlar için üretilen kavram ve yaklaşımların Türk toplumunda da olumlu sonuçlar vermesini beklemek oldukça zordur.

Örücü (2014)'ye göre ise, öğretmen adayları okul yöneticilerine ilişkin olumsuz algılara sahiptirler. Öğretmen adayları tarafından yöneticiler durağan, yavaş, tekdüze, merkeziyetçi ve otoriter olarak algılanmaktadırlar. Okul yöneticileri, insan ilişkilerinde problemler yaşamaktadırlar. Eğitim sistemi, mekaniktir ve değişime direnç göstermektedir. Okul yöneticilerine ilişkin olumsuz algıları da ortadan kaldırmak için, bu olumsuz algıların nedenlerinin sorgulanması ve Türk eğitim yönetimi anlayışına göre liderlik etkililiğin nasıl sağlanabileceğine ilişkin çalışmalar yapmak gerekmektedir.

2.7. İş Doyumu

İşgöreni, verilen komutu yerine getiren bir makine olarak gören veya işgörene örgüt için önem veren anlayış, hem örgütteki insan unsurunun anlaşılmasını hem de örgütün amaçlarına tamamen ulaşmasını engellemiştir. Örgütlerde, işgörenin makine olmadığının, duygularının ve düşüncelerinin de olduğunun kabul edilmesi ve işgörene

insan olduğu için önem verilmesiyle, örgütlerde ihmal edilen insan unsuru ön plana çıkmaya başlamış ve örgüt ihtiyaçlarıyla işgörenin ihtiyaçları birlikte ele alınmaya başlanmıştır. Örgütün amaçları da işgörenin tüm yönleriyle bir insan olduğunun, maddi ve manevi ihtiyaçları bulunduğunun kabul edilmesiyle gerçekleştirilebilir. Üretmekle birlikte, işgörenlerinin iş doyumu sağlamalarına yardımcı olmak, örgütün temel amacı olmalıdır.

Newton'cu anlayışın yön verdiği modern bilimin pozitivist bakış açısının hâkim olduğu yönetim bilimi, örgütün temel taşı olan insan unsurunu görmezden gelerek, sanayileşme devriminin de etkisiyle, insanın makine gibi davranılabileceği varsayımıyla hareket etmiştir. Einstein'ın Görecelik Kuramı ile sarsılan bu anlayış, Hawthorne Araştırmaları ile tek geçerli anlayış olma vasfını kaybetmiş ve örgütteki insan unsuruna önem verilmeye başlanmıştır. İşgören örgüte girerken, emeğiyle birlikte, değerlerini, isteklerini, beklentilerini, ihtiyaçlarını, çelişkilerini, kısacası onu insan yapan özelliklerini de örgüte getirmektedir. İşgörenin örgüte fayda sağlaması için, pek çok değişkenin kabul edilebilir seviyede yeterli ve uyumlu olması gerekmektedir (Türker ve Çelik, 2019).

İş, insanların varlığını devam ettirebilmesi, toplum içerisinde saygınlık elde edebilmesi ve daha iyi yaşam koşulları içerisinde hayatını idame ettirebilmesi için gerekli olan araçlara erişimini sağlayan ve yeteneklerini sergileyerek ürettiklerinden doyum sağlamasına vesile olan en önemli etkinliktir (Şahin, 2013). İş doyumu ile ilgili ise birçok tanım bulunmaktadır. Aşağıda bu tanımlardan birkaçı verilmiştir.

- İş doyumu, işle ilgili olumlu ve olumsuz algıların toplamıdır (Luthans, 2011).
- İş doyumu, işgörenin işi, çalışma koşulları, ücreti, kendini geliştirme olanakları ve mesai arkadaşları ile örgüt iklimine ilişkin değerleri algılama derecesidir (Şahin, 1999).
- İş doyumu, işgörenlerin işinden memnun olma ve hoşlanma derecesidir (Locke, 1983).
- İş doyumu, işgörenin işiyle ilgili özelliklerini değerlendirilmesinden sonucu oluşan olumlu bir duygudur (Robbins ve Judge, 2017).

- İş doyumu, işgörenin işine ve işindeki deneyimine dayanan olumlu ve mutlu bir ruh hali, işinden haz duyması, işinden beklentileriyle işinden sağladığı ödüller arasında uyum olması ve işine karşı tutumudur (Efeoğlu ve Özgen, 2006).
- İş doyumu, işgörenin işine ve örgütüne karşı algıları sonucunda geliştirdiği olumlu ve keyif verici duygusal bir tepki ve tutumdur (Yılmaz ve Altınkurt, 2012; Dilek, 2005; Gedik ve Üstüner, 2017).
- İş doyumu, işgörenlerin işleri ile ilgili algıları toplamıdır ve ihtiyaçların giderilmesi ile ilişkilidir (Altınkurt ve Yılmaz, 2014).
- Hem içsel hem de dışsal faktörlerden (Kılıç vd., 2008) ve işin sağladığı maddi ve manevi olanaklardan etkilenen (Tutar, 2007) iş doyumu, işgörenin örgütün tamamından, örgütte sergilenen yönetim anlayışından ve işinden memnun olma derecesidir (Tutar, 2007).
- İş doyumu, işgörenin işinden ve işiyle ilgili etkenlerden aldığı haz ve mutluluktur ve işle ilgili duygusal tepkileri toplamıdır. İş koşullarına karşı geliştirilen pozitif tutumdur (Eğinli, 2009).
- İş doyumu, işgörenlerin çalıştıkları ortamda kendilerini rahat ve mutlu hissetmeleridir (Demirtaş, 2020).
- İş doyumu, işgörenin işi ile ne kadar mutlu olduğunun ortaya konmasıdır (Erdil vd., 2004).
- İş doyumu, işgörenin işini veya deneyimini takdir etmesiyle oluşan olumlu veya hoş bir duygusal durumdur. (Demirtaş, 2010).
- İş doyumu, işgörenin işinde tatmin edilmesi ve mutlu olmasıyla ilgili derece durumudur (Hackman ve Oldham, 1975).
- İş doyumu, işgörenin işini ve işiyle ilgili yaşantısını, memnuniyet verici olarak algılamasıdır (Koç vd., 2009).
- İş doyumu, işgörenin işten elde ettiği maddi kazançlar ve işgörenin beraber çalışmaktan zevk aldığı mesai arkadaşlarıyla bir eser, ürün ve hizmet üretmesinin verdiği mutluluk halidir (Kadıoğlu Ateş ve Vatansever Bayraktar, 2018).
- İş doyumu, işgörenlerin işlerini sevme derecesidir (Yılmaz ve Boğa Ceylan, 2011).

- İş doyumu, işgörenlerin yaptıkları işlerin veya edindikleri tecrübelerin takdir edilmesi sonucu üretkenliklerinin, verimliliklerinin ve yaptıkları işin kalitesinin artmasıdır (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015).

İş doyumu, işgörenlerin işlerine karşı tutumları, beklenti ve gereksinimlerine göre şekillenir. İşgörenin çeşitli tutumları sonucunda oluşmaktadır ve işgörenin algısını ve duygularını yansıtmaktadır. (Şahin, 2013). İşgörenlerin işlerine karşı olumlu veya olumsuz tutumları ise, işlerine ve çalışmaya ilişkin tepkilerinin sonucunda ortaya çıkar. İşgörenin işine karşı olumlu tutumu işgörenin işinden doyum sağlaması, olumsuz tutumu ise işgörenin işinden doyumsuzluk yaşaması olarak ifade edilir (Eğinli, 2009).

İş şartları, kişilik özellikleri, ücret, işgörenin iş doyumuna etki etmektedir. İş doyumu seviyelerinin zaman içinde oldukça tutarlı kaldığı ifade edilse de iş doyumu seviyelerinin yönleri büyük ölçüde değişmektedir. Ekonomik koşullar iş doyumu seviyelerini etkileme eğilimindedir, ama işgörenler, genellikle maaş ve terfi fırsatlarından çok, genel olarak işlerinden, işin kendisinden ve amirleri ve iş arkadaşlarından iş doyumu sağlamaktadırlar. İşin maaşı, birçok işgören için iş doyumu ve genel mutluluk düzeyi ile ilişkilidir, ancak kişinin standart bir rahat yaşam düzeyine ulaşması etkisinin azalmasına yol açabilir. Para insanlar için bir motivasyon kaynağıdır. Ama insaları motive eden şeylerle, mutlu eden şeyler farklılık gösterebilir (Robbins ve Judge, 2017).

Kendiyle ilgili olumlu öz değerlendirmeleri olan, içsel değerlerine ve temel yetkinliklerine inanan işgörenler, kendiyle ilgili olumsuz öz değerlendirmeleri olan işgörenlere göre işlerinden daha fazla doyum sağlamaktadırlar. Eğitim, çeşitlilik, bağımsızlık ve kontrol sağlayan ilginç işler, çoğu işgörenin iş doyumunun artmasına katkı sağlar. Bunlarla birlikte çalışılan örgütün, yasaların gerektirdiğinin ötesinde, topluma veya çevreye fayda sağlamak için kendi kendini düzenleyen eylemleri olan örgütsel sosyal sorumluluğun bulunması, işgörenin iş doyumuna katkı sağlamaktadır. Örgütsel sosyal sorumluluk, istenen olumlu bir hesap verebilirlik ve hizmet verme eğilimi, iyi yönetildiğinde, çalışanların iş doyumunun artmasına önemli ölçüde katkı sağlayabilir (Robbins ve Judge, 2017).

İşgörenlerin iş doyum düzeylerinin belirlenmesinde iki yaklaşım ön plana çıkmaktadır. "İşinizle ilgili her şeyi göz önüne aldığınızda, işinizden ne kadar

memnunsunuz?" gibi tek bir soru ve bu soruya verilen yanıt, tek bir küresel derecelendirme ile iş doyum seviyesinin tespit edilmeye çalışıldığı ilk yoldur. İşgörenler, çok memnunumdan çok memnun değilime kadar derecelendirerek iş doyum düzeylerini ifade etmeye çalışır. Daha karmaşık olan ikinci yöntemde, bir işin türü, gerekli beceriler, denetim, mevcut ücret, terfi fırsatları, kültür ve iş arkadaşlarıyla ilişkiler gibi bir işte temel olan unsurlar da tanımlanmaktadır. Tek bir küresel derecelendirme yöntemi çok zaman alıcı olmadığından daha kolaydır. Ama iş özelliklerinin toplamı da yöneticilerin sorunlara odaklanmasına ve sorunlarla daha hızlı ve daha doğru bir şekilde ilgilenmesine yardımcı olmaktadır (Robbins ve Judge, 2017).

İş doyumu ve motivasyon kavramları, birinin diğeri üzerindeki etkisiyle ayrılmaz bir şekilde bağlantılıdır (Dinham ve Scott, 1998). Motivasyon, bireye ve duruma göre değişen bir süreç olduğu için genellemek oldukça zordur. Motivasyon, iş özellikleri, bireysel özellikler ve ödül türü olmak üzere üç tür değişkene bağlıdır. (Kabasakal, 1989).

İş doyumu ve motivasyon arasındaki ilişkisiye yönelik teoriler kapsam (içerik) teorileri; iş doyumu ve performans arasındaki ilişkiye yönelik teoriler de beklenti (süreç) teorileri olarak adlandırılmaktadır (Lawler III, 1994). Kapsam teorileri, işgörenin güdülenme düzeyini; beklenti teorileri de bilişsel ve davranışsal boyutları vurgulamaktadır (Kelecioğlu vd., 2006). Kapsam teorileri, iş doyumunu ihtiyaçların doyumu ile açıklamaktadır. Beklenti teorileri ise iş doyumunu açıklamak için beklentilerin, değerlerin ve ihtiyaçların etkileşimine odaklanmaktadır. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi, Herzberg'in Çift Faktör Teorisi (güdülenme-hijyen), McClelland'ın Başarma İhtiyacı Teorisi ve Alderfer'in ERG Teorisi kapsam teorileridir. Vroom'un Beklenti Teorisi, Lawler ve Porter'in Sonuçsal Şartlandırma Teorisi, Adams'ın Eşitlik Teorisi ve Locke'un Amaç Teorisi, beklenti teorileridir (Kelecioğlu vd.; Köroğlu, 2011).

Örgüt psikolojisinde, işgörenlerin iş doyumu, motivasyon düzeylerine bağlı olarak, Maslow ve Herzberg'in teorileri doğrultusunda açıklanmaya çalışılmaktadır (Smither, 1998). Bu teorilere göre, işgörenlerin motivasyon düzeyi arttıkça, iş doyumları da artmaktadır (Kelecioğlu vd., 2006).

Maslow'a (1970) göre, iş doyumu, bir bireyin yaşadığı ihtiyacını karşılama derecesinin bir göstergesidir. Maslow, insan ihtiyaçlarının bir hiyerarşi içerisinde karşılanması gerektiğini ve işgörenin işinden doyum sağlaması için, o andaki ihtiyaç düzeyinin önemli olduğunu ifade etmektedir. Fizyolojik ve ekonomik ihtiyaçlar gibi temel düzeydeki ihtiyaçlar karşılanmadıkça bir üst düzey ihtiyaçların da karşılanamayacağını ifade etmiştir (Ergeneli ve Eryiğit, 2001).

İş doyumu ile ilgili Herzberg'in çalışmalarından kaynaklanan görüşte ise, iş doyumu bir bireyin işi hakkında nasıl hissettiğine eşit olan dinamik bir yapıdır. Belirli faktörlerin varlığı ve yokluğu kişinin yaşadığı doyumu etkilemektedir. Bu görüş, iş doyumunu etkileyen faktörleri iki geniş alanda gruplandırma eğilimindedir. Birincisi, başarma gibi işin doğasına yerleşik olan ve memnuniyeti artırma eğiliminde olan içsel faktörlerdir. Diğeri, işçinin ve işin merkezi amacına, örneğin varlığında memnuniyetsizlikle sonuçlanma eğiliminde olan, ancak yokluğunda iş doyumunda bir artışa neden olmayan kötü çalışma koşulları gibi dışsal faktölerdir. Bu görüşü başka bir şekilde ifade etmek gerekirse, bu görüş, öğretmenlerin iş doyumuna ve iş doyumsuzluğuna yol açan faktörlerin aynı süreçte düzenlendiği fikrini reddetmektedir. Herzberg'in iş doyumu ve doyumsuzluğuyla ilgili Çift Faktör Teorisi'ne yönelik eleştiriler olsa da geniş çapta kabul görmüş ve örgütlerin çalışma ve yönetiminde uygulanmıştır (Dinham ve Scott, 1998).

Herzberg'den önce, iş doyumu, basit bir süreklilik veya tek ölçü olarak kavramsallaştırılmıştı. Herzberg, insanların iş doyumunun iki geniş ölçüsü veya boyutu olduğunu ifade etmiştir (Dinham ve Scott, 2000). Herzberg, Çift Etmen Kuramı'nda, iş doyumu ve iş doyumsuzluğunun birbirinin zıddı kavramlar olmadığını ifade etmiştir. İş doyumu, başarı ve takdir gibi unsurların karşılanmasıyla sağlanmaktadır ancak bu unsurların olmaması iş doyumsuzluğuna sebep olmamaktadır. Kötü çalışma koşulları, düşük ücret gibi olumsuzluklar, iş doyumsuzluğuna yol açar ancak, bu olumsuzlukların olmaması da iş doyumunu sağlamaz (Tietjen ve Myers, 1998). Motive ediciler, tamamlanmış bir görevin tanınması gibi işin kendisine özgü faktörlere atıfta bulunur. Tersine, hijyenler, çalışanın gerçek işiyle ilgili olmayan, iş arkadaşlarıyla ilişkiler gibi dışsal varlıkları içerme eğilimindedir (Tietjen ve Myers, 1998).

Herzberg'e göre, iş doyumu, işgörenin çalıştığı ortam ile ilgilidir. İş doyumunun tam tersi doyumsuzluk değildir. İşte doyumsuzluk üreten etkenler önlendiği zaman, mutlaka

işgörenin iş doyumu sağlanacak diye bir kural yoktur. İş doyumunun tam tersi iş doyumunun olmaması, iş doyumsuzluğunun tam tersi iş doyumsuzluğunun olmamasıdır. İş doyumsuzluğuna yol açan etkenler, iş ortamı ile ilgilidir. Örgüt politikası, yönetim, denetleyenler ile ilişkiler, ücret, mesai arkadaşları ile ilişkiler, çalışma koşulları, statü, güvenlik ve özel hayat, iş doyumsuzluğunu engelleyen etkenlerdir. Bu etkenler iş doyumsuzluğunu önler ama motivasyon ve iş doyumunu arttırmaz (Şahin, 1999).

Herzberg, iş doyumunun sağlanması için iş doyumu faktörlerinin karşılanması gerektiğini; iş doyumsuzluğunun önlenmesi için de hijyen faktörlerinin karşılanması gerektiğini ifade etmektedir. Hijyen faktörlerinin sağlanması işgörenlerin iş doyumsuzluğunu önleyecektir. Ama iş doyumunun sağlanması için yeterli olmayacaktır (Ergeneli ve Eryiğit, 2001).

Herzberg'in Çift Faktör Teorisi'ne göre işin kendisi, tanınma, başarı, bireyin kendini geliştirebilme olanağı, ilerleme olanakları ve sorumluluk, iş doyumuna neden olan iş faktörleridir. Bireysel faktörler, sahip olunan statüler, iş karşılığında alınan ücret, amir ile ilişkiler, astlar ile ilişkiler, iş arkadaşlarıyla ilişkiler, iş güvenliği, denetim, örgüt politikaları, örgütün yönetim şekli ve örgütteki çalışma şartları da iş doyumsuzluğunu önleyen hijyen faktörleri veya ekstra iş faktörleridir (Tietjen ve Myers, 1998).

İşgörenlerin farklı kişilik özellikleri ve işyerlerinde karşılaştıkları farklı durumlar Herzberg'in varsayımlarının hatalı olduğunu düşündürmektedir. İşgörenlerin farklı kişilik özelliklerine ve çalışılan ortama göre iş doyumu ve iş doyumsuzluğu farklılık göstermektedir (Ergeneli ve Eryiğit, 2001). Bu durum, aynı kültürü paylaşan insanların oluşturduğu toplumların diğer toplumlara göre farklı şekillerde iş doyumu sağlayabileceğini de akla getirmektedir. İşgörenlerin iş doyumunun sağlanması için, kültürel farklılıklara dikkat edilmesi gerekmektedir.

Luthans (2011) ise, iş doyumunun üç boyutlu olduğunu söylemektedir. İlk boyutta, iş doyumu, ifade edilebilen duygusal bir yanıttır. İkinci boyutta, iş doyumu genellikle, ihtiyaç veya beklentilerin ne ölçüde karşılandığının belirlenmesidir. Üçüncü boyutta, iş doyumu, işin kendisi, terfi olanakları, yönetim tarzı, ücret ve mesai arkadaşlarıyla ilişkiler gibi birbiriyle ilişkili çeşitli tutumları ifade etmektedir.

2.7.1. İş Doyumunu Etkileyen Faktörler

İnsanoğlunun çalışmaktan mutlu olmasını ve işinden haz almasını sağlayan bir yönü bulunmaktadır (Izgar, 2000). İşgörenlerin, mesleklerini severek yapmaları da iş doyum düzeylerini yükseltmektedir (Soyer, 2008). İş doyumu da işgörenin işini değerlendirmesi sonucu oluşmaktadır (Balcı, 2016). İşgörenin istediği gibi sonuçlanan işler işgöreni motive eder ve işgören doyum sağlar. İş, işgörenin istediği gibi sonuçlanmazsa, işgören için iş doyumsuzluğu ortaya çıkabilmektedir (Köroğlu, 2011). İş doyumu, çalışma koşullarının uygun veya iyi olarak algılanmaması durumunda da düşmektedir (Şahin, 2013).

İşgörenin iş doyum düzeyi, beklentilerinin ne kadar karşılandığı ile ilgilidir (Efeoğlu ve Özgen, 2006). İşgörenlerin iş doyumu düzeyleri, ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılamaları ile doğru orantılıdır (Demirtaş, 2020). İş doyumunun ayırt edici en önemli değişkenleri ihtiyaçlar, beklentiler ve değerlerdir (Ulusoy, 1993). İşgörenin ihtiyaçlarının karşılanması, iş doyumunu olumlu yönde etkileyebilir (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015). İş doyumu, işten beklentilerin işten elde edilen sonuçlar tarafından karşılanıp karşılanmamasına göre şekillenmektedir. Kişilerin duygusal tepkilerine neden olan, birbirini etkileyen ve iş için önemli özellikler olan yükselme imkânı, ücret, iş arkadaşları ve yönetim anlayışı gibi değişkenlerin etkisi ile oluşan bir tutumdur (Luthans, 2011). İşgörenin işinden doyum sağlaması için, çalışılan işin, işgörenin beklentilerini karşılaması ve işgören işine karşı olumlu duygular hissetmesi gerekmektedir (Sığrı ve Basım, 2006). Çünkü birey, örgütte beklenti ve gereksinimlerine göre hareket etmektedir. Gereksinim ve beklentileri karşılanmazsa morali bozulur ve verimi düşer (Bursalıoğlu, 2019).

Yapılan çalışmalara göre, işgörenlerin iş doyumunu etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. İşgörenlerin iş doyumunu, çalışılan işin sunduğu kişisel gelişim fırsatları, iş ortamındaki kişilerarası ilişkiler, çalışılan işin ekonomik nitelikleri ve çalışma koşulları etkilemektedir (García-Bernal vd., 2005). Örgüt iklimi ve kültürü, motivasyon, iş özerkliği, yaş, cinsiyet, eğitim seviyesi, yetenek, mutlu olmaya yatkınlık gibi değişkenler, işgörenlerin iş doyumunu etkilemektedir (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015). İşin kendisi, yapılan işe toplumun verdiği değer derecesi, işin doğası, işin işgörene uygunluk derecesi, çalışma ortamı, yöneticilerin tutumları, yöneticilerin işgörenlerle ilişkileri, yöneticilerin

karar alma aşamasındaki bilgi ve becerileri, işin ve örgütün gelecek kaygısının olmaması, örgüt politikaların uygulanma biçimleri, işgörenin kendini geliştirebilme imkânı ve derecesi, çalışma koşullarının işgörenlere uygunluğu, iş ortamındaki iletişimin kalitesi, mesai arkadaşlarının birbirleriyle uyumu, yapılan işin niteliği ve maaşı, işgörenin kişiliği ve demografik özellikleri, işte alınabilen ödüller ve kariyer yapabilme fırsatları, işteki iş güvenliği ve çalışma koşulları, mesai arkadaşlarıyla ilişkiler, işin denetim ve yönetim tarzı ve işgörene tanınan sosyal haklar, işgörenlerin iş doyumunu etkilemektedir (Sevimli ve İşcan, 2005; Şahin, 1999; Türkçapar, 2012). İşgörenlerin iş doyumunun sağlanması için, işgörenlerin kendilerini rahat hissedecekleri bir çalışma ortamı olmalı, örgüt yöneticileri uyumlu olmalı, örgütte gerekli alt yapı sağlanmış olmalı ve işgörenlere örgütte kendilerini geliştirebilecekleri imkânlar sağlanmalıdır (Kırcı Çevik ve Korkmaz, 2014). İş doyumunu en çok etkileyen faktörün ise işteki arkadaşlık ortamı olduğu dile getirilmektedir (Erdil vd., 2004). İş doyumu, işgörenin beraberce çalışmaktan zevk aldığı mesai arkadaşlarıyla birlikte gerçekleşir ve işgörenlerin işlerine karşı tutumlarından doğar (Kadıoğlu Ateş ve Vatansever Bayraktar, 2018).

Eğinli'nin (2009) işgörenlerin iş doyum düzeylerini belirlemek için sıkça kullanılan MİDÖ'yü kullanarak kamu ve özel sektör çalışanlarının iş doyumlarını tespit etmeye yönelik yaptığı çalışmaya göre, işgörenlerin iş doyumlarını en çok işlerinden hoşlanmaları sağlamaktadır. Ayrıca, iş doyumunu; çalışma koşulları, ücret, işe karşı hassasiyet, yönetim ve denetim anlayışı, ast-üst ilişkisi ve iş yerindeki çalışma hakları, işyerinde güvenli hissetme, işteki denetim ve gelişme olanakları etkilemektedir (Eğinli, 2009).

Taşdan ve Tiryaki (2008) ise, işgörenin iş doyumunu etkileyen değişkenleri bireysel etkenler ve çevresel faktörler olmak üzere ikiye ayırmıştır. İşgörenin kişiliği, yaşı, cinsiyeti, kıdemi, eğitim düzeyi, meslek düzeyi ve mesleki farklılığının, işgörenin iş doyumunu etkileyen bireysel etkenler arasında olduğunu söylemektedirler. Çevresel faktörler ise, fiziksel çalışma koşulları, iş ve işin niteliği, ücret, yükselme olanağı, denetim, çalışma koşulları ve örgütsel ortamdır.

Luthans (2011) ve Özkaya vd., (2008) de yukarıda sayılan iş doyumunu etkileyen faktörleri içsel ve dışsal faktörler olarak ikiye ayırmışlardır. İçsel faktörlerin, cinsiyet, yaş, tecrübe, meslek ve eğitim düzeyi, sosyo kültürel çevre, statü, kişilik özellikleri, zekâ,

yetenek, değer görme, saygınlık, tanınma, başarma, yaratıcılık, serbestlik ve sorumluluk olduğunu ifade etmektedirler. Dışsal faktörlerin ise, yönetimin anlayışı ve uygulamaları, gözetim, işin özellikleri, çalışma koşulları, ilerleme imkânları, maaşı, ödülleri ve birlikte görev yapılan diğer çalışanlar, ast-üst ilişkileri, mesai arkadaşlarıyla ilişkiler, kararlara katılım ve iletişim olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca Luthans (2011), iş doyumunun, ücret, işin niteliği, işgörenin çalışma koşulları, yönetim politikaları ve çalışma arkadaşları olmak üzere beş alt boyutu olduğunu ifade etmektedir.

Ayrıca, alanyazında işgörenlerin iş doyumunu etkileyen faktörlerin, bireysel ve örgütsel faktörler olarak ikiye ayrıldığı da görülmektedir. İşin kendisi, çalışılan örgütün yönetim ve denetim şekli, yapılan işin niteliği, çalışılan birimin özellikleri, işin karşılığında alınan ücret, işteki terfi olanakları ve sosyal haklar, örgütte bulunan rekabet ve çalışma şartları, örgütsel ortam, örgütün ödül ve ceza sistemi, işgücü devri, iş yerinin büyüklüğü, iş yerinin kamu veya özel sektör olma durumu, işgörenin takdir edilmesi, mesai arkadaşlarıyla ilişkiler ve iletişimin kalitesi, iş ortamındaki güvenlik ve fiziksel çalışma koşulları örgütsel faktörler arasında sayılmaktadır. Bireysel faktörler, ise işgörenin bütün özelliklerini kapsamaktadır ancak daha çok kişilik özellikleri, zekâ ve eğitim düzeyi, tecrübe, cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem ve yetenek gibi değişkenlerdir (Altınkurt ve Yılmaz, 2014; Demirtaş, 2020; Demirtaş ve Alanoğlu, 2015; Eğinli, 2009; Ulusoy, 1993). Çevresel özellikler de iş doyumunu etkilemektedir (Erbil ve Bostan, 2004).

Sevimli ve İşçan (2005), iş doyumunu etkileyen faktörleri, bireysel faktörler ve iş ve iş ortamına bağı nedenler olmak üzere iki farklı kategoride incelemiştir. Bireysel faktörler, kişilik, değer yargıları, inançlar, beklentiler ve sosyo-kültürel çevre, tecrübe, yaş ve aynı işte kalma süresi, cinsiyet, eğitim düzeyi ve zekâdır. İş ve iş ortamına bağlı nedenler ise, işin toplum içindeki genel algılanması, işin yapısı ve zorluk derecesi, ücret, terfi imkânı ve statü, ödüllendirme, sosyal imkânlar, örgütsel ortam ve çalışma koşullarıdır (Sevimli ve İşcan, 2005).

Alanyazında disiplinler arasında sıklıkla iki ana teorik iş doyumu yaklaşımından bahsedilir. Bunlar, Herzberg'in Çift Faktör Teorisi (Herzberg vd., 2017) ve Quarstein vd., (1992) Durumsal Olaylar Teorisi'dir. Herzberg, motive edici ve hijyen faktörlerini birbirininden ayırır. Politika, maaş ve fiziksel çalışma koşulları gibi çevresel veya iş

bağlamıyla ilgili faktörler hijyen faktörleri olarak tanımlanır. Başarı, sorumluluk ve içsel zorluklar gibi iş içeriğiyle ilgili olan faktörler ise motive edici faktörlerdir (Jiang, 2005). Herzberg, iş doyumunun, sorumluluk alma, tanınma ve başarma gibi güdüleyici faktörlerle arttırabileceğini savunmaktadır (Kuzgun vd., 1999). Öte yandan, Quarstein vd.'nin (1992) iş doyumu bileşik işlevi ikilemde o kadar katı değildir. Quarstein vd., (1992), iş doyumunun hem tanınma gibi durumsal olayların hem de ücret gibi durumsal özelliklerin bir işlevi olduğuna ve bunların birlikte iş doyumu için tek başına ikisinden daha iyi bir tahmin sağladığına inanmaktadır (Jiang, 2005).

2.7.2. İş Doyumunun Çıktıları

İşgörenlerin yüksek iş doyumu düzeylerinin olmasının hem işgören için hem de çalıştığı örgüt için faydaları bulunmaktadır. İşgörenlerin iş doyumunun yüksek olması, bireysel açıdan, işgörenlerin daha sağlıklı ve mutlu olmalarına ve mutlululuklarını iş dışına taşımalarına yardımcı olmaktadır (Altınkurt ve Yılmaz, 2014). İşgörenlerin iş doyumu arttıkça, yaşam doyumları da artmaktadır (Kırcı Çevik ve Korkmaz, 2014). İş doyumunun artması, algılanan iş stresini de düşürmektedir (Erşan vd., 2013). Örgütsel açıdan ise, işgörenlerin işe devamsızlığının azalması, işgören devir oranının düşmesi, işgörenlerin gönüllü davranışlarının artması, işgörenlerin iletişim becerilerinin gelişmesi ve işgörenlerin verimliliklerinin artması gibi örgütsel yaşama da birçok katkı sağlamaktadır. İşgörenlerin iş doyumlarının yüksek olması, örgütsel bağlılıklarını da arttıracaktır (Gedik ve Üstüner, 2017). Topluma faydalı bir birey olarak katıldığını düşünen ve işinden de doyum sağlayan işgören ve işinden doyum sağlayan bireylerden oluşan toplum, insanlığa da faydalı olacaktır.

İşgörenlerin düşük iş doyumu düzeylerinin olmasının da hem işgören için hem de çalıştığı örgüt için olumsuz etkileri bulunmaktadır. İşgörenlerin iş doyumunun düşük olması, işgörenler için işin anlamsızlaşmasına ve verimsizliğe ve işgörenlerin işe yabancılaşmalarına, saldırgan tepkiler vermelerine, örgütte olumsuz bir iletişim tarzı sergilemelerine, değişime direnç göstermelerine, huzursuzluk yaşamalarına, örgütte dedikodu yapmalarına, verilen işi geciktirmelerine ve kurallara uymamasına neden olabilmektedir (Altınkurt ve Yılmaz, 2014). İş doyumu düşük olan işgörenin, hem kendi iş performansı düşecek, hem de diğer işgörenlerin motivasyonlarının ve iş

performanslarının düşmesine sebep olacaktır. Bu durum da örgütün ortak moralinin olumsuz etkilenmesine yol açacaktır (Gedik ve Üstüner, 2017).

Yüksek iş doyumu, işgörenin işini, mesai arkadaşlarını ve çalışma ortamını sevmesi ve işe karşı pozitif bir tutum geliştirmesi; iş doyumsuzluğu ise, işgörenin işle alakalı durum ve koşullara olumsuz bir tutum geliştirmesidir (Eğinli, 2009). İşgörenlerin iş doyumu sağlaması, örgütte sinerji yaratarak müşterinin doyum düzeyine de katkı sağlar (Naktiyok ve Küçük, 2003).

Öğretmenler açısından bakacak olursak, işinden doyum sağlayan bir öğretmen, okul etkinliğine katkıda bulunmaktadır. Öğretmenin işinden doyum sağlaması, eğitim reformu zincirinde önemli bir halkadır. Öğretmenin iş doyumu, performansını, yıpranmayı ve nihayetinde öğrenci performansını etkilemektedir (Shann, 1998).

İşgörenlerin iş doyumlarının sağlanması hem bireysel ve hem de örgütsel açıdan oldukça önemlidir. Modern yönetim teorilerinde yönetimin iki temel hedefi, hizmetlerin etkinliği ve işgörenlerin doyumunun sağlanmasıdır (Koç vd., 2009). İş doyumu kavramı hem işgören odaklı hem de örgüt odaklı düşünülmelidir. Her işgören adilane davranışları ve saygıyı hak eder (Taşdan ve Tiryaki, 2008). Bireysel açıdan, işgörenlerin iş doyumu yaşam doyumları ile ilişkilidir. İş doyumu, işgörenin fizik ve ruh sağlığını etkilemektedir (Sevimli ve İşcan, 2005). İş doyumu, örgütün performans ve verimliliği ile de ilişkilidir (Taşdan ve Tiryaki, 2008). İşgörenlerin iş doyumunun sağlanması, örgütlerin yoğun rekabet ortamında birbirleri ile rekabet edebilmeleri ve sahip oldukları kaynakları en etkili ve verimli şekilde kullanmaları için, örgüt başarısının belirleyici faktörü ve en temel örgüt amaçlarından biridir. İşlerinden doyum sağlayamayan ve kendilerini örgütün değerli bir parçası olduğunu düşünmeyen işgörenlerin olduğu bir örgütün, ürün ya da hizmet kalitesinde mevcut rekabet ortamını yakalaması mümkün değildir.

2.7.3. Öğretmenlerde İş Doyumu

Öğretmenlik mesleği, insan ilişkilerinin ve genç bireylerle ilgilenmenin yoğun olduğu zor bir meslektir. Öğretmenlerin iş doyumu, içsel güçlendirme düzeyleriyle, yani motivasyonla ilişkilidir (Zembylas ve Papanastasiou, 2005). Öğretmenlerin iş doyumunun, öğretmen adanmışlığının bir belirleyicisi olduğu kabul edilir. Okul yöneticileri, öğretmenlerin okula bağlılık duyması için, öğretmenlerin iş doyumlarını

arttırmaya çalışmalıdır (Reyes ve Shin, 1995). Öğretmenlerin işlerinden doyum sağlaması, okula olan bağlılıklarını da arttırmaktadır (Demirtaş, 2020). İş doyum düzeyi yüksek olan öğretmenlerin performansları da yüksektir. Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arttıkça performanları da artmaktadır (Koç vd., 2009).

Öğretmenin işinden doyum sağlaması, öğretmeni mesleğinde ve çalıştığı okulda tutmak için oldukça önemlidir. Öğretmenin iş doyumu, öğretmeni öğretmenlik mesleğinde ve çalıştığı yerde tutmanın bir yordayıcısı ve öğretmen adanmışlığının belirleyicisidir. İyi öğretmenler edinmek ve bu öğretmenleri kaybetmemek, birçok okul için zor bir sorundur (Shann, 1998). İş doyumu yüksek olan öğretmenler, okullarına ve öğrencilerine daha faydalı olmaktadırlar. İş doyumu düşük olan öğretmen ise, çalıştıkları okuldan ayrılmak istemekte ve öğrencilerine gereken desteği sağlama konusunda zorluklar yaşamaktadırlar (Altınkurt ve Yılmaz, 2014).

Kim ve Loadman'a (1994) göre, öğretmenlerin iş doyumunun öğrencilerle ve meslektaşlarla etkileşimler, çalışma koşulları, mesleki zorluklar, mesleki özerklik, maaş ve ilerleme fırsatları olmak üzere yedi yordayıcısı bulunmaktadır. Okul kültürü de öğretmenlerin iş doyumunu sağlamada oldukça önemlidir. Anderman vd., (1991), başarıyı, tanınmayı ve okula olan bağlılığı vurgulayan bir okul kültürünün öğretmenlerin iş doyumu ve okula olan bağlılığıyla ilişkili olduğunu ifade etmektedirler. Aynı eğitim örgütünde uzun süre çalışan ve çalıştığı örgütün kültürünü benimseyen öğretmenlerin işlerinden elde ettikleri doyum düzeyi yükselmektedir (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015).

Öğretmenlerde iş doyumu sağlayan faktörler, otorite, sorumluluk, serbestlik ve yaratıcılık gibi öğretmenlik mesleğinin içsel yapısı ile ilgili faktörlerdir. İş doyumsuzluğuna yol açan faktörler ise öğrencilerin verimsiz çalışma alışkanlıkları ve maaş, terfi, mesleki güvence ve kendini geliştirme imkânlarının yetersizliği gibi öğretmenlik mesleğinin dışsal yapısından kaynaklanan faktörlerdir (Özdayı, 1990).

Dinham ve Scott (2000), iş doyumunun üç boyutu olduğunu savunmaktadırlar. İlki, temel eğitim işi faktörleridir (tek tip olarak en tatmin edici). İkincisi, sistemsel / toplumsal düzey faktörleridir (tek tip olarak en tatmin düşürücü). Sonuncusu, bu iki alan arasında, ne oldukça tatmin edici ne de oldukça tatmin edici olmayan ve okuldan okula en fazla varyasyonun meydana geldiği okul düzeyi faktörleridir. Genel olarak, öğretmenlerin

temel memnuniyet kaynaklarının öğretmenin içsel ödülleri alanında yattığı ve öğrenci ve öğretmen başarısına odaklandığı görülürken, memnuniyetsizliğin ana faaliyet alanına daha dışsal olduğu ve toplumsal faktörler, işveren ve hükümetler üzerine odaklandığı bulunmuştur. İş memnuniyeti, zihinsel sağlıkla önemli ölçüde ilişkilidir (Dinham ve Scott, 2000).

Dinham ve Scott (1998), öğretmenlerin iş doyumunu sekiz faktör altında incelemişlerdir. Bunlar:

1. Okul liderliği, iklim, karar verme,
2. Terfi prosedürleri ve fırsatları,
3. Okul altyapısı,
4. Okul itibarı,
5. Öğretmenlerin statüsü ve imajı,
6. Öğrenci başarısı,
7. İş yükü ve değişimin etkisi,
8. Mesleki kişisel gelişimdir.

Eğitim ortamlarında iş doyumunun en güçlü yordayıcıları rol gerilimleridir, yani rol belirsizliği ve rol çatışmasıdır. Yaş ve cinsiyet gibi demografik özellikler ise iş doyumunu öngören çok az açıklayıcı değer sağlamaktadırlar (Thompson vd., 1997). Çünkü, öğretmenlerin iş doyum düzeylerinde; cinsiyet, çalışılan okul, branş ve mesleki kıdem değişkenleri açısından, anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (Demirtaş ve Ersözlü, 2010; Demirtaş ve Alanoğlu, 2015). Türkçapar (2012) da beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumlarının, medeni durum, cinsiyet, eğitim düzeyi, çocuk durumu, okul türü, mesleki kıdem ve yaş değişkenine göre farklılık göstermediğini ifade etmektedir. Cinsiyet, çalışılan okul, branş ve mesleki kıdem değişkenlerinin, öğretmenlerin iş doyumunun önemli yordayıcıları olmadığı ifade edilmektedir (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015). Öğretmenlerin kişisel değişkenlerinden olan yaşları ve cinsiyetlerinin ise iş doyumları ile sınırlı bir ilişkisinin olduğu düşünülmektedir (Hoy ve Miskel, 2010). Demirtaş, (2020), yaş değişkeninin, öğretmenlerin iş doyum düzeylerini farklılaştırmadığını; Şahin ve Dursun (2009), okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin, yaşlarına, medeni durumlarına, kıdemlerine ve aylık gelir düzeylerine göre değişmediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve medeni durum değişkenleri iş doyumu düzeylerini

yordamamaktadır (Koç vd., 2009). Hizmet süresinin de öğretmenlerin iş tatmini üzerinde hiçbir etkisi bulunmamaktadır (Abd-El-Fattah, 2010).

Ancak, öğretmenlerin yaşları arttıkça iş doyumlarının arttığını ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar olduğunu ifade eden çalışmalar da bulunmaktadır. Yaş ve kıdem ile iş doyumu arasındaki ilişki, öğretmenlerdeki iş doyumunun öğretmenlik mesleğini icra etmeye başladığı ilk zamanlarda yüksek, daha sonraları düşük, mesleğin ileriki yıllarında ise yine yüksek olduğu ileri sürüldüğü için "U" harfine benzetilmektedir (Altınkurt ve Yılmaz, 2014). Eğinli (2009) ve Demirtaş (2020), erkek öğretmenlerin iş doyum düzeyleri kadın öğretmenlere göre yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Mesleki statü de öğretmenlerin iş doyumunun önemli bir belirleyicisidir (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015).

Aldıkları ücretten memnun olan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri, memnun olmayan öğretmenlere göre daha yüksektir. Mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin iş doyum düzeyleri, isteyerek seçmeyen öğretmenlere göre daha yüksektir. Mesleğini kendine uygun bulan öğretmenlerin iş doyum ve performans düzeyleri, mesleğini kendine uygun bulmayan öğretmenlere göre daha yüksektir (Koç vd., 2009).

Öğretmenlerin iş doyumlarını arttıran bir başka değişken, okulda alınan kararlarda söz sahibi olmalarıdır. Öğretmenlerin karara katılımı, iş doyumlarını olumlu etkilemektedir (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015). Öğretmenlerin okulda alınan kararlarda söz hakkının bulunması, yaratıcılıklarına destek olunması ve öğretmenlere sorumluluk verilmesi anlamlarına geldiği için, öğretmenler kendilerine değer verildiğini düşünerek iş doyumları artırılabilir (Gürkan, 2006). Okulların açık ve katılımcı bir örgütsel ikliminin olması, öğretmenlerin iş doyum düzeylerini yükseltmektedir (Hoy ve Miskel, 2010).

Öğretmenler, "öğretmenin temel işi" olarak adlandırılabilecek şeylerden, yani öğrenci başarısı ve kendi mesleki yeterlilikleri ve gelişimiyle ilgili konulardan en büyük iş doyumu sağlamaktadırlar (Scott ve Dinham, 2003). Heller vd., (1992), öğretmen iş doyumunun % 28'inin öğrencilerin başarı ihtiyaçlarını karşılamadaki memnuniyetten kaynaklandığını ifade etmektedirler. Başka bir ifadeyle, öğretmenler, öğrencilerinin başarısı, öğrencileriyle pozitif ilişkiler ve kendilerini geliştirmekle iş doyumu sağlamaktadırlar. İş doyumsuzlukları ise, eğitim sisteminin hızlı değişimi, okullardan

beklentilerin fazlalaşması ve öğretmenlerin toplumdaki yeri ve öğretmenlere destek yetersizliğinden kaynaklanmaktadır (Dinham ve Scott, 1997).

Öğretmenlerin iş doyumlarına etki eden en önemli faktör ise, çocuklarla çalışmak ve öğrencileriyle olan ilişkileridir. Öğretmenler, öğrenciyle iyi ilişkiler geliştirmelerinin iş doyumlarını sağlamada en önemli faktör olduğunu düşünmektedirler ve işlerinin bu yönünden diğer faktörlere göre daha memnun olduklarını bildirmektedirler. Öğrencilerle sıcak ilişkiler geliştirmek, öğretmenin entelektüel zorlukları, özerklik ve bağımsızlık da öğretmenlerin iş doyumuna katkı sağlamaktadır (Shann, 1998).

Öğretmenlerin rollerinin odak noktası olarak algıladıkları şey, öğrenci başarısını kolaylaştırmaktır. Bu rollerini gerçekleştirmek, iş doyumlarına en yüksek katkıyı sağlamaktadır (Dinham ve Scott, 1998). Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini seçme nedeninin öğretmeyi sevmek olması, bağlılık ve fedakârlık içerisinde insanlarla birlikte ve insanlar için çalışmanın ve kişisel gelişim sağlamanın, iş doyumlarını sağlamada en önemli etkenler olmasını sağlamaktadır (Dinham ve Scott, 2000). Bununla birlikte, öğretmenlerin, artan beklentiler ve kendilerine verilen daha büyük sorumluluklar karşısında kendilerini giderek daha fazla yetersiz hissettikleri de açıktır (Dinham ve Scott, 1998).

Öğretmenler, en çok iş doyumunu, öğretmen rolüne özgü konulardan elde etmektedir. Yeni Zellanda, İngiltere ve Avustralya'da, öğrenci başarısı, öğrencilerin tutumlarını ve davranışlarını değiştirmelerine yardımcı olmak, öğrencilerle ve okulun diğer paydaşlarıyla olumlu ilişkiler kurmak, kendini geliştirmek, profesyonel becerilerde ustalaşmak ve destekleyici bir ortamın parçası olmak, öğretmenlerin iş doyumunu sağlayan unsurlardır. Öğretmenlerin iş doyumsuzluğunun ana kaynakları ise, öğretmenlerin ve okulların kontrolü dışında olan; toplumun, hükümetlerin ve işveren kuruluşun daha geniş alanında bulunan unsurlardır. Eğitimde olan değişikliğin doğası ve hızı, öğretmenlerin iş yüklerinde artışlara neden olan okullara yüklenen beklenti ve sorumlulukların artması da öğretmenlerin iş doyumsuzluğunun kaynakları arasındadır. Ayrıca, toplumun öğretmenler hakkındaki kötü algıları, medyada tasvir edilen öğretmenlerin olumsuz imajı, öğretmenlerin kendilerine yeterli desteğin verilmediğini düşünmeleri ve terfi imkânlarında yaşanan sıkıntılar, öğretmenlerin iş doyumunu azaltmaktadır (Dinham ve Scott, 2000).

İngiltere, Avustralya ve Yeni Zellanda örneklemindeki öğretmenler, en çok iş doyumunu öğrenci başarısını kolaylaştırmanın içsel ödüllerinden ve kendilerini geliştirmelerinden kazanmaktadırlar. En çok öğretmenlerin statüsü ve imajı gibi dışsal toplumsal ve işveren temelli faktörlerden ve üzerinde çok az kontrol veya etkiye sahip oldukları eğitimsel değişimden iş doyumsuzluğu yaşamaktadırlar. (Dinham ve Scott, 2000).

Öğretmenlerin iş doyumunun sağlanması için gereksinim ve beklentileri karşılanmalıdır (Şahin, 2013). Ülkemizde, öğretmenlerin iyi ücret ve yaşam standardı ve katılımcı ve demokratik bir yönetim beklentileri yeterince karşılanmamıştır (Şahin, 2013). Ama iş karşılığında alınan ücret, daha acil ihtiyaçlara kıyasla öğretmenler için bir sorun değildir. Veliler ve öğretmen arasındaki ilişkilerin kalitesi de öğretmenlerin iş doyumlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Başarı düzeyi düşük olan okullarda görev yapan öğretmenler, daha yüksek başarı gösteren okullarda çalışan öğretmenlere göre, öğretmen-öğretmen ilişkilerinden ve okullarının müfredatından daha az iş doyumu sağlamaktadırlar. Okul müdürleri, öğretmenlerin iş doyumuna katkı sağlamak için, karar verme sürecine öğretmen katılımını teşvik etmeli, aynı zamanda eğitim reformlarına odaklanmalı ve öğretmenin iş doyumunu azaltan faktörleri önlemek için harekete geçmelidirler. Öğretmenler yetkilendirilecekse, öğretmenlere karar alma süreçlerinde ve reformları gerçekleştirmede sorumluluk verilmelidir (Shann, 1998).

Yıpranma için öğretmenler tarafından belirtilen yaygın nedenler, idari destek ve meslektaş ve ebeveyn desteğinin olmaması ve karar verme sürecine yetersiz katılımdır (Gonzalez, 1995). İş doyumsuzluğunun temelinde iş yükünün fazlalığı, düşük ücret ve öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından nasıl görüldüğüne ilişkin negatif algılardan etkilenmesi bulunmaktadır (Zembylas ve Papanastasiou, 2005).

Öğretmenlerde iş doyumunu sağlayanlar, cinsiyet, öğretim deneyimi, tutulan pozisyon, konum ve okul türü açısından büyük ölçüde evrenseldir. İş doyumunu düşürenler ise, öğrencilere öğretme işini küçümseyen veya aleyhine etki eden olgulardır. (Dinham ve Scott, 1998).

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde iş doyumu yaşamalarında öğretmenlik mesleğinin bireysel inanç ve görüşleri açıklama fırsatı vermesi, iş güvencesinin olması,

bilgi, beceri ve üretkenliği gösterebilme imkânı vermesi de etkilidir (Şahin, 2013). Öğretmenlerin öğretim sürecinde rollerini yerine getirdiklerini düşünmeleri, öğretmenlerin iş doyumu yaşamalarıyla doğrudan ilgilidir (Şahin, 2013).

Öğretmenlerin iş doyumuna ve iş doyumsuzluğuna yol açan faktörlerin temelde birbirinden farklı olduğu ifade edilmektedir. Herzberg'in görüşü, öğretmenlerin iş doyumuna ve iş doyumsuzluğuna yol açan faktörlerin aynı süreçte düzenlendiği fikrini reddetmektedir (Dinham ve Scott, 1998). İnsanlar, daha az kontrol sahibi olduklarını algıladıkları konularda daha tatminsiz ve stresli olma eğilimindedirler. Öğretmenler, kendi öğretim yöntemleri ve mesleki gelişimleri üzerinde en büyük kontrole sahipken, liderlik ve karar verme gibi okul temelli konularda bir dereceye kadar kontrole sahiptirler. Öğretmenlerin imajı ve statüsü ve eğitimsel değişim gibi dışsal konularda çok az kontrole sahiptir. (Dinham ve Scott, 1998).

İş doyumu sağlayıcılar (motive ediciler), işin kendisinde yer alırken; iş doyumsuzluğu yapanlar (hijyenler), çalışma koşullarında yer almaktadır (Sergiovanni, 1967). Dinham ve Scott (2000), çalışmalarında iş doyumuna ilişkin önemli ilkeler ortaya koymuşlardır.

- İçsel tatminler, dışsal memnuniyetsizler ve okul temelli iş doyumu/doyumsuzluğu kaynakları farklıdır ancak birbirini dışlamaz.

- Öğretmenlerin ve okulların üzerinde çok az kontrole sahip olduğu toplum temelli iş doyumsuzluğunun ortaya çıkışı ve artan gücü, hem okula dayalı faktörlere hem de öğretmenin kendine özgü ödüllerine ilişkin iş doyumunu aşındırmıştır.

- İş doyumu düzeylerindeki çoğu varyasyon, merkezi okul alanında meydana gelir; okul liderliği, öğretmen iş doyumu üzerinde kilit bir etkiye sahiptir.

Şekil 1

İş Doyumu Süreklilik Modeli (Dinham ve Scott, 2000'den uyarlanmıştır)

İş Doyumsuzluğu İş Doyumu

<--->

Şekil 1'de de görüldüğü gibi, Dinham ve Scott (2000), iş doyumu ve iş doyumsuzluğunun birbirinin zıddı olduğunu düşünmektedirler. İş doyumunu sağlayan faktörlerin olmaması, iş doyumsuzluğuna yol açmaktadır.

2.7.4. Kültürel Farklılıklar ve İş Doyumu

İşgörenlerin iş doyumu düzeyleri, dünya çapında farklı kültürlerde değişiklik göstermesi ve her zaman alternatif bakış açıları sunan rakip ölçümlerin bulunması, iş doyumunda kültürel farklılıklar bulunduğunu ifade etmektedir (Robbins ve Judge, 2017). Bağlam, genel iş doyumunun en güçlü yordayıcısıdır (Dinham ve Scott, 2000). İşgörenlerin iş doyumu, bağlı oldukları kültürden etkilenmektedir. (Garrett, 1999; Van Houtte, 2006). Abd-El-Fattah (2010) da o ülkedeki öğretmenlerinin kültür ve değerlerini dikkate alacak şekilde bir iş doyumu ölçeği hazırlanması gerektiği fikriyle, Mısır'ın kültür ve değerlerini dikkate alan bir öğretmen iş doyumu ölçeği geliştirmiştir.

Motivasyon ile ilgili birçok kuram bulunmaktadır. Motivasyon kuramları, insan davranışlarının sebeplerini birbirinden farklı varsayımlara dayandırdıkları için, geliştirilen bu kuramların hiçbiri, evrensel olarak benimsenebilecek düzeyde değildir. Bu kuramlar aynı zamanda iş doyumu kuramlarıdır (Şahin, 1999). Bilimsel yönetim yaklaşımında, işgörenlerin yalnızca para ile motive edilebileceği düşünülmüştür. Daha sonra ortaya konan insan ilişkileri yaklaşımında ise güvenlik, çalışma koşulları, demokratik gözetim biçimi, grup çalışması gibi unsurların da motivasyon üzerinde etkili olabileceği ifade edilmiştir (Yüksel, 1998).

Eğitim ve sosyal bağlam, öğretmenlerin öğretim dünyasıyla ilgili kavramsal modellerini nasıl inşa ettiklerini anlamada oldukça önemlidir. Avustralya, Yeni Zellanda ve İngiltere örneklemi için geliştirilen öğretmen iş doyumu ölçeği, ABD örnekleminde öğretmenlerin iş doyumlarını ölçmede yetersiz kalmış ve ölçekte düzenlemeler yapmak zorunda kalınmıştır (Scott ve Dinham, 2003). ABD örneklemindeki öğretmenler, İngiltere, Yeni Zellanda ve Avustralya'daki öğretmenlere göre öğretimin yönlerinden daha yüksek iş doyumu elde etmişlerdir. İngiltere'de öğretmenlere ve okullara yönelik eleştiriler ve dış baskılar yoğundur. Bu yüzden öğretmenler dünyalarını daha basit, daha katı çizgilerle tanımlamaktadır. ABD'de ise öğretmenler, dikkatlerini acil görevlerine odaklamak için daha fazla fırsata sahiptirler (Scott ve Dinham, 2003).

Türkiye'de işgörenlerin takdir edilmesi, çalışma koşullarının iyi olması, çalışma ortamındaki arkadaşlık ilişkilerinin kalitesi ve karar verme sürecine işgörenlerin katılması ve çalışan merkezli yönetim anlayışı, işgörenlerin iş doyumunu olumlu etkilemektedir (Erdil vd., 2011).

İşgörenlerin cinsiyeti ve aldıkları ücretin iş doyumlarını etkilediği ifade edilmektedir. İş doyumu düzeyi, kadın çalışanlarda erkek çalışanlara göre daha düşüktür (Erşan vd., 2013). Ancak cinsiyetin iş doyumu ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ifade eden çalışmalar da bulunmaktadır (Gürkan vd., 2017). Ayrıca, düşük ücret alan işgörenlerin içsel ve dışsal iş doyumu düzeylerinin daha yüksek olduğu ve işgörenlerin gelirleri arttıkça iş doyumu düzeylerinin azaldığı görülmüştür (Gürkan vd., 2017). Yaş arttıkça, iş doyumunun arttığını ifade eden çalışmalar da bulunmaktadır (Kırcı Çevik ve Korkmaz, 2014). Genel iş doyumu da en çok içsel faktörlerden etkilenmektedir (Köroğlu, 2011).

2.7.5. Türk Kültürü ve Eğitim Yönetiminde İş Doyumu

Eğitim örgütlerinin, bireyleri ve toplumları şekillendirmede, önemli bir yeri bulunmaktadır. Eğitim örgütleri, topluma ve toplumu oluşturan bireylere hizmet sunduğu ve sistemin girdisi ve çıktısı insan olduğu için, insan ilişkilerinin yoğun olarak görüldüğü çalışma ortamı stresli olan örgütlerdir. Öğretmenlerin işlerinde yaşadıkları stresin artması, iş doyumu ve örgütsel bağlılıklarını azaltmaktadır (Turhan vd., 2018). Eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşabilmeleri için, eğitim örgütü çalışanlarının en büyük kısmını oluşturan öğretmenlerin işlerinden doyum sağlaması gerektiği öngörülebilir. Okulun ve öğretmenlerin hedeflerine ulaşabilmeleri için, öğretmenlerin yaptıkları işten zevk alması ve yaptığı işi angarya olarak görmemesi oldukça önemlidir. Eğitim örgütlerinde, okulun amaçlarına ulaşabilmek için, öğretmenlerin yaptıkları işten doyum sağlamaları ve okulun amaçlarına uygun bir biçimde davranmaya istekli olmaları gerekmektedir (Aydın vd., 2013). Öğretmenlerin iş doyumlarının sağlanması için, okulların sağlıklı bir şekilde yaşamlarını idame ettirmeleri gerekmektedir. İş doyumları yüksek olan öğretmenlerin görevlerini daha iyi bir şekilde yapacakları ve verimliliğinin de artacağı düşünülebilir. Okullarda öğretmenlerin performanslarının arttırılması için iş doyumlarının arttırılması gerekmektedir (Buluç, 2009). Mesleğini severek ve lezzet alarak icra eden bir öğretmen, hayata ilişkin de olumlu hisler hissedecektir. Ayrıca, işine de bağlılık duyacaktır. Turhan

vd., (2018), yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin yüksek olduğunu ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumu algıları arasında, anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki tespit etmişlerdir.

Şahin (1999), öğretmenlerin iş doyumlarının boyutlarını, işin kendisi, yönetim, ücret, başarı-tanınma-saygınlık, bireyler arası ilişkiler ve veli-öğrenci ilgisizliği olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerin iş doyumlarını belirleyen temel faktörler, iletişim, rehberlik ve meslek memnuniyetidir (Kuruüzüm ve Çelik, 2005). Öğretmenlerin çocuklarla çalışıyor olmaları, iş doyumlarına katkıda bulunan ana faktördür (Şahin, 2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri, Taşdan ve Tiryaki (2008), Koç vd., (2009) ve Yılmaz'a (2012) göre orta düzeyde iken; Altınkurt ve Yılmaz (2014) öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmektedirler. Mesleki ve teknik liselerdeki öğretmenlerin genel ve içsel iş doyumları yüksek, dışsal iş doyumları orta seviyededir (Demirtaş, 2020).

Öğretmenlerin karara katılımı da iş doyumlarının önemli bir belirleyicisidir. Çünkü öğretmenlerin kendileriyle ilgili kararlara katılımları arttıkça iş doyum düzeyleri de yükselmektedir (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015).

Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri yaşlarına, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık taşımamaktadır. Öğretmen sayısı az olan okullarda çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri, öğretmen sayısı fazla olan okullardaki öğretmenlerin iş doyum düzeylerinden daha fazladır (Yılmaz, 2012). Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri, cinsiyetlerine ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (Taşdan ve Tiryaki, 2008).

Türk eğitim sisteminde öğretmenlerin iş doyumsuzluğunun sebepleri iletişim problemleri, rehberlik yapılmaması ve meslek memnuniyetsizliği olabilir (Yılmaz, 2012). Öğretmenlerin düşük düzeyde iş doyumu sağladığı boyut ise ücret ve işteki yükselme ve kişisel gelişme imkânıdır (Altınkurt ve Yılmaz, 2014). Okullar büyüdükçe, öğretmenler arasındaki ilişkiler zayıflamakta, okul yönetiminin öğretmenler üzerindeki kontrolü azalmakta, öğretmen devamsızlığı artabilmekte ve okuldaki verimlilik düşebilmektedir (Altınkurt ve Yılmaz, 2014). Bu durum da öğretmenlerin iş doyumuna olumsuz yansımaktadır. Öğretmen sayısının fazla olması, öğrenci sayısının da fazla olduğunu ve okuldaki iş ve işlemlerin de fazlalaştığını göstermektedir. Büyük okullarda okul paydaşları arasındaki ilişki ve iletişim de daha formal olmaktadır (Altınkurt ve Yılmaz,

2014). Öğretmen sayısı fazla olan okullarda çalışan öğretmenlerin iş doyumu, öğretmen sayısı az olan okullarda çalışan öğretmenlere göre daha düşüktür (Altınkurt ve Yılmaz, 2014; Yılmaz; 2012).

Öğretmenlerin iş doyumunu arttıran en önemli faktörlerden biri mesai arkadaşlarıyla olan olumlu ilişkileridir. Öğretmenler, iş sırasında birlikte çalıştığı mesai arkadaşlarını tanıma imkânlarının olmasının ve mesai arkadaşlarıyla iletişim içinde olmalarının iş doyumlarına katkı sağladığını ifade etmektedirler (Altınkurt ve Yılmaz, 2014).

Şahin (1999, 2013), öğretmenlerin iş doyumu ile ilgili aynı ölçeği kullanarak iki çalışma yapmıştır. İlk çalışmada, öğretmenler, ücret ve veli-öğrenci ilgisizliği boyutunda doyumsuz, bireyler arası ilişkiler ve başarı, saygınlık, tanınma boyutlarında doyumlu düzeyindedir. İşin kendisi boyutunun kısmen doyumlu olduğunu ifade etmiştir (Şahin, 1999). Daha sonra yaptığı başka bir çalışmada ise (Şahin, 2013), işin kendisi boyutunun doyumlu düzeyinde olduğu belirtmektedir. Bu durumu da geçen süre içerinde yükseköğretim mezunlarının arasındaki işsizlik oranının artmasına bağlamıştır (Şahin, 2013). Ayrıca okulun maddi olanaklarının yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin genel ve dışsal iş doyum düzeyleri, okulun maddi olanaklarının yeterli olmadığını düşünen öğretmenlere göre daha yüksektir (Şahin ve Dursun, 2009).

Öğretmenlik mesleği karşılığında alınan ücretin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi ülkeden ülkeye değişmektedir. Ülkemizde öğretmenler, ücret konusunda doyumsuzluk yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin ücret konusunda iş doyumsuzluğu yaşamaları, aldıkları ücretin öğretmenlerin beklentilerini karşılamadığını düşündükleri anlamına gelmektedir. Kapitalist bir sistemde ücret iş doyumu sağlamada önemli bir araçtır. Öğretmenlerin iş doyumlarının arttırılmasında, öğretmenlik mesleğine uygun ve öğretmenlerin beklentilerini karşılayan doyurucu bir ücret verilmelidir (Şahin, 2013). Ama Abd-El-Fattah (2010), Mısırlı öğretmenlerin iş doyumları üzerinde maaş artışının etkilerini incelediği boylamsal çalışmasında, maaş artışının, öğretmenlerin iş doyumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ifade etmektedir. Ücret artışı, öğretmenlerin iş doyum düzeylerine anlamlı bir katkı yapmamaktadır. Öğretmenlerin daha çok tanınma, başarı ve kendini gerçekleştirme gibi üst düzey gereksinimleri karşılandığında iş doyum düzeyleri artmaktadır.

Ülkemizde iş doyumu ile ilgili yapılan çalışmalarda yurt dışında geliştirilip sonradan Türkçe'ye uyarlanan ölçekler sıkça kullanılmaktadır. Özellikle Baycan (1985) tarafından Türkçe'ye uyarlanan MİDÖ hem öğretmenlerin hem de diğer işgörenlerin iş doyum düzeylerini belirlemek için kullanılmaktadır. MİDÖ'ye göre, genel iş doyumu, içsel ve dışsal iş doyum düzeyini belirleyici özelliklere sahip iki faktörden oluşmaktadır. İçsel doyum, başarı, takdir edilme, tanınma, işin kendisi, işin sorumluluğu, terfi edebilme ve terfiye bağlı görev değişikliği gibi işin içsel nitelikleriyle alakalı öğelerden oluşmaktadır. Dışsal iş doyumu, örgütün politikası, yönetimi ve denetim şekli; üstler, mesai arkadaşları ve astlarla ilişkiler; işyerindeki çalışma koşulları ve ücret gibi işin çevresiyle alakalı öğelerden oluşmaktadır. İçsel iş doyumu faktörü maddelerinden elde edilen puanlarının 12'ye bölünmesi ile içsel iş doyumu düzeyi; dışsal iş doyumu faktörü maddelerinden elde edilen puanların toplamının sekize bölünmesi ile dışsal iş doyumu düzeyi elde edilir. Tüm maddelerden elde edilen puanların toplamı 20'ye bölündüğü zaman da genel iş doyum düzeyi ortaya çıkmaktadır (Weiss vd., 1967). MİDÖ, içsel tatmin ve dışsal tatmin olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. MİDÖ'nün kısa formunda iç koşullar ve çevre koşullarıyla ilgili 20 madde yer almaktadır (Yazıcıoğlu ve Sökmen, 2007). MİDÖ'nün genel güvenilirlik değeri (Cronbach Alpha Katsayısı) 0.87'dir (Köroğlu, 2011).

Ayrıca, yurt dışında geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlanan başka iş doyumu ölçekleri de kullanılmaktadır. Silah (2002) ve Yılmaz (2012), Hackman ve Oldham (1975) tarafından geliştirilen ve Silah (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 14 maddeden oluşan İş Doyumu Ölçeği'ni kullanmıştır. Bunlara ek olarak, öğretmenler için geliştirilmeyen iş doyumu ölçekleri de öğretmenlerin iş doyumlarıyla ilgili çalışmalarda kullanılmaktadır. Taşdan ve Tiryaki (2008), Balcı (1985) tarafından geliştirilen Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu Ölçeği'ni geçerlik ve güvenirlik çalışması yaparak öğretmenlere uyarlamış ve özel ve devlet okulunda çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeylerini karşılaştırmıştır. Öğretmenlerin iş doyumuyla ilgili çalışmalarda ülke kültürüne uygun olarak öğretmenler için geliştirilen iş doyumu ölçeğinin kullanılması gerektiği düşünülmektedir.

2.8. Eğitim Yönetiminde Liderlik ve İş Doyumu Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin yöneticilerinde gördükleri liderlik davranışları ve özellikleri, öğretmenlerin iş doyumu algılarını etkilemektedir (Kadıoğlu Ateş ve Vatansever

Bayraktar, 2018; Yılmaz ve Boğa Ceylan, 2011). Aydın vd., (2013), Bass'ın tam kapsamlı liderlik modeli diye adlandırdığı ve içinde dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerini ölçen maddelerin bulunduğu ölçekle gerçekleştirilen 12 araştırmayla, liderlik stillerinin öğretmenlerin iş doyumlarına etkisini meta-analiz yöntemiyle incelemişlerdir. Dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin iş doyumu üzerinde pozitif bir etkisinin olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca, yöneticilerin liderlik davranışlarının, sürdürümcülükten, dönüşümcülüğe doğru ilerledikçe, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyum düzeylerinin de yükseldiğini ifade etmektedirler. Ancak Bass'ın geliştirdiği ölçek Batılı bir kültürde geliştirilmiştir. Başka kültürlerde geliştirildiği kültür gibi sonuç vermeyebilir. Aydın vd.,'ne (2013) göre, kültürel farklılıkları dikkate alan yeni çalışmaların yapılması gerekmektedir. Okul müdürleri, yönettikleri okulda liderlik yaparken verimli bir şekilde işleyebilmesi için beraber çalıştığı öğretmenlerin iş doyumunu sağlamaya yönelik davranışlar sergilemelidir. Öğretmenlerin yetiştikleri kültüre göre iş doyumunun nasıl sağlanabileceğine ilişkin çalışmalar yapılması gereklidir (Aydın vd., 2013).

Şahin (1999, 2013) iki farklı çalışmada, öğretmenler işlerinden kısmen doyum sağladıklarını tespit etmiştir. Öğretmenlerin iş doyumunun düşüklüğüne özellikle ücret ve yönetim ile ilgili sıkıntıların sebep olduğu ifade edilmiştir (Şahin, 2013). İlk çalışmada, öğretmenlerin iş doyumunun yönetim boyutu da kısmen düzeyindedir (Şahin, 1999). İkinci çalışmada ise, anlamlı derecede bir düşüş gözlenmiş ve doyumsuz düzeyine gerilemiştir (Şahin, 2013). Şahin (2013), bu durumu, yöneticilerin uygulamalarının öğretmenlerde daha fazla olumsuz algı oluşturmasına bağlamıştır. Öğretmenler, yönetsel anlamda okullarda sorunlar yaşandığını, adaletli görev dağılımı olmadığını, okul müdürlerinin öğretmenler bir sorunla karşılaştıkları zaman öğretmenlere yeterli desteği vermediğini ve öğretmenlere eşit davranmadığını, öğretmenlerle iletişimde sorunlar yaşadıklarını ve yeniliklere açık olmadıklarını düşünmektedir ve okulların yönetilme şeklinden ve okul müdürlerinin yöneticiliklerinden memnun değildir (Şahin, 2013).

Üstlerinden takdir gören öğretmenlerin iş doyum düzeyleri, üstlerinden takdir görmeyen öğretmenlere göre daha yüksektir (Şahin ve Dursun, 2009). Destekleyici liderlik, öğretmenlerin iş doyumuna katkı sağlamaktadır (Hulpia vd., 2009). Okul yöneticisi, öğretmenlerin sosyal gereksinimlerine karşı da duyarlı olmalıdır.

Öğretmenlerin sosyal gereksinimlerine karşı duyarlı olmayan okul yöneticisinin, okul ortamı içinde öğretmenlerin moralini yükseltmesi zordur (Bursalıoğlu, 2002).

İşgörenlerin iş doyumun sağlanmasına yöneticilere de önemli görevler düşmektedir. Tutumlar insan davranışını etkilediği ve olası sorunları gösterdiği için yöneticiler, çalışanlarının tutumlarıyla ilgilenmelidir. İşinden doyum sağlayan işgörenlerle çalışmak, örgütsel performansın arttırılmasını garanti etmese de yöneticilerin çalışanların tutumlarını iyileştirme çabaları, organizasyonel etkinliğin, müşteri memnuniyetinin ve karlılığın artması gibi olumlu sonuçları kolaylaştırmaktadır (Robbins ve Judge, 2017).

Öğretmenlerin iş doyumlarını arttıran bir başka değişken, okulda alınan kararlarda söz sahibi olmalarıdır. Öğretmenlerin karara katılımı, iş doyumlarını olumlu etkilemektedir (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015). Okul müdürleri, öğretmenlerin iş doyumlarını arttırmak için, karar verme sürecine öğretmen katılımını teşvik etmeli ve öğretmenlere karar alma süreçlerinde sorumluluk verilmelidir (Shann, 1998). Öğretmenlerin okulda alınan kararlarda söz hakkının bulunması, yaratıcılıklarına destek olunması ve öğretmenlere sorumluluk verilmesi anlamlarına geldiği için, öğretmenler kendilerine değer verildiğini düşünerek iş doyumları artırılabilir (Gürkan, 2006). İş doyumu artan öğretmenin, okula olan bağlılığı da arttırmaktadır (Reyes ve Shin, 1995).

2.9. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çalışmanın konusu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara değinilmiştir.

2.9.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Toplumlar arasındaki kültürel farklılıkların ortaya konması ve toplumsal kültürlerin sınıflandırılmaya ve birbirleriyle karşılaştırılmaya çalışılması ile ilgili Hofstede'in (1980a, 1980b, 2001, 2011) çalışmaları, House vd.'nin (2004) GLOBE çalışması ve Trompenaars ve Hampden-Turner'ın (1998) çalışmaları bulunmaktadır.

Hofstede (1980b), çalışmasında, kültürlerarası yönetim açısından faydalı olacak kültürel değerlere ulaşmayı amaçlamıştır. Hofstede (1980a, 2001, 2011) ve Hofstede vd., (2010) kültürel farklılıkları; güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, toplulukçuluk

karşısında bireycilik, erkeksiliğe karşı dişilik, uzun vadeli ve kısa vadeli yönelimler ve bağımsızlığa karşı kısıtlama olarak altı boyutta incelemişlerdir.

Kültürel farkılıkları inceleyerek toplumsal kültür sınıflama boyutları ortaya koyan bir başka çalışma da GLOBE Projesi'dir (House vd., 2004). GLOBE Projesi, 62 ülkede ve 170 araştırmacıyla gerçekleştirilen, dünyanın tüm büyük bölgelerindeki etkili liderlik prototiplerini araştırmayı ve toplumsal kültür, örgütsel süreçler ve liderlik arasındaki ilişkileri tanımlayarak ampirik temelli bir teori geliştirmeyi amaçlayan kapsamlı bir projedir (House vd., 2004). Çalışmada güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, insancıl odaklı olma, kurumsal toplumculuk, grup içi toplumculuk, kendine güven, cinsiyet eşitliği, gelecek odaklılık ve performans odaklılık olmak üzere dokuz kültürel boyut tespit edilmiştir. GLOBE çalışmasına (House vd., 2004) göre, evrensel anlamda kabul edilen ve değer verilen ve evrensel düzeyde istenmeyen liderlik özellikleri olmakla birlikte; liderlik özellikleri toplumsal kültüre göre değişiklik de göstermektedir.

Trompenaars (1996), Trompenaars ve Hampden-Turner (1998) ve Trompenaars ve Woolliams (2003), yedi farklı kültürel boyuta ulaşmıştır. Bu boyutları, evrenselliğe karşı tekillik (particularism), bireyselliğe karşı toplumsallık, duygusallığa karşı nötr ilişkiler, özgüllüğe karşı yaygınlık, başarıya karşı üstüne alma (atıfta bulunma), zaman yönelimi (sıralıya karşı eşzamanlı) ve iç kontrole karşı dış kontrol olarak isimlendirmişlerdir.

DeVoe ve Iyengar (2004), farklı kültürleri karşılaştıran çalışmalarında, Kuzey Amerikalı yöneticilerin, çalışanlarının dışsal faktörlerle motive olduklarını; Asyalı yöneticilerin, çalışanlarının hem içsel ve hem de dışsal faktörlerle motive olduklarını; Latin Amerikalı yöneticilerin ise, çalışanlarının içsel faktörlerle motive olduklarını ifade etmektedir.

Cooper ve Nirenberg (2004), gerçekleştirdikleri çalışmalarında, liderlik etkililiği tanımının, bağlamdaki farklı davranış ve süreçlere dayalı olarak farklı şekilde tanımlanması gerektiğini öne sürmektedir.

Shahin ve Wright (2004), yaptıkları çalışmada, Amerikan kültürüne uygun geliştirilen liderlik teorilerinin, Mısır kültürüne uygun olmadığını ve ulusal kültürün, liderlikle ilişkili olduğu düşünülen davranış türlerini etkilediğini ortaya koymuşlardır.

Daft (2008), çalışmasında, ilişkiye önem verilen kültürlerde, liderler çalışanlarına karşı daha ilgili olması gerektiğini savunmaktadır. Asya, Arap dünyası ve Latin Amerika'daki gibi kolektivizmde üst sıralarda yer alan ilişki odaklı toplumlarda, liderlerin, çalışanlarına karşı genellikle sıcak ve kişiselleştirilmiş bir yaklaşım sergilediğini düşünmektedir. İlişkiye önem verilen kültürlerde, herkesin önünde eleştirilmek onur kırıcı ve hoş görülmeyen bir durum olduğu için, liderin, çalışanlarını eleştirirken daha dikkatli olması gerektiğini vurgulamıştır.

Brodbeck vd., (2000), Avrupa'da liderlik kavramının kültürel farklılıklara göre farklılaştığı varsayımını test etmek ve Avrupa toplumlarındaki liderlik farklılıklarını tanımlayan boyutları belirlemek için yaptıkları çalışmada liderlik algısının kültüre bağlı olarak değiştiğini ve topluma uygun olan liderlik tarzının kültüre göre farklılık gösterdiğini ifade etmektedirler.

Senaji vd., (2014), Afrikalı bir bakış açısıyla, Gana, Mısır, Kenya, Nijerya ve Uganda'da gerçekleştirdikleri çalışmalarında, etkili liderlik davranışının Afrika ülkelerinde kendine özgü bir bağlamı olduğunu tespit etmişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre, etkili liderliğin tanımlayıcıları vizyon, bağlılık, dürüstlük, hedef odaklılık ve mizahtır. Disiplin ve takipçilere yardımcı olmak, etkili liderlerin özellikleri arasındadır. Afrika'daki örgütsel yapı ve yönetimsel sistemlere, paternalistik bir liderlik anlayışı ve ataerkil davranışlar yön vermektedir.

Singh ve Krishnan (2007), Bass (1985) tarafından ABD kültürüne uygun olarak ortaya konulan dönüşümcü liderliğe ilişkin varsayımların Hindistan kültüründe desteklenmediğini ve Hindistan kültürüne uygun bir dönüşümcü liderlik anlayışının ortaya konması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu amaçla bir temellendirilmiş teorisi çalışması yaparak Hindistan kültürüne uygun bir dönüşümcü liderlik anlayışı ortaya koymuş ve bu anlayışa uygun bir ölçek geliştirmişlerdir.

Mead (1998), çalışmasında, toplumsal kültürün, insanların ihtiyaçlarını ve insanları tatmin eden faktörleri etkilediğini ve çalışanları motive etmek için, çalışanların ihtiyaçlarının analiz edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Scott ve Dinham (2003), eğitim ve sosyal bağlamın, öğretmenlerin öğretim dünyasıyla ilgili kavramsal modellerini nasıl inşa ettiklerini anlamada oldukça önemli olduğunu savunmaktadırlar. Avustralya, Yeni Zellanda ve İngiltere örneklemi için geliştirilen öğretmen iş doyumu ölçeği, ABD örnekleminde öğretmenlerin iş doyumlarını ölçmede yetersiz kaldığı için, ölçekte düzenlemeler yapmak zorunda kalmışlardır.

Kim ve Loadman (1994), çalışmalarında, öğretmenlerin iş doyumunun öğrencilerle ve meslektaşlarla etkileşimler, çalışma koşulları, mesleki zorluklar, mesleki özerklik, maaş ve ilerleme fırsatları olmak üzere yedi yordayıcısı olduğunu ifade etmişlerdir.

2.9.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Yurt içinde, kültürel farklılıkların yönetime olan etkisi ile ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan en önemlisi Sargut'un 2010 yılında üçüncü baskısı yapılan, "Kültürler Arası Farklılaşma ve Yönetim" isimli kitabıdır. Sargut (2010), kitabında, T tipi yönetim modelini Batılı çalışmaları referans alarak ortaya koymuş ve ancak teorisini bilimsel çalışmalarla desteklememiştir. Sargut (2010), T tipi yönetim modelinde, Türk kültürünün ortaklaşa davranışçı, dişi egemen değerler sistemine sahip, belirsizlikten kaçınma eğilimi yüksek, dışsal denetim merkezli, güç mesafesi yüksek, değişime direnç gösterilen, uzlaşmacı ve yarışmadan kaçınmacı, Batı tipi bürokrasi ve Batılı liderlik yaklaşımlarının uygun olmadığı, düşük sinerjili ve geniş bağlamlı bir kültür olduğunu savunmaktadır. Teorinin bilimsel çalışmalarla desteklenmesi gerekmektedir. Çalışmayla ilgili yurt içinde yapılan diğer çalışmaların bir kısmına da aşağıda değinilmiştir.

Şişman (2011), çalışmasında, insan grupları ve toplumlar arasında benzerlikler olduğu kadar farklılıklar da olduğunu dile getirmiştir. Pozitivist paradigma ve nesnel bakış açısının yansıması olan, sosyal bilimlerde de geliştirilen kuramların evrensel olduğu ve tüm toplumların kültürlerinde geçerli olacağı varsayımının sorgulanması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Sofyalıoğlu ve Aktaş (2001), çalışmalarında, liderin etkililiğini ve işgörenlerin motivasyonunu sağlamak için geliştirilen teorilerin, ülkelerin kültürlerine göre yeniden değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedirler.

Özpehlivan (2015), Türkiye ve Rusya'da tekstil imalathanelerinde çalışan işçiler ile gerçekleştirdiği çalışmasında, ülkeler arası kültürel farklılıkların, işgörenlerin iş tatmini, örgütsel iletişimleri, örgütsel bağlılık algıları ve bireysel performansları üzerinde farklılıklar oluşturduğunu ifade etmektedir.

Gürbüz ve Bingöl (2007), çalışmalarında, kültürün, önemli toplumsal değerleri barındırdığı için yönetim faaliyetlerini etkilediğini düşünmektedirler. Örgütlerin, ait olduğu toplumun değer ve normlarını alıp, kendilerine uyarladığını dile getirmişlerdir. Örgütlerin başarıya ulaşması için, örgütsel faaliyetleri ve uygulamalarının toplumun kültürüyle uyum içinde olması gerektiğini savunmaktadırlar. Toplumsal kültürdeki mevcut değerlerin, örgütlerdeki insan ilişkilerini ve davranışlarını ve örgütlerin kültürlerini önemli ölçüde etkilediğini söylemektedirler.

Yılmaz vd., (2016), Türk kültüründe öğretmenlerin, yüksek güç mesafesi olmasından yana olduğunu ve iyi yöneticiyi, bazen şefkatli, bazen katı ama her zaman çalışanlarını korumaya çalışan yönetici olarak algıladığını söylemişlerdir. Ama bu durumun, öğretmenlerin eğitim sisteminin ürettiği eşitsizlikleri kanıksamalarına ve ikili ilişkilere daha fazla önem vermelerine sebep olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Öztürk (1997), çalışmasında, Türk yönetim sisteminde oluşan otoriter ve babacan anlayışın, Türk toplumundaki aile yapısı ve çocukların yetiştirilme şeklinin bir sonucu olduğunu düşünmektedir. Türk yönetim kültüründeki karar verme sistemi, örgüt yapısı ve sorumluluk anlayışının, Doğu kültürünün; ücret politikası ve terfi sisteminin ise Batı kültürünün özelliklerine göre şekillendiğini belirtmektedir. Türkiye Cumhuriyeti'nin coğrafi olarak Asya ve Avrupa kültürlerinin kesiştiği noktada olmasının, hem Batı kültüründen hem de Doğu kültüründen etkilenmesine sebep olduğunu ifade etmektedir.

Helvacı ve Aydoğan (2011), çalışmalarında, öğretmenlerin, eşitlik ve adalete önem veren, insan ilişkilerinde becerili, empati kurabilen, yol gösteren, öneri ve çözüm üretebilen okul liderleri beklemediği sonucuna ulaşmışlardır.

Yeşil (2013), çalışmasında, motivasyon araçlarının ülkeler arasında benzelikler gösterse de ülkenin sosyal ve kültürel değer ve normlarıyla şekillendiğini ve ihtiyaçlar

hiyerarşisindeki ihtiyaçların her ülkede ihtiyaç olarak kabul edilmekle birlikte, sıralama her ülkede aynı olmadığını vurgulamaktadır.

Demirtaş ve Alanoğlu (2015), yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin farklı çıkmasının, öğretmenlerin iş doyumlarının farklı kültür ve örgütlerdeki farklı değişkenlerden etkilenmesinden kaynaklanabileceğini ifade etmişlerdir.

Ülkemizde iş doyumu ile ilgili yapılan çalışmalarda yurt dışında geliştirilip sonradan Türkçe'ye uyarlanan ölçekler sıkça kullanılmaktadır. Özellikle Baycan (1985) tarafından Türkçe'ye uyarlanan MİDÖ hem öğretmenlerin hem de diğer işgörenlerin iş doyum düzeylerini belirlemek için kullanılmaktadır. MİDÖ'yü kullanarak Özdayı, (1990) öğretmenlerle; Çarıkçı ve Oksay (2004) hastane çalışanlarıyla; Sevimli ve İşçan, (2005) hekimlerle; Ceylan ve Ulutürk (2006) çeşitli sektörlerde çalışanlarla; Serinkan ve Bardakçı (2007) öğretim elemanlarıyla; Yazıcıoğlu ve Sökmen (2007) otel çalışanlarıyla; Gürbüz, (2008) öğretmenlerle; Eğinli (2009) kamu ve özel sektörde çalışan işgörenlerle; Şahin ve Dursun (2009) okul öncesi öğretmenleriyle; Kılıç ve Gümüşeli (2010) öğretim elemanlarıyla; Demirtaş, (2010) dersane öğretmenleriyle; Erdil vd., (2011) tekstil işçileriyle; Köroğlu, (2011) turist rehberleriyle; Türkçapar (2012) beden eğitimi öğretmenleriyle; Erşan vd., (2013) sağlık çalışanlarıyla; Gürkan vd., (2017) turizm sektörü çalışanlarıyla; Korkmaz ve Baykal (2018) kadın orman mühendisleriyle; Demirtaş (2020) öğretmenlerle, iş doyumu ile ilgili çalışmalar yapmışlardır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Çalışmanın bu kısmında araştırmanın nitel ve nicel kısmının yöntemi, çalışmanın nitel kısmının çalışma grubu ve nicel kısmının evren ve örneklemi, nitel ve nicel kısmına ait veri toplama araçları, araştırma süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Çalışmada nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı keşfedici sıralı karma desen (Özdemir, 2018) kullanılmıştır. Karma yöntemler, araştırma problemini daha iyi anlamak amacıyla tek bir çalışmada araştırma sürecinin bir aşamasında nicel ve nitel verileri toplamak, analiz etmek ve karıştırmak veya birleştirmek için kullanılan bir prosedürdür (Creswell, 2012). Bir çalışmada her iki tür veriyi karıştırmanın mantığı, bir durumun ayrıntılarını yakalamak için ne nicel ne de nitel yöntemlerin kendi başlarına yeterli olmadıkları gerçeğine dayanmaktadır. Belirli bir olguyu değerlendirmek için yalnızca bir yöntemin kullanılması kaçınılmaz olarak önyargılı ve sınırlı sonuçlar verecektir (Greene vd., 1989). Bununla birlikte, belirli bir fenomeni değerlendirmek için dengeleyici önyargılara sahip, iki veya daha fazla yöntem kullanıldığında ve bu yöntemlerin sonuçları birbirine yaklaşır veya birbirini desteklerse, o zaman araştırma bulgularının geçerliliği de artar (Greene vd., 1989). Karma yöntem, farklı disiplinlerin bir arada kullanılmasıyla, sınırlardan kurtulma imkânı sağlar (Hesse-Biber, 2015).

Karma yöntem, bir olguyu açıklamak ve yorumlamak, bir olguyu keşfetmek, yeni ölçme aracı geliştirmek ve farklı düzeylerde teorik bir bakış açısı sunmak için kullanılmaktadır (Creswell, 2009). Karma yöntem araştırması, nitel ve nicel yaklaşımların kullanımını ve her iki yaklaşımın bir çalışmada karıştırılması felsefesine dayanır. Hem nitel hem de nicel formları birleştiren veya ilişkilendiren ve nitel ve nicel veriyi toplamak ve analiz etmekten daha fazlası olan bir araştırma yaklaşımıdır. Bir çalışmanın genel gücünün niteliksel veya niceliksel araştırmadan daha büyük olması için her iki yaklaşımın da birlikte kullanılmasını içerir (Creswell ve Plano Clark. 2007).

Sıralı keşif stratejisi, birinci aşamasında nitel veri toplama ve analizini, ardından ikinci olarak bir nicel veri toplama aşamasını ve birinci nitel aşamanın sonuçlarına dayanan analiz aşamasını içerir. Ağırlık genellikle ilk aşamaya verilir ve veriler, nitel veri analizi ile nicel veri toplama arasında ilişkilendirilerek karıştırılır. Tasarım, açık bir teorik perspektif içinde uygulanabilir veya uygulanmayabilir. En temel düzeyde, bu stratejinin amacı, nitel bulguların yorumlanmasına yardımcı olmak için nicel verileri ve sonuçları kullanmaktır. Bu modelin birincil odak noktası, başlangıçta bir fenomeni keşfetmektir (Creswell, 2009).

Keşfedici sıralı desenin kullanıldığı araştırmalarda, yeni veya az araştırılmış bir konu üzerinde kapsamlı bilgilere ulaşılabilir veya araştırmacı farklı bakış açıları kazanabilir. İlk etapta, nitel yöntemin kurallarına dikkat edilerek nitel veri toplama aracı hazırlanarak belirlenen çalışma grubundan veri toplanır. Nitel araştırmalar, dünyanın sosyal yönü ile ilgilenen, insan doğasına daha uygun olan, esneklik ve açık görüşlülük gerektiren, tümevarım yöntemi izlenen ve genellemenin temel amaç olarak görülmediği çalışmalardır (Ilgar ve Coşgun Ilgar, 2013). Durumların ve olayların, çalışmaya katılanların bakış açılarından anlaşılmaya ve katılımcıların algı ve deneyimlerinin ortaya konmaya çalışıldığı nitel araştırmalar, sosyal yapılar ve süreçlerin ortaya konmasına ve bunların yorumlanmasına yardımcı olur (Büyüköztürk vd., 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). İkinci etapta nitel kısmından elde edilen veriler detaylı bir şekilde incelenerek genellikle ölçme aracı geliştirilir (Özdemir, 2018).

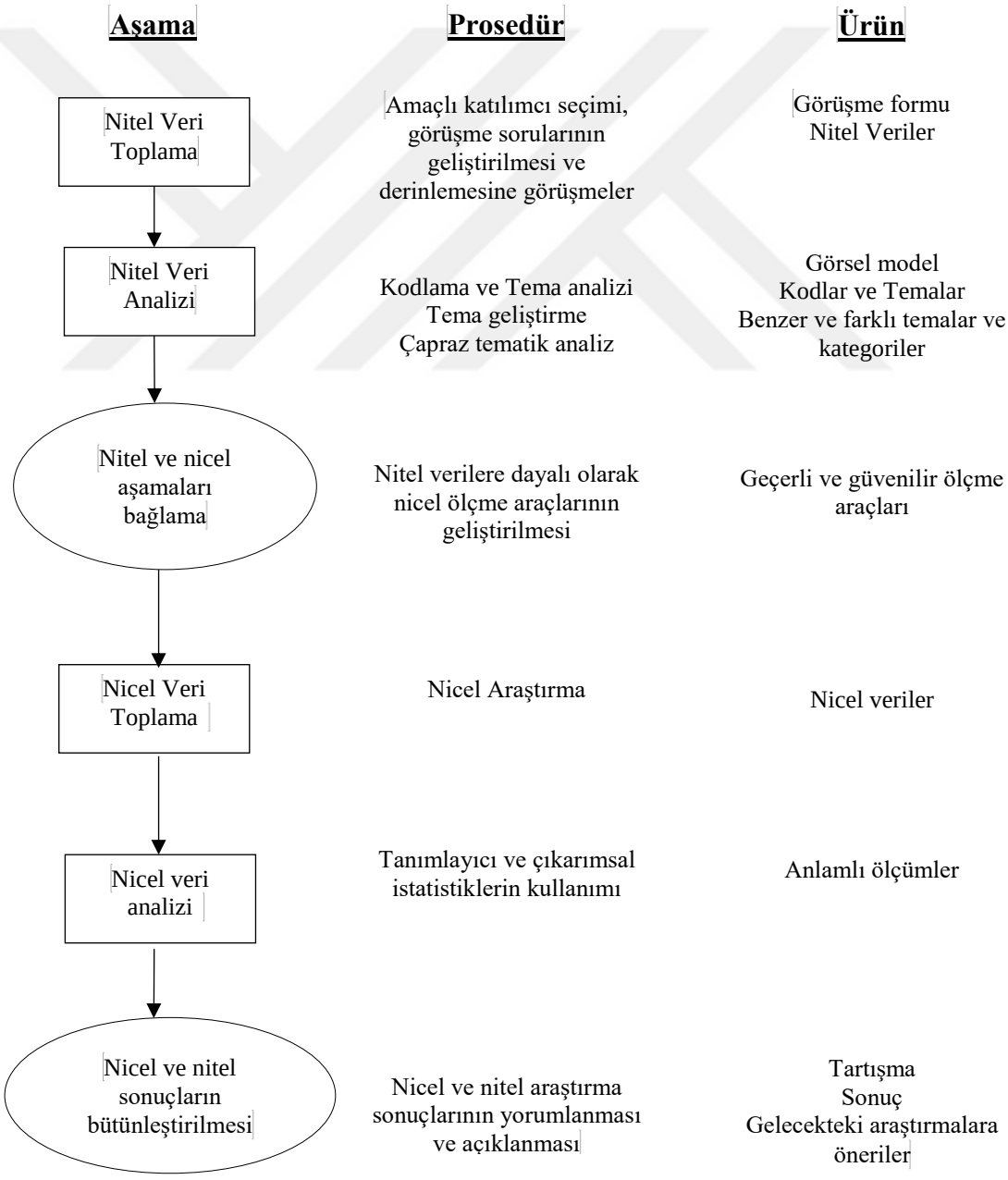
Genel olarak bahsedilecek olursa, araştırmada, nitel yöntemle başlanıp, nitel verilerden elde edilen bulgular ile ölçme araçları geliştirilmiş ve bu ölçme araçları örneklem üzerinde uygulanmıştır. Ölçme araçları, Türk yönetim kültüründe okul müdürü etkililiği ve öğretmen iş doyumunu sağlayan faktörleri belirlemek için geliştirilmiştir. Keşfedici sıralı karma desenin kullanıldığı bu çalışmada, nitel yöntemle elde edilen veriler, çalışmanın nicel aşamasına yön vermesi (Büyüköztürk vd.,, 2014) için kullanılmıştır.

Çalışmanın, nitel kısımda yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler analiz edilmiş ve nicel kısımda nitel kısımdan elde edilen veriler ile ölçme araçları geliştirilmiş ve geliştirilen ölçme araçları da örneklem üzerinde uygulanmıştır. Nitel kısımda kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, görüşme sırasında araştırmacıya

kısmi esneklik sağlayarak, hazırlanan soruların yeniden düzenlenmesine imkân verir (Ekiz, 2013). Araştırma sürecinde nitel ve nicel kısım için gerekli olan izinler ilgili kurumlardan alınmıştır. Alınan izinler, tezin "İzin Belgeleri" kısmında verilmiştir. Araştırmanın modeli Şekil 2'de gösterilmiştir. Araştırmanın nitel ve nicel kısımlarının yöntemlerine ilişkin detaylı bilgiler de farklı başlıklar altında verilmiştir.

Şekil 2

Keşfedici Sıralı Karma Desende Tasarlanan Araştırmanın Modeli (Ivankova vd., 2006 ve Subedi, 2016'den uyarlanmıştır)



3.1.1. Araştırmanın Nitel Kısmının Yöntemi

Bu başlık altında ilk önce temellendirilmiş kuram ile ilgiler verilmiş, daha sonra temellendirilmiş kuramın bu çalışmada nasıl kullanıldığı detaylı bir şekilde ifade edilmiştir.

3.1.1.1. Temellendirilmiş Kuram ile İlgili Bilgiler

Araştırmanın nitel kısmı, bir temellendirilmiş kuram (grounded theory) çalışmasıdır. Kuram geliştirme çalışmaları, temellendirilmiş kuram çalışmaları olarak da isimlendirilmektedir. Temellendirilmiş kuram, çalışmanın gerçekleştirildiği ortamdaki davranış, faaliyet ve süreçlerin incelenerek, veriye dayalı teorik bir model veya önermelerin geliştirildiği ya da mevcut teorilerin geliştirilmeye çalışıldığı bir araştırma yöntemidir (Glaser ve Strauss, 1967). Genellikle çok az anlayışın var olduğu karmaşık olayları araştırmak için kullanılan (Brown vd., 2002) ve veri analizini veri toplama ile birleştiren sürekli karşılaştırmalı bir metodolojidir (Glaser ve Strauss, 1967; Strauss ve Corbin, 1998). Mevcut teoriler bir sorunu açıklamakta yetersiz kaldığında kullanılmaktadır (Creswell, 2013). Temellendirilmiş kuram çalışmalarında, kuramı, geleneksel nicel araştırmanın yaptığı gibi doğrulamak yerine verilerle temellendirerek üretmek amaçlanmaktadır (Tan, 2010).

Temellendirilmiş kuramı detaylandıran ilk büyük yayın Glaser ve Strauss'un (1967) "Temellendirilmiş Kuram'ın Keşfi" kitabıdır. Hem yenilikçi hem de radikal olduğu kadar, zamanın egemen sosyolojisinin altını oymada belirleyici olduğu da kabul edilebilir. Kitapta, ampirik araştırma verileri ile teori arasındaki yakın ilişki kararlı bir şekilde savunulmuştur. Çok az temele sahip olan son derece spekülatif büyük sosyolojik teoriler eleştirilmiştir. Bilimin bağımsız bir dış gerçekliğe (pozitivist anlayış) bağlı olduğu fikri reddedilmektedir (Howitt, 2016).

Temellendirilmiş kuram, başka bir ifadeyle, verilerden teorinin keşfi, Glaser ve Strauss (1967) tarafından sosyolojik bir bakış açısıyla geliştirilmiştir. Bir araştırma konusundaki teoriyi test etmek yerine araştırma sahasından elde edilen verilerle kuram üretme amacı taşımaktadır. Amprik araştırmadan teoriye ulaşmak için amprik araştırmayla teori arasında bir bağ kurmaya çalışan, sistematik, ayrıntılı, esnek ve döngüsel bir araştırma stratejisidir (Gençoğlu, 2014). Amprik araştırmadan teoriye

ulaşmayı amaçlayan bilimsel kriterler ışığında çalışma yapılması, sosyal bilimlerin anlama ve açıklama kabiliyetini arttırmaya yardım edecektir (Glaser ve Strauss, 1967). Temellendirilmiş kuramın amacı, katılımcıların deneyimlerine ve algılarına dayanan belirli bir durumla ilgili bir fenomenin teori veya soyut analitik şemasını oluşturmak veya keşfetmektir (Brown vd., 2002; Creswell, 1998; Strauss ve Corbin, 1998). Temellendirilmiş kuramda, veri analizi, temel tanımlamayla başlayan ve kavramsal sıralamaya ve ardından kuramsallaştırmaya geçen iyi tanımlanmış bir sürece sahiptir (Patton, 2002).

Temellendirilmiş kuram metodolojisi, çoğu sosyal araştırmaya nüfuz etmiş olan aşırı pozitivizme karşı bir tepki olarak geliştirilmiştir. Sosyal araştırmanın amacının sosyal davranışın önceden var olan ve evrensel açıklamalarını ortaya çıkarmak olduğu fikrine meydan okumuşlardır. Bunun yerine, bilimsel gerçeğin hem gözlem eyleminden hem de gözlemcilerden oluşan bir topluluk içinde gözlemlediklerini anlamlandırırken ortaya çıkan konsensüsten kaynaklandığını savunmuşlardır. Sistematik veri toplamanın sosyal ortamlarda aktörlerin yorumlayıcı gerçekliklerini ele alan teoriler geliştirmek için kullanılabileceği bir ortak zeminde aşırı deneycilik ve tam görelilik arasında bir uzlaşma sunmuşlardır (Suddaby, 2006).

Temellendirilmiş kuramın kurucuları olan Barney Glaser pozitivist, Anselm Strauss ise yorumcu paradigma ekolünden gelmektedirler ve ileriki yıllarda temellendirilmiş kuram ile ilgili farklı bakış açıları geliştirmişlerdir. Glaser, araştırmacının zihnini boşaltarak araştırma yapması gerektiğini savunurken; Strauss, araştırmacının ilgili alanyazın bilgisine sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Strauss sosyal gerçekliği doğal gerçeklikten farklı bir varlık alanı olarak kabul etmektedir. Pozitivist paradigma, sosyal gerçekliğin doğal gerçeklikle aynı olduğu sayıltısıyla hareket ettiği için toplum yasalarını doğanın temel yasalarının keşfi gibi keşfetmeye çalışmaktadır. Yorumcu paradigma ise sosyal gerçekliğin doğal gerçeklikten farklı olduğunu ileri sürer. Sosyal gerçekliği nitel yöntemlerle yapılan çalışmalar ile açıklamaya çalışan araştırmalar yorumcu paradigmanın etkisiyle artmıştır. Temellendirilmiş kuram da araştırmacılara bu imkânı sunar (Gençoğlu, 2014).

Yorumcu paradigma, insanlar tarafından inşa edilen bir gerçeklik olduğu için sosyal gerçekliğin doğal gerçeklikten farklı olduğu sayıltısıyla hareket eder ve sosyal dünyanın

sayılarla ifade edilemeyen yönlerine odaklanan ve sosyal dünyayı derinlemesine incelemeyi amaçlayan nitel yöntemi kullanır. Yorumcu paradigma, sosyal dünyayı, özgün kültürel bağlamı içinde değerlendirmek için bir dil geliştirme amacındadır ve genellenebilirliği bilimselliğin bir ölçütü olarak kabul etmemektedir. Nitel araştırmalar sonucu üretilen bilginin tutarlılığı ve uygunluğu araştırma prosedürlerinin sistematize edilerek izlenen adımların açık bir şekilde ortaya konmasıyla sağlanır (Gençoğlu, 2014).

Temellendirilmiş kuram tasarımı, geniş bir kavramsal düzeyde, bir süreci, bir eylemi veya önemli bir konu ile ilgili bir etkileşimi açıklayan bir teori ortaya koymak için kullanılan sistematik nitel bir prosedürdür. Temellendirilmiş kuram, zaman içinde meydana gelen olayların, faaliyetlerin, eylemlerin ve etkileşimlerin eğitsel sürecini açıklayan bir süreç kuramıdır. Ayrıca, temellendirilmiş kuramda, veri toplama, kategorileri belirleme (temalarla eşanlamlı olarak kullanılır), bu kategorileri birbirine bağlama ve süreci açıklayan bir teori oluşturma gibi sistematik prosedürler bulunmaktadır (Creswell, 2012).

Temellendirilmiş kuram çalışmalarında, genellikle, açık kodlama (open coding), eksenel kodlama (axial coding) ve seçici kodlama (selective coding) olmak üzere üç aşama kodlama süreci yürütülmektedir (Strauss, 1987; Strauss ve Corbin, 1990). Kuram oluşturma çalışmalarında, kodlama süreci, verilerden kuramların inşa edildiği temel süreçtir (Strauss ve Corbin, 1990). İlk olarak, açık kodlama sürecinde veriler kavramsallaştırılır. Daha sonra, eksenel kodlama süreci, kavramların birbirlerine bağlanması sürecidir. Tüm kavramların bir teori altında birleştirildiği süreç ise seçici kodlama sürecidir ve bu süreçte kuram oluşturulmuş olur (Neuman, 2014).

Temellendirilmiş kuram, geniş bir teoriye veya bir sürecin açıklamasına ihtiyaç olduğu zaman kullanılır. Mevcut teoriler, probleminizi veya çalışmayı planladığınız katılımcıları açıklamadığını düşündüğünüzde yeni bir teori ortaya koyma ihtiyacı doğar. Temellendirilmiş teori, sistematik bir süreç olduğu için titiz nicel araştırmacıların bir eğitim çalışmasında görmek istedikleri titizliği uygulama imkânı sağlar. Temellendirilmiş kuram, kendi kendini düzelten nitelikler içeren özelliklere sahiptir. Araştırmacı, analiz esnasında her zaman verilere yakın durur (Creswell, 2012). Veri toplama sırasında keşfedilen bir teori, bir çalışma başlamadan önce tanımlanan bir teoriden daha iyidir.

Araştırılan duruma uyacak ve kullanıma sunulduğunda işe yarayacaktır (Creswell, 2012; Glaser ve Strauss, 1967).

Temellendirilmiş kuramda üç tasarım ön plana çıkmaktadır:

1. Strauss ve Corbin (1998) ve Corbin ve Strauss (2015)'un ortaya koyduğu Sistematik Dizayn;
2. Glaser (1978, 1992)'in ortaya koyduğu Gelişen Dizayn;
3. Charmaz'ın (1990, 2000, 2006) benimsediği Yapılandırmacı Yaklaşım (Creswell, 2012).

Temellendirilmiş kuramın üç farklı dizaynına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

1. Sistematik Dizayn: Strauss ve Corbin'in (1990) kodlama prosedürü açık, eksenel ve seçici kodlama aşamalarından oluşan dinamik ve akışkan bir kodlama prosedürüdür. Açık kodlamada kategoriler oluşturulur; eksenel kodlamada kategoriler görselleştirilir ve birleştirilir; seçici kodlamada ise çekirdek kategori belirlenir ve kuram inşa edilir (Ilgar ve Coşgun Ilgar, 2013). Eksenel kodlamada, kodlama bir kategorinin ekseni etrafında gerçekleşir ve araştırmacı, kategorileri özellikler ve boyutlar düzeyinde ilişkilendirmelidir (Strauss ve Corbin, 1998).

Açık, eksenel ve seçici kodlama aşamaları tamamen doğrusal bir prosedürde gerçekleşmeyebilir. Temellendirilmiş teorinin ilk ortaya çıktığı zamanki sürümü ve Glaser'in gelişen dizaynı ile karşılaştırıldığında, Strauss ve Corbin'in stratejisi, araştırmacılara takip etmeleri ve geliştirmeleri için birçok esneklik sağlamaktadır (Tan, 2010). Teorik doygunluğa ulaşılıncaya kadar, ek veri toplama, kodlama ve kategorilere ayırma, rafine etme ve birbirine bağlanma arasında sürekli olarak ileri ve geri hareket edebilir (Mason, 2002).

Sistematik temellendirilmiş kuram prosedürü, ilişkileri açık hale getirmek için kategoriler, görsel diyagramlar ve özel önermeler veya hipotezler arasında ilişki kurmak için önceden belirlenmiş kategorileri kullanmayı içermektedir (Strauss ve Corbin, 1998).

2. Gelişen Dizayn: Glaser'ın fikrindeki temel kodlamanın parçaları, açık kodlama ve seçici kodlamadır (Walker ve Myrick, 2006). Glaser, kodlama sürecini temel ve teorik

kodlama olmak üzere iki prosedüre ayırmıştır. Temel kodlama, açık ve seçici kodlama olmak üzere iki alt aşamadan oluşmaktadır ve üretme kategorileri ve özellikleri ile ilgilidir (Walker ve Myrick, 2006). Açık kodlama, kategorilerin ve özelliklerinin ilk keşfiyle ilgili teorik analizin ilk adımıdır (Glaser, 1992). Temel kodlama, kategoriler ortaya koymak için, olayı olayla karşılaştırma ve yeni olayları da bu kategorilerde karşılaştırma demektir. Teorik kodlama, bir teoriye entegre edilecek hipotezler olarak kodların ilişkilerini kavramsallaştırma sürecidir (Glaser, 1978). Teorik kodlama ise kavramsal düzeyde gerçekleşir ve temel kodları bir hipotez ve teoriye dönüştürür. (Walker ve Myrick, 2006). Glaser'e (1992) göre, sabit karşılaştırma yöntemi ve kuramsal not alma da kuramsal bir model geliştirmede oldukça önemlidir. Özetle, gelişen temellendirilmiş teori tasarımı, önceden belirlenmiş kategoriler olmadan temel bir sosyal süreci keşfetmeye dayanmaktadır (Glaser, 1992).

3. Yapılandırmacı Dizayn: Yapılandırmacılıktan esinlenen Charmaz (2000), esnek ve sezgisel stratejilerle anlam oluşturma sürecine odaklanan temellendirilmiş teoriye yeni bir anlayış getirmiştir. Charmaz'a (2000) göre, deneyimleri belirsizleştiren karmaşık terimler, jargon ve diyagramlar veya kavramsal haritalar, araştırmacıyı temelli teoriden uzaklaştırmaktadır. Temellendirilmiş teori prosedürü, araştırmacının süreçteki rolünü en aza indirmez. Charmaz (2000, 2006) tarafından geliştirilen dizaynda esneklik anahtar terimdir.

Yapılandırmacı temellendirilmiş kuram, deneysel dünyaların ilk elden bilgisini över, postmodernizm ve pozitivizm arasında bir orta yol bulur ve nitel araştırmayı 21. yüzyıla taşımak için erişilebilir yöntemler sunar (Charmaz, 2000). Yapılandırmacı temellendirilmiş kuram yöntemi, hem veri analizi hem de sunum için araştırmaya katılanların görüşlerini dikkate alır. Glaser ve Strauss (1967)'un temellenmiş kuram yöntemi, verinin doğal bir anlamı olduğunu öne sürerken, yapılandırmacı temellendirilmiş teori, araştırmacı ve katılımcılar arasında bir inşa süreci önermektedir (Charmaz, 2008).

Bu yaklaşımı uygularken, bireylerden bir fenomeni veya süreci deneyimledikçe duygularını açıklaması istenir. Yapılandırmacı temellendirilmiş kuram çalışması, araştırmacının inançlarından ve değerlerinden bahseder ve eksenel kodlamada bulunanlar gibi önceden belirlenmiş kategorilerden kaçınır. Anlatım, çalışmadaki bireyler için daha

açıklayıcı, daha söylemsel ve varsayımları ve anlamları daha fazla araştıracak şekilde yazılmıştır (Creswell, 2012). Yapılandırmacı temellendirilmiş kuram yaklaşımı, katılımcılar tarafından öznel anlamlara, açık araştırmacı değerlerine ve inançlarına ve düşündürücü veya geçici sonuçlara odaklanmıştır (Charmaz, 2000).

Bu üç yaklaşım arasından seçim yapmak, birkaç soruya cevap vermeyi gerektirir. Temellendirilmiş kuram çalışması yürütmeyi tasarlarken, prosedürleri ne kadar güçlü bir şekilde vurgulanması gerektiğini tartmak, analizde önceden belirlenmiş kategorilerin kullanılıp kullanılmayacağına ve araştırmacının kendisini nerede konumlandıracağına ve ister geçici sorularla ister spesifik hipotezlerle çalışmayı nasıl sonlandıracağına karar vermek gerekmektedir (Creswell, 2012).

Araştırmacılar, temellendirilmiş kuram yönteminin önemli bir gücü, açık uçlu olması ve esnekliği olduğu için (Charmaz, 1990), sistematik, gelişen ve yapılandırmacı temellendirilmiş kuram prosedürleri ile temellendirilmiş kuram çalışması yürütmek için alternatif prosedürler uygulayabilir. Sistematik temellendirilmiş kuram yaklaşımı, kolayca tanımlanabilen adımlardan oluştuğu için temellendirilmiş kuram araştırmaları için sıklıkla kullanılır ve yeni başlayan araştırmacıların yararlı bulacağı bir prosedür sağlar (Creswell, 2012).

Temellendirilmiş teorinin, sürekli karşılaştırma ve teorik örnekleme olarak iki ana kavrama dayandığı söylenebilir. Sürekli karşılaştırma, verilerin eşzamanlı olarak toplanmasını ve analizini içerir. Veriler ve analizler sürekli olarak birbiriyle karşılaştırılmaktadır. Bu, verilerin toplanıp daha sonra analiz edildiği ve analizin veri toplama süreci üzerinde hiçbir etkisi olmadığı şeklindeki pozitivist görüşü ihlal etmektedir (Howitt, 2016). Sürekli karşılaştırma, veri toplama ve analiz arasında keskin bir ayrım olduğu efsanesine karşı çıkar (Suddaby, 2006). Teorik örnekleme ise, araştırmacının üzerinde çalıştığı teori / kategorileştirmenin daha sonra hangi verilerin toplanacağını belirlemeye yardımcı olması gerektiği fikridir (Howitt, 2016).

3.1.1.2. Çalışmada Temellendirilmiş Kuramın Kullanılma Süreci

Temellendirilmiş teori, teori geliştirmeye yönelik bir veri analizi aracıdır. Temellendirilmiş teoride, belirli bir veri toplama yöntemi yoktur. Metinsel veriler, en

tipik veriler olsa da çeşitli veriler kullanılabilir. Verilerin zengin ayrıntılara sahip olması önemlidir. Temellendirilmiş teori çalışmasının analizini ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız adımlara bölmek mümkün değildir. Analiz, çok esnek bir şekilde geriye ve ileriye gitmeyi gerektirmektedir. Analiz süreci, rastgele bir süreç değildir. Araştırmacının ortaya çıkan teorik fikirlerinin, verilerle, kodlamalarla, kategorilerle ve yeni verilerle uyumunu sürekli kontrol etme ve test etme ihtiyacına dayandığı için amaca yöneliktir (Howitt, 2016).

Temellendirilmiş teori yönteminin temel bileşenleri aşağıda özetlenmiştir (Howitt, 2016):

- Bir araştırma sorusu geliştirme
- Teorik örnekleme
- Veri toplama
- Kodlama / adlandırma
- Karşılaştırma / sabit karşılaştırma yoluyla kategori geliştirme
- Kategorileri ve ilişkileri test etmek için teorik örnekleme vb.
- Mevcut çalışmaya dayalı olarak sağlam teori geliştirmek için hipotezleri test etme
- Biçimsel teori oluşturmanın bir yolu olarak verileri toplama ve diğer ortamlarda analiz yapma

Tan (2010), temellendirilmiş teorinin, teorik örnekleme, kodlama, sabit karşılaştırmalı yöntem, kategorize etme/kategori doygunluğu ve teorik duyarlılık olmak üzere beş temel üzerine inşa edilmiş nitel geleneği gerektirdiğini ifade etmektedir.

Temellendirilmiş teoride, sistemli ve esnek bir veri toplama ve veri analiz süreci bulunmaktadır. Ayrıca, temellendirilmiş teori çalışmalarında, araştırma sorularını tam olarak araştırma çabasının başlangıcında belirlemek zordur. Çünkü temellendirilmiş teori, problem, ortam veya durumla ilgili gözlemler, konuşmalar veya belgelerle üretilen verilerin yapılandırılmasıyla başlamaktadır. Alanyazın taraması da çalışmanın herhangi bir anında yapılabilir (Charmaz, 2006).

Corbin ve Staruss (1990), temellendirilmiş teorinin, veri toplama ve analizi için belirli prosedürlere sahip olduğunu, ancak sınırlar dâhilinde esneklik ve genişlik sağlandığını ifade etmişlerdir. Bu prosedür ve kriterler şunlardır:

- Verinin toplanması ve analizi birbiriyle ilişkili süreçlerdir.
- Kavramlar analizin temel birimleridir.
- Kategoriler geliştirilmeli ve birbiriyle ilgili olmalıdır.
- Temellendirilmiş teoride örnekleme teorik temelde olmalıdır.
- Analizde sürekli karşılaştırmalardan yararlanır.
- Model ve varyasyonlar açıklanmalıdır.
- Teori süreç içinde inşa edilmelidir.
- Teorik notlar yazmak, temellendirilmiş teori yapmanın önemli bir parçasıdır.
- Araştırma sürecinde, kategoriler arası ilişkilerle ilgili hipotezler geliştirilmeli ve mümkün olduğu kadar doğrulanmalıdır.
- Temellendirilmiş teori araştırmacısının yalnız çalışması gerekmez.
- Araştırma mikroskobik olsa da daha geniş yapısal koşullar analiz edilmelidir.

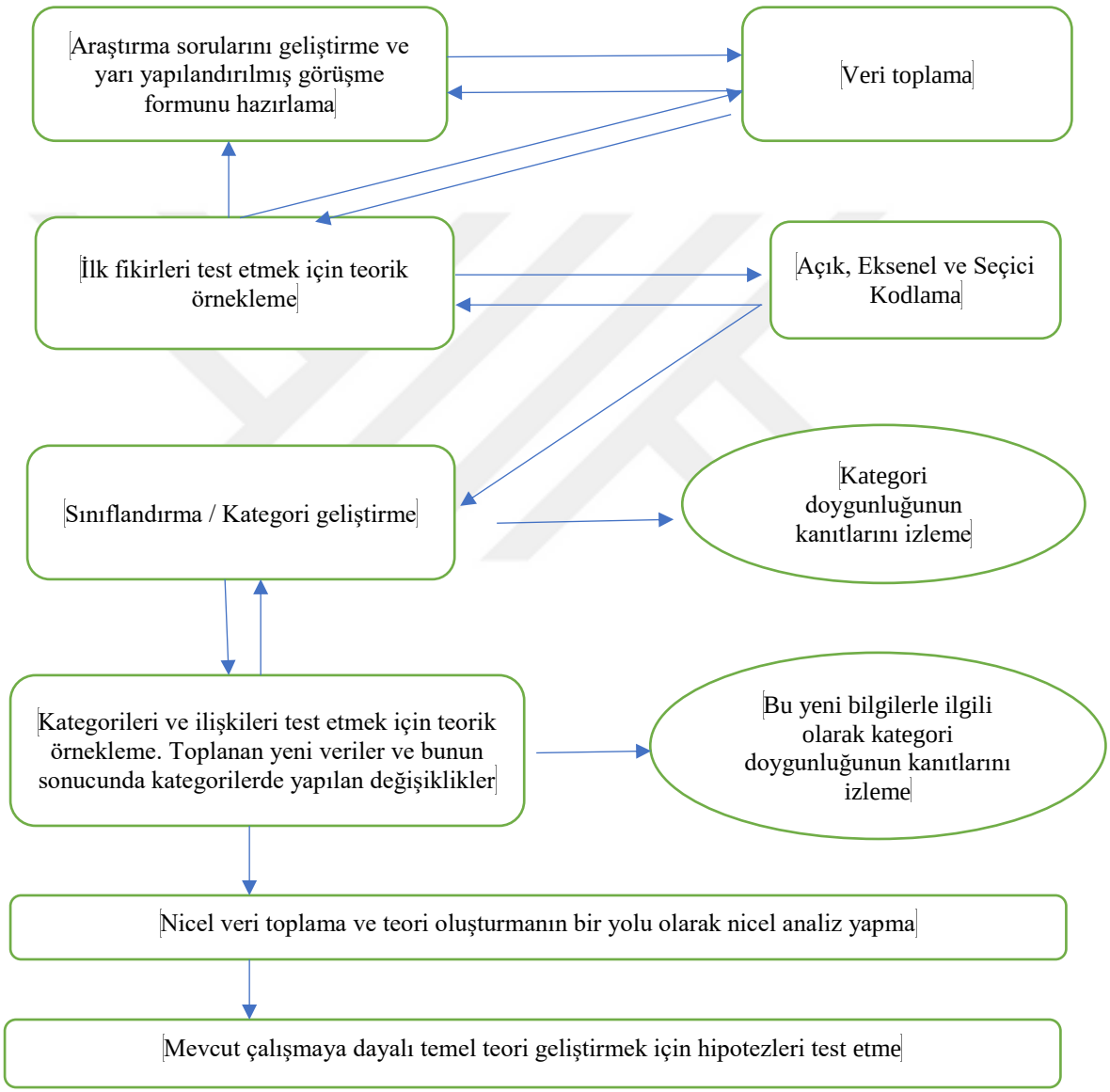
Bu çalışmada, Strauss ve Corbin'in (1990, 1998) temelllendirilmiş teori dizaynında yer alan üç kodlama biçimi olan, açık kodlama, eksenel kodlama ve seçici kodlama aşamaları kullanılmıştır. Açık kodlama, kodlamanın ilk aşamasıdır ve orijinal verilere olabildiğince yakın çalışılan kodlama biçimidir. Eksenel ve seçici kodlamalar, daha çok açık kodlamalar arasındaki ilişkileri bulmakla ilgilidir. Eksenel kodlama, kodlamaları (kategoriler ve kavramlar) birbiriyle ilişkilendirme sürecidir. Veriden çok açık kodlamalara vurgu yapılsa da bir anlamda verilerin yeniden işlenmesidir. Geliştirilen teorinin farklı yönleri arasındaki ilişkilerle ilgilidir. Başlangıç kodlarını düzenlemek ve temel kavramları tanımlamakla alakalıdır. Seçici kodlamada ise, araştırmacının analizin merkezinde olacak bir kategori belirlediği ve diğer tüm kategorileri o kategori ile ilişkilendirdiği süreçtir. Temel olarak, analizin diğer tüm yönlerinin etrafına entegre edildiği ana bir temanın veya hikayenin geliştirilmesini içerir (Howitt, 2016). Seçici kodlama aşamasında, çekirdek bir kategori seçilerek, diğer kodlar bu kategoriyle ilişkilendirilir ve kavramlar arası ilişkiler değerlendirilir ve genel bir değerlendirme yapılır (Corbin ve Strauss, 2008; Strauss ve Corbin, 1990).

Temellendirilmiş teoride, kodlamaları kategorilere ayırma veya kodlamalardan kategorileri ortaya çıkarma süreci, teori geliştirme için en önemli süreçtir. Temellendirilmiş teoride kategori gelişimini anlamak için gerekli olan iki önemli ilke karşılaştırmalı analiz (sürekli karşılaştırma) ve kategori doygunluğudur (Howitt, 2016).

Karşılaştırmalı analiz, araştırmacıyı önyargılardan uzaklaştırarak, kendini yeniden sorgulamasının önünü açar (Neuman, 2014). Şekil 3'de bu araştırmada kullanılan temellendirilmiş teori süreci modellenmiştir.

Şekil 3

Çalışmada Kullanılan Temellendirilmiş Teori Süreci [Howitt'den (2016) yararlanılmıştır]



Çalışmada kullanılan temellendirilmiş teori sürecinde, Howitt (2016) tarafından önerilen aşamalardan faydalanılmıştır. İlk olarak kapsamlı bir alanyazın taraması yapılarak araştırma soruları geliştirilmiştir. Araştırma soruları, yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla katılımcılara sorulmuş ve veri toplanmıştır. Katılımcılar teorik örnekleme yöntemiyle çalışmaya dâhil edilmiştir. Veri toplamanın ilk aşamasında,

katılımcı sayısı düşük tutulmuştur. Toplanan ilk veriler analiz edilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular tekrar gözden geçirilerek anlaşılmayan noktalar düzeltilmiş ve forma soru eklenmiştir. Daha sonra, yarı yapılandırılmış görüşme formu başka bir katılımcı grubuna uygulanmıştır. Form uygulanırken bir tarafdan da elde edilen veriler analiz edilmiş ve verilerin doygunluğa ulaşıp ulaşmadığı kontrol edilmiştir. Verilerin doygunluğa ulaştığına kanaat getirilince veri toplama süreci sona erdirilmiştir. 77 öğretmen ve 48 okul müdürüne dokuzu liderlik, ikisi iş doyumu ile ilgili, 11 soru yönetilmiştir. Veriler sürekli karşılaştırma yoluyla ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Toplanan veriler, temellendirilmiş teoride bulunan açık, eksenel ve seçici kodlama süreçlerinden geçirilmiştir. Açık kodlama sürecinde, sorular tek tek ayrı olarak analiz edilmiştir. Sorulara verilen cevaplar kod ve kategorilere ayrılmıştır. Kategorileri örneklendirmek için de katılımcı görüşleri sunulmuştur. Eksenel kodlama aşamasında, kodlamalar (kategoriler ve kavramlar) birbiriyle ilişkilendirilmiş ve veriler yeniden analiz edilmiştir. Eksenel kodlama sürecinde liderlik ile ilgili olan dokuz soru birlikte; iş doyumu ile ilgili olan iki soru birlikte analiz edilmiş ve Türk kültürüne göre okul liderinde olması gereken davranış ve özellikler tespit edilmeye ve öğretmenlerin iş doyumlarının nasıl sağlanabileceği tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın nitel kısmının son aşaması olan temellendirilmiş teorinin seçici kodlama aşaması, çalışmanın nicel kısmıyla beraber yürütülmüştür. Bu kısım, Türk yönetim kültüründe okul müdürü etkililiği ve öğretmen iş doyumunu belirleyen faktörlerin, çalışma kapsamında geliştirilen TKYOLÖ ve TKYÖİDÖ ile ortaya konduğu kısımdır. Seçici kodlamada aşamasında, analizin merkezinde olacak bir kategori belirlenmiş ve diğer tüm kategoriler, merkez kategori ile ilişkilendirilmiştir. Seçici kodlama, çalışmanın nicel kısmının ölçek geliştirme kısmı ile birlikte yürütülmüştür. Çalışmanın nicel kısmı, aynı zamanda, ortaya konulan önermelerin test edilmesi ve sağlamasının yapılması için de gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verdikleri cevaplardan TKYOLÖ ve TKYÖİDÖ için madde havuzları oluşturulmuştur. Madde havuzlarında bulunan madde örnekleri hakkında uzman görüşüne başvurulmuş ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra pilot uygulama aşamasına geçilmiştir. Pilot uygulamada toplanan veriler üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış ve TKYOLÖ ve TKYÖİDÖ'ye son hali verilmiştir. Pilot uygulamada kullanılan taslak ölçeklerden toplanan verilere Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

yapılmış ve ölçeklerde ortaya çıkan boyutlara göre Türk yönetim kültüründe okul müdürü etkililiğini ve öğretmen iş doyumunu belirleyen faktörler belirlenmiştir. TKYOLÖ ve TKYÖİDÖ'ye son şekli verildikten sonra, Türk yönetim kültüründe okul müdürü etkililiğini ve öğretmen iş doyumunu belirleyen faktörler ve Türk yönetim kültürüne yönelik önermeler geliştirilmiş ve çalışmanın hipotezleri test edilmiştir. Çalışmanın sonuçları ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve çalışmanın sonuçları çerçevesinde öneriler sunulmuştur.

3.1.2. Araştırmanın Nicel Kısmının Yöntemi

Çalışmanın nicel kısmı hem bir ölçek geliştirme çalışması hem de ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış bir çalışmadır. Tarama modellerinde, geçmişte veya şu anda var olan bir durumu, var olduğu haliyle betimlemek amaçlanmaktadır (Balcı, 2016; Büyüköztürk vd., 2014; Karasar, 2005). Tarama modeli, keşif temelli ve tanımlayıcı çalışmalarda yardımcı olarak da kullanılmaktadır (Christensen vd., 2015). Bu çalışmada da keşif temelli olan bu araştırmaya yardımcı olarak kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli ise, aralarında ilişki olduğu düşünülen değişkenler arasında birlikte değişimlerin olup olmadığını ve varsa derecesini belirlemek için kullanılır (Balcı, 2016; Büyüköztürk vd., 2014; Karasar, 2005). Çalışmanın nicel kısmında, ilk olarak, nitel kısımdan elde edilen veriler yardımıyla TKYOLÖ ve TKYÖİDÖ geliştirilmiştir. Daha sonra geliştirilen ölçekler, BPÖ ve MİDÖ'den elde edilen veriler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İlişkisel analizlerin yapılmasının birincil amacı okul müdürü etkililiği ve öğretmen iş doyumuna ilişkin olarak geliştirilen ölçeklerin yapısal geçerliklerinin, nomolojik ve yakınsak geçerlikleri ile gösterilmesidir. Nomolojik geçerlik, yapısal geçerliği değerlendirmenin bir yolu olup, ölçeğin ve geliştirilen boyutların teorik olarak geliştirilen ilişkiler ağına veya nomolojik ağa uyma düzeyini belirlemektir (Netemeyer vd., 2003). Hair Jr. vd.'ne (2019) göre ise, nomolojik geçerlik, ölçeğin, kuram ya da önceki araştırmalara dayanılarak göstermesi beklenen var olan ilişkileri gösterip göstermediği ile ilgilidir. Yakınsak geçerlik ise, ölçeğin kavramı açıklayan diğer bilinen ölçeklerle ilişkili olmasıdır (Hair Jr. vd., 2019). DeVellis'e (2017) göre ise, yakınsak geçerlik, teorik olarak aynı yapıların ölçümleri arasındaki benzerliktir. Okul liderliği ve öğretmen iş doyumunun, öğretmenlerin bireysel performanslarıyla ilişkili olması beklenmektedir. Liderin ve iş doyumunun, işgörenlerin performanslarına etki ettiği ifade edilmektedir (Aktaş ve Sargut,

2011; Buluç, 2009; Koç vd., 2009; Shann, 1998). Geliştirilen TKYOLÖ'nün nomolojik geçerliliğini ortaya koymak için öğretmenlerin okul liderliği algıları ile bireysel performans ve Minnesota iş doyumu algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Geliştirilen TKYÖİDÖ'nün nomolojik geçerliliğini ortaya koymak için de öğretmenlerin iş doyumu algıları ile bireysel performans algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. TKYÖİDÖ'nün yakınsak geçerliliğini ortaya koymak için ise, öğretmen iş doyumu algıları ile Minnesota iş doyumu algıları arasındaki ilişkilere bakılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu ve Evren/Örneklem

Keşfedici sıralı karma desende tasarlanan araştırmanın ilk kısmı olan nitel kısmının çalışma grubu ve Araştırmanın nicel kısmının evreni ve örneklemi ile ilgili bilgiler farklı başlıklar altında sunulmuştur.

3.2.1. Nitel Kısım İçin Çalışma Grubunun Seçimi

Çalışmanın nitel kısmının çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında görev yapan 48 okul müdürü ve 77 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu, temellendirilmiş teoride kullanılan teorik örnekleme ile oluşturulmuştur. Temellendirilmiş teoride, örnekleme, genellikle temellendirilmiş teori analizi periyodu boyunca verileri yorumlamak için oluşturulan teoriler temelinde belirlenir. Buna teorik örnekleme (theorotical sampling) denir (Howitt, 2016). Teorik örnekleme, araştırmanın örnekleminin kuramın gelişimini sağlayacak şekilde seçilmesidir (Ilgar ve Coşgun Ilgar, 2013). Teorik örneklemede, araştırma sorularının temel alınması yoluyla, teori ortaya koymaya yardım edecek özellikte katılımcı seçilmektedir (Mason, 2002). Balcı'ya (2016) göre, temellendirilmiş teoride, örnekleme süreci, veri toplama ve veri analizinin ayrılmaz bir parçası olduğu için, belli özelliklere göre önceden belirlenmez. Veri toplama ve verilerin analizi süreci, daha ileri örneklemelere yönelmeye yol açabilir (Balcı, 2016). Teorik örnekleme, problemle ilgili bağlama özgü bir bakış açısı kazanabilmek için, verilerden ortaya çıkan kavramların geliştirilmesine dayanmaktadır (Strauss ve Corbin, 2008) ve geliştirilen kategorilere ve ortaya çıkan teoriye göre, örneklemin amaçlı seçimidir (Balcı, 2016). Teorik örneklemede, örneklem ihtiyaca göre seçildiği için, örneklemin ne için ve nerede alınacağı araştırmacı tarafından önceden bilinmez (Balcı, 2016). Teorik örnekleme, kuramın gelişimini ve incelenen konunun detaylı araştırılmasını sağlamaya imkân

vermektedir. Teorik örnekleme, teori ortaya koymak için veri toplama sürecidir (Balcı, 2016). Gençoğlu'na (2014) göre, nitel araştırmalarda, örnekleme, örneklemin temsil gücü değil, incelenen konunun derinlemesine aydınlatılması için seçilir. Nitel bir araştırma yöntemi olan, temellendirilmiş kuramda da katılımcıların seçimi ve seçilen katılımcıların gerekçelendirilmesi teorik ihtiyaçlara göre değişen teorik örnekleme kullanılır.

Araştırma soruları temel alınarak, Türk yönetim kültüründe okul müdürü etkililiğini ve öğretmenlerin iş doyumunu belirleyen faktörleri ortaya koymaya yardım edecek özellikte ve çalışılan konu hakkında detaylı bilgi ve deneyimi olduğu düşünülen katılımcılar seçilerek çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışmada, nitel veri toplama sürecinin ilk aşamasında Fırat Üniversitesi'nde Eğitim Yönetimi Tezsiz Yüksek Lisans Programı'na eğitim gören 11 öğretmen ve 29 okul müdüründen veri toplanmış ve bu verilerin geçici yorumları yapılmıştır. Temellendirilmiş teori çalışmalarında, veri toplama tamamlanmadan önce çeşitli aşamalarda verilerin geçici yorumları yapılmaktadır. Daha fazla veriye ve daha fazla örneklemeye duyulan ihtiyacı belirleyen ve yönlendiren bu ilk yorumlardır. Böylece araştırmacı, yorumlarında hangi ek verilerin kendilerine yardımcı olacağına ilişkin değerlendirmelerine dayanarak hangi verilerin toplanması gerektiğine karar vermektedir (Howitt, 2016). Geçici yorumlar neticesinde daha fazla veriye ve daha fazla örneklemeye duyulan ihtiyaç belirlenmiştir. Böylece hangi ek verilerin toplanması gerektiğine karar verilmiş ve çalışma grubu genişletilmiştir. Çalışmanın nitel kısmının çalışma grubu için 48 okul müdürü ve 77 öğretmen seçilmiştir. Çalışmaya katılan okul müdürleri ve öğretmenler için deneyim şartı aranmıştır. Okul müdürleri için, en az 5 yıl okul müdürlüğü yapmış olma; öğretmenler için en az 5 yıl öğretmenlik yapmış olma şartı aranmıştır. Çalışmaya katılan okul müdürlerinin 41'i erkek; yedisi kadındır. Öğretmenlerin ise 45'i erkek, 32'si kadındır. Ayrıca Türkiye'nin farklı bölgelerinde doğup büyümüş okul müdürleri ve öğretmenlerin çalışmaya katılmasına özen gösterilmiştir.

3.2.2. Nicel Kısım İçin Evren ve Örneklem

Çalışmanın nicel kısmının ölçek geliştirme ve ilişkisel tarama modelindeki evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında görev yapan 5831 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutu için örneklem seçiminde, olasılığa dayalı örneklemeler içerisinde yer alan grup (küme)

örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Balcı, 2016; Büyüköztürk vd., 2014). Seçkisiz veya olasılığa dayalı örnekleme yöntemleri, evrenin, örneklem tarafından yüksek oranda temsil edilmesine imkân tanımaktadır (Büyüköztürk, vd., 2014). Grup (küme) örnekleme yöntemi, büyük ölçekli tarama çalışmalarında ve örnekleme girmesi gereken birimlerin listelerinin oluşturulmasının zor olduğu durumlarda tercih edilmektedir (Balcı, 2016). Küme örnekleme yönteminde, büyük kümeler basit seçkisiz örnekleme ile seçilir (Balcı, 2016; Büyüköztürk vd., 2014).

Küme örneklemenin seçilmesinde içerisinde bulunulan pandemi şartlarının getirdiği zorluklar da etkili olmuştur. Küme örneklemeye uygun olarak, ilk olarak, Elazığ il merkezinde bulunan okulların listesi oluşturulmuştur. Her okul bir küme olarak düşünülmüştür. Bu listeden çalışmaya katılması planlanan sayıdaki okul, basit yansız (seçkisiz) örnekleme yolu belirlenmiştir (Balcı, 2016; Büyüköztürk vd., 2014). Bu okullarda çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin bir kısmı ile iletişime geçilmiş ve internet ortamında hazırlanan anket formunu okullarında görev yapan öğretmenlere ulaştırmaları talep edilmiştir. Bu şekilde 531 öğretmene ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler, anket formunu online olarak doldurmuştur. Görüş bildiren 30 öğretmenin verileri, düzgün doldurulmadığı ve kontrol maddesine dikkat edilmediği için analizlere dâhil edilmemiştir. Geliştirilen ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 501 katılımcının verisi ile yürütülmüştür.

Ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem büyüklüğü anket formunda yer alan denemelik ölçek maddelerinin sayısıyla orantılı olarak belirlenmektedir. Örneklem büyüklüğünün denemelik ölçek madde sayısının örneklem büyüklüğüne oranının 1:5 ile 1:10 arasında olabileceği ifade edilmiş ve en az $n = 300$ olması önerilmiştir (Tinsley ve Tinsley, 1987). Büyüköztürk (2002) ise, örneklem büyüklüğünün madde sayısının beş katı olması gerektiğini belirtmiştir. Analize katılan 501 katılımcı verisi, istenilen örneklem büyüklüğüne ulaşıldığını göstermektedir.

Pilot uygulamaya katılan öğretmenlerin 286'sı (% 57.1) erkek; 215'i (% 42.9) kadındır. Çalıştıkları okul değişkenine göre ise, öğretmenlerin 159'u (% 31.7) anaokul ve ilkokul, 205'i (% 40.9) ortaokul, 81'i (%16.2) Anadolu ve fen lisesi, 40'ı (% 8.0) mesleki veya teknik lise ve 16'sı (% 3.2) diğer öğretim kurumlarında görev yapmaktadır.

Öğretmenlerin öğrenim durumuna göre ise, biri (% 0.2) lise, beşi (% 1.0) önlisans, 378'i (% 75.4) lisans, 110'u (% 22.0) yüksek lisans ve yedisi (% 1.4) doktora mezunudur.

Pilot uygulama ile toplanan veriler yardımıyla yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından sonra, TKTOLÖ, TKYÖİDÖ, BPÖ ve MİDÖ tekrar uygulanmıştır. İkinci ve asıl uygulamada da küme örnekleme yöntemi uygulanmış ve pilot uygulamadaki gibi aşamalar takip edilerek 495 öğretmenin ölçekleri online olarak doldurması sağlanmıştır. 37 katılımcının verisi anket formu düzgün doldurulmadığı ve kontrol maddesine dikkat edilmediği için analizlere dâhil edilmemiştir. 458 katılımcıdan elde edilen veriler ile analizler gerçekleştirilmiştir. Çalışmada verileri ile analiz gerçekleştirilen 458 öğretmenin, 267'si (% 58.3) erkek, 191'i (% 41.7) kadındır. Görev yapılan okul türü değişkeninde, öğretmenlerin 152'si (%33.2) anaokul ve ilkokul, 180'i (%39.3) ortaokul, 74'ü (% 16.2) Anadolu veya fen lisesi, 36'sı (% 7.9) mesleki veya teknik lise ve 16'sı (% 3.5) diğer öğretim kurumlarında görev yaptığını belirtmektedir. Öğretmenlerin altısı (%1.3) önlisans, 351'i (%76.6) lisans, 95'i (%20.7) yüksek lisans ve altısı (%1.3) doktora mezunudur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışma önce nitel sonra nicel olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Çalışmanın nitel kısmında, öğretmenlere ve okul müdürlerine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Nicel kısımda ise nitel kısmın yardımıyla geliştirilen iki ölçek ve daha önce geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış iki ölçek kullanılmıştır. Çalışmanın sürdürülmesi için gerekli izinler, nitel kısmı için ayrı, nicel kısmı için ayrı olarak Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Veri toplama araçları ile detaylı bilgiler nitel kısım için ayrı nicel kısım için ayrı olmak üzere aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Nitel Kısım İçin Veri Toplama Araçları

Çalışmaya katılan öğretmenler için ayrı, okul müdürü için ayrı, yarı yapılandırılmış görüşme formu ilgili alanyazından faydalanılarak oluşturulmuştur (Ek 2 ve Ek 3). İlk olarak, öğretmenler ve okul müdürlerine ayrı ayrı hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları dağıtılmış ve veri toplanmıştır. Öğretmenler ve okul müdürlerine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formunda liderlik ile ilgili dokuz, iş doyumu ile ilgili iki soru bulunmaktadır. Formda yer alan sorulara örnekler aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlere ve okul müdürlerine sorulan sorulara örnekler:

- Türk yönetim kültürü açısından, okul yönetimi bağlamında lider ve etkili lider kavramlarını nasıl tanımlarsınız?
- Türk kültürüne göre liderden beklentiler nelerdir?
- Görev yaptığınız okulda, işinizden elde ettiğiniz doyumu arttıran / olumlu yönde etkileyen faktörler nelerdir?
- Görev yaptığınız okulda, öğretmenlerinizin işlerinden elde ettikleri doyumu azaltan / olumsuz yönde etkileyen faktörler nelerdir?

3.3.1.1. Nitel Veri Toplama Araçlarına İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda, bilimsel bulguların doğruluğu geçerliği ve tekrarlanabilirliği ise güvenirliği ile ilgilidir. Nitel araştırmalarda en önemli problemlerden olan sonuçlarının inandırıcılığının sağlanması için geçerlik ve güvenirlik (Yıldırım ve Şimşek, 2013) çalışmaları yapılmıştır. Çalışmada geçerliğin sağlanması amacıyla toplanan veriler ayrıntılı bir şekilde raporlanmıştır. Ayrıca katılımcılardan alınan doğrudan alıntılara çalışmada yer verilmiş ve sonuçlar bunlardan yola çıkarak yorumlanmıştır. Araştırmanın inandırıcılığını (iç geçerliğini) artırmak için, yarı yapılandırılmış görüşme formu, ilgili alanyazın incelemesi sonucunda konu ile ilgili kavramsal çerçevede geliştirilmiştir. Kodlama aşamasında, kategorilerin alt kategorilerle ilişkisi ile her kategorinin diğer kategorilerle ilişkisi kontrol edilerek bütünlük sağlanmıştır. Araştırmanın aktarılabilirliğini (dış geçerliğini) artırmak için, araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Aktarılabilirlik, katılımcıların çeşitlendirilerek farklı bakış açıları ve deneyimlerin çalışmaya dâhil edilmesi ve uzmanların katkı sunmasıyla güçlendirilebilir (Brown vd., 2002). Aktarılabilirliğin güçlendirilmesi için, katılımcılar çeşitlendirilmiş ve farklı bakış açıları ve deneyimleri olan katılımcılar çalışmaya dâhil edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, çalışma sürecinde uzmanlar çalışmaya katkı sağlamışlardır. Araştırmanın tutarlılığını (iç güvenirliğini) artırmak için, açık kodlama kısmında bulgular, yorum yapılmadan doğrudan verilmiş ve katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak güçlendirilmiştir. Araştırmanın teyit edilebilirliğini (dış güvenirliğini) artırmak için, tüm görüşme formları, ham veriler, analiz aşamasında yaptığı kodlamalar ve kategoriler, bir uzmanın incelemesine sunulmuş ve teyit incelemesi

yaptırılmıştır. Doğrulanabilirlik araştırmanın tarafsızlığını inceler. Başka bir araştırmacı, aynı verilerle sunulduğunda çalışmayı doğrulayabilmelidir (Brown vd., 2002).

Strauss ve Corbin (1998), temellenmiş bir teorinin güvenilirliğini değerlendirmek için, üretilen kavramların sistematik olarak ilişkili, kavramların birbiriyle bağlantılı, kategorilerin kavramsal yoğunluğa sahip ve teorik bulguların anlamlı olması gerektiğini ifade etmektedir. Çalışmada da kavramların birbiri ile ilişkili ve bağlantılı, kategorilerin kavramsal yoğunluğa sahip ve teorik bulguların anlamlı olmasına dikkat edilmiştir.

Nitel bulguların yorumlanması ve değerlendirilmesi süreçlerinin detaylı bir şekilde açıklanması yardımıyla iç geçerlik ve dış geçerlik koşullarının da sağlanmasına çalışılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Uzman görüşüne de başvurularak, araştırmacı tarafından yapılan gruplandırma ve temalandırma işlemlerinin sağlaması yapılarak araştırmanın güvenirliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Uzmanların kendi görüşleri ile yaptıkları kategorilendirmelerle araştırmacının yaptığı kategorilerilendirmelerin karşılaştırılması sonucu görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilmiş ve araştırmanın güvenirliği, Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) yardımıyla hesaplanmıştır. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun % 90 ve üzeri olması çalışmanın güvenilir olduğunu göstermektedir (Saban, 2009; Saban ve Koçbeker, 2006). Araştırmanın güvenilirliği % 91 olarak tespit edilmiştir.

Geçerlik ve güvenirliği arttırmak için birden fazla yöntemin bir arada kullanıldığı yöntem çeşitlemesi kullanabilir (Ilgar ve Coşgun Ilgar, 2013). Metodolojik çeşitleme, aynı sorunu çözmek için genellikle nitel ve nicel olmak üzere en az iki yöntemin kullanılmasıdır. Tek bir araştırma yöntemi yetersiz olduğunda, bir araştırma problemini çözmek için en kapsamlı yaklaşımın benimsenmesini sağlamak için çeşitleme kullanılır (Morse, 1991). Bu çalışmada da nitel çalışmadan sonra, nitel çalışmadan elde edilen sonuçların sağlamasının yapılması için, nicel araştırma yapılmıştır.

3.3.2. Nicel Kısım İçin Veri Toplama Araçları

Nitel sorularla elde edilen verilerden faydalanılarak TKYOLÖ ve TKYÖİDÖ geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Çalışma kapsamında geliştirilen TKYOLÖ ve TKYÖİDÖ, Kirkman ve

Rosen (1999) tarafından geliştirilen ve Sulu (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan BPÖ ve Weiss vd., (1967) tarafından geliştirilen ve Baycan (1985) tarafından Türkçe'ye uyarlanan MİDÖ de örneklem üzerinde uygulanmış ve Türk kültürüne uygun olarak hazırlanan ölçekler ile aralarındaki ilişkiler incelenmiştir. İlişkisel analizlerin yapılmasının birincil amacı okul liderliği ve öğretmen iş doyumuna ilişkin olarak geliştirilen ölçeklerin nomolojik ve yakınsak geçerliklerinin gösterilmesidir. Aşağıda her bir ölçek ile ilgili detaylı bilgiler ayrı ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

3.3.2.1. Türk Kültürüne Yönelik Okul Liderliği Ölçeği (TKYOLÖ)

Araştırmada kullanılan TKYOLÖ, araştırmacı tarafından, ilgili alanyazın, uzman görüşü ve çalışmanın nitel kısmı olan temellendirilmiş kuram kısmına dayalı olarak beşli Likert tipinde ("1 = Hiç Katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Kararsızım, 4 = Katılıyorum, 5 = Tamamen Katılıyorum" şeklinde) geliştirilen, üç boyutlu (Yakın İlgi ve Babacanlık, Görev Yönelimli Davranış ve Adalet-Eşitlik) ve 42 maddeden oluşan bir ölçektir (Ek 4). Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğin geliştirilmesinde, DeVellis'in (2017), kuramsal yapıyı ortaya koyma, madde havuzu oluşturma, ölçme aracının formatına karar verme, taslak maddelerin uzman görüşüne başvurma, madde geçerliğini sağlanma, ölçeğe pilot uygulama yapma, maddeleri değerlendirme ve ölçeğe son halini vererek örneklem üzerinde uygulama aşamaları izlenmiştir. Sırasıyla kuramsal yapı ortaya konmuş, madde havuzu oluşturulmuş, ölçme aracının formatına karar verilmiş, madde havuzundaki taslak maddeler uzmanlar tarafından gözden geçirilmiş, uzman görüşünden sonra taslak maddeler üzerinde uzmanların önerileri doğrultusunda düzeltmeler yapılmış, anket ile pilot uygulama yapılmış, elde edilen veriler ile ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış ve ölçeğe son şekli verilerek örneklem üzerinde uygulanmıştır. TKYOLÖ'nün geliştirilme sürecine ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.2.1.1. TKYOLÖ'nün Madde Havuzunun ve Taslak Formunun Geliştirilmesi

TKYOLÖ geliştirilmeye başlanmadan önce detaylı bir alanyazın taraması yapılmış ve çalışmanın nitel kısmı olan temellendirilmiş kuram kısmı için liderlik ile ilgili dokuz sorunun bulunduğu yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen veriler yardımıyla ölçek için madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda 94 denemelik ölçek maddesi bulunmaktadır. Bir

ölçek geliştirilirken madde havuzundaki denemelik ölçek maddesi sayısının ölçekte olması planlanan madde sayısından üç-dört kat veya daha fazla olmasının önemli olduğu ifade edilmektedir (Tezbaşaran, 2008).

Geliştirilen ölçeğin görünüş ve kapsam geçerliğinin sağlanması için eğitim bilimleri alanında uzman kişilerin görüşlerine başvurulmuş ve madde havuzundaki denemelik ölçek maddeleri ile ilgili uzman görüşü alınmıştır. Görünüş geçerliği, ölçme aracının amaca hizmet etme derecesini alan uzmanlarının öznel yargılarıyla ortaya koyan bir geçerlik türüdür (Saylık ve Aydın, 2020). Kapsam geçerliği de ölçme aracının ölçmesi amaçlanan davranışları ne düzeyde ölçtüğünü gösteren geçerlik türlerindendir (Balcı, 2016). Ölçme aracının yeterliğinin sağlanması için uzman görüşü alınması ve uzmanların eleştirileri doğrultusunda denemelik ölçek maddelerinde düzeltmeler yapılması oldukça önemlidir (Yurdugül, 2005). Eğitim bilimleri alanında doktorasını tamamlamış beş uzman tarafından denemelik ölçek maddeleri incelenmiştir. Uzmanlar, denemelik ölçek maddeleri hakkındaki görüşlerini, anket formunda kalması, düzeltilmesi veya ve çıkarılması gerektiği şeklinde dile getirmişlerdir. Uzman görüşleri doğrultusunda, anket formundan çıkarılması istenen 22 denemelik ölçek maddesi çıkarılmış, 26 denemelik ölçek maddesinde istenilen düzeltmeler doğrultusunda düzeltmeler yapılmış ve anket formunda bulunan 72 denemelik ölçek maddesi ile anketin pilot uygulaması yapılmıştır. Bir sonraki aşamada, faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi, geliştirilmek istenen ölçeğin yapı geçerliğini tespit etmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2002; Şimşek, 2007). Faktör analizi, AFA ve DFA olmak üzere iki aşamalıdır ve çalışmada ölçümün kalitesini ve geçerliğini ortaya koymak için AFA ve DFA yapılmıştır (Yaşlıoğlu, 2017). AFA'da değişkenler arasındaki ilişkiler yardımıyla faktör tespit edilmeye veya kuram oluşturulmaya çalışılmaktadır. DFA'da ise AFA'da tespit edilen ilişkiye dair uyum sınanmaktadır (Kline, 1994; Stewens, 1996; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2007).

3.3.2.1.2. TKYOLÖ'nün Geçerlik Analizi

Bu başlık altında TKYOLÖ'nün geçerlik analizlerine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

3.3.2.1.2.1. TKYOLÖ'nün Açımlayıcı Faktör Analizi

Bir sonraki aşamada, anket formu ile elde edilen veriler yardımıyla ölçeğin faktör yapıları ve yapı geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla AFA yapılmıştır. AFA'nın yapılabilmesi için, anket formunda bulunan denemelik ölçek maddesi sayısının en az beş katı örneklem büyüklüğüne ulaşılması gerektiği ifade edilmektedir (Bryman ve Cramer, 2002; Yaşlıoğlu, 2017). Anket formunda 72 denemelik ölçek maddesi bulunduğu için en az 360 katılımcıya ulaşılmak amaçlanmıştır. Ulaşılan katılımcı sayısı, 531'dir. Bu katılımcılardan 30'unun formları düzgün doldurmadığı veya kontrol maddesini de doldurduğu tespit edildiği için çıkarılmış ve 501 katılımcı verisi ile AFA yapılmaya başalanmıştır. Verilerin analizinde sosyal bilimler için kullanılan istatistik paket programları kullanılmıştır.

İlk olarak, verilerin normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek için çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiştir. Verilerin normal dağılması için, çarpıklık ve basıklık değerlerlinin, - 2.0 ile + 2.0 arasında olması gerektiğini ifade edilmektedir (George ve Mallery, 2012). Verilerin normal dağılım sergilediği görülmüştür.

TKYOLÖ'nün yapı geçerliğini belirlemek için AFA yapılmadan önce, verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı tespit edilmiştir. Bu amaçla, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve Bartlett Sphericity Testi yapılmıştır. KMO testi değişkenler arasındaki korelasyonları ve verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını ölçen bir testtir (Yaşlıoğlu, 2017) ve 0.8'in üstü olması mükemmel değeri göstermektedir (Büyüköztürk, 2002). Ölçeğin KMO değeri .984 olarak bulunmuştur. Bartlett Sphericity Testi'nin (Bartlett Test of Sphericity) de anlamlı çıkması gerekmektedir (Yaşlıoğlu, 2017). Ayrıca, Bartlett Sphericity Testi'nin sonucu da anlamlıdır ($\chi^2 = 26862$; $df = 861$; $p < .001$). Bu sonuçlar Çokluk vd.'nin (2018) de ifade ettiği veri setlerinin AFA için uygunluk ön koşullarını sağlamaktadır ve bu değerlere bakarak veri setinin AFA için uygun olduğuna karar verilmiştir.

Çalışmada 72 maddelik ankete ilişkin faktör sayısına karar vermek üzere özdeğerler, varyanslar ve Scree plot diyagramı (yamaç birikinti grafikleri) incelenmiştir. Maksimum olabilirlik yaklaşımı kullanılarak faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinde promax rotasyonu kullanılmıştır. Faktör yükleri için de sınır değer .40 olarak kabul edilmektedir (Hair vd., 2019). Kline (2011) ve Büyüköztürk (2014) ise, madde faktör yük değerlerinin 0.45 ve daha yüksek olmasının tercih edilmesi gerektiği ifade etmektedir. Faktör yükleri 0.45'in altında olan ve birden fazla faktör altında yüklenerek farklı faktörlerdeki faktör yükleri arasında da 0.10'dan daha az bir fark bulunan binişik denemelik ölçek maddeleri (Büyüköztürk, 2014; Hair vd., 2019) anketten çıkarılmıştır. Yapılan nihai AFA sonucunda, 19 binişik denemelik ölçek maddesi ve 11 düşük faktör yük değerine sahip denemelik ölçek maddesi anket formundan çıkarılmış ve anket formunda 42 madde kalmıştır. Paralel analiz sonuçları ve scree plot diyagramı göz önünde bulundurularak maddelerin öz değerleri sırasıyla 28.81, 1.18 ve 1.06 olan üç faktör altında yüklendiği anlaşılmıştır. Faktörlerin açıkladıkları varyans yüzdelerine bakıldığında, birinci faktör % 33.18; ikinci faktör % 30.38 ve üçüncü faktör % 9.67'dir. Ölçeklerde faktörlerin birlikte açıkladığı varyans, en az % 30 olmalıdır (Büyüköztürk, 2014). TKYOLÖ'nün üç faktörünün açıkladığı toplam varyans % 73.5'tir.

Nihai AFA'dan sonra ortaya çıkan üç faktörlü yapı ve içerdikleri maddeler incelenerek, faktörler isimlendirilmiştir. Buna göre, birinci faktör, okul müdürünün öğretmenlerle olan ilişkileriyle ilgili maddeler içerdiği için "Yakın İlgi ve Babacanlık", ikinci faktör okul müdürünün okuldaki görevleriyle ilgili maddeler içerdiği için "Görev Yönelimli Davranış" ve üçüncü faktör okul müdürünün okulda adil ve eşit bir yönetim sergilemesi gerektiğini ifade eden maddeler içerdiği için "Adalet ve Eşitlik" olarak isimlendirilmiştir. TKYOLÖ'nün nihai AFA sonuçları çalışmanın bulgular ve yorumlar kısmında, Türk yönetim kültüründe okul müdürü etkililiğini sağlayan faktörlerin ortaya konduğu temellendirilmiş kuramın seçici kodlama aşamasında verilmiştir.

3.3.2.1.2.2. TKYOLÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizi

AFA sonucu ortaya çıkan yapının doğrulanabilirliğini test etmek amacıyla (Yaşlıoğlu, 2017) DFA uygulanmıştır. AFA sonucu ortaya çıkan yapı istatistik paket programına girilmiş ve maddeler, ölçeğin yapısına uygun bir şekilde tanımlanmıştır. Ardından program çalıştırılmış ve ölçeğin yapısına ilişkin model test edilmiştir. DFA'da

en çok rapor edilen uyum indeksleri, χ^2/sd (ki karenin serbestlik derecesine oranı) değeri, Comparative Fit Index (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) ve Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) değerleridir (Sümer, 2000). Tablo 1'de Sümer'in (2000) referans değerleri ve TKYOLÖ'nün DFA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 1

DFA Modelinde Uyum İndeksi Değerleri (Sümer, 2000) ve TKYOLÖ Değerleri Karşılaştırması

Uyum Ölçütü	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	TKYOLÖ
p değeri	$.05 < p \leq 1.00$	$.010 \leq p \leq .050$	$p < .001$
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	3,86
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	0.07
CFI	$.96 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	0.91
TLI	$.95 \leq TLI \leq 1.00$	$.90 \leq TLI \leq .94$	0.90
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0,05$	$0,05 < SRMR \leq 0.08$	0.03

Yapılan DFA sonucunda, $p < .001$, $\chi^2 = 3150$; sd = 816; χ^2/sd = 3.86; CFI = 0.91; TLI = 0.90; SRMR = 0.03 ve RMSEA = 0.07 olduğu görülmüştür. Değerlerin modifikasyon yapılmadan Sümer'in (2000) belirttiği kabul edilebilir uyum seviyesinde olduğu görülmüştür.

3.3.2.1.2.3. TKYOLÖ'nün Nomolojik Geçerliğine İlişkin Bilgiler

TKYOLÖ'nün nomolojik geçerliliğini ortaya koymak için öğretmenlerin okul liderliği algıları ile öğretmenlerin iş doyumu algıları, bireysel performans algıları ve Minnesota iş doyumu algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Okul liderliğinin, öğretmenlerin iş doyumları ve bireysel performanslarıyla da ilişkili olması beklenmektedir. Okul liderliği ile öğretmen iş doyumu arasında anlamlı, yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir (***r*** = .841; $p < .001$). Okul liderliği ile öğretmenlerin bireysel performansları arasında da çok zayıf düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür (***r*** = .206; $p < .001$). TKYOLÖ ile MİDÖ arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (***r*** = .604; $p < .001$). İçsel doyum boyutu ile zayıf düzeyde (***r*** = .365; $p < .001$), dışsal doyum boyutu ile yüksek düzeyde (***r*** = .731; $p < .001$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgular, TKYOLÖ'nün nomolojik geçerliliğinin olduğunu göstermektedir.

3.3.2.1.3. TKYOLÖ'nün Güvenirlik Analizi

TKYOLÖ'nin iç tutarlılığının belirlenmesinde Cronbach's Alfa (α) iç tutarlık katsayıları kullanılmıştır. Eymen (2007), iç tutarlılık değerini, tekrarlanan ölçümlerde ölçme aracının farklı olmayan sonuç vermesi olarak tanımlamıştır. İç tutarlılık katsayısının belirlenmesinde en çok kullanılan değer Crobach's Alpha (α) değeridir. Bu değer, 0 ile 1 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenirliğinin değerlendirilmesi için referans alınan aralıklar aşağıdaki bulunmaktadır (Özdamar, 1999).

- $0.00 \leq \alpha < 0.40$ aralığında ölçek güvenilir değildir.
- $0.40 \leq \alpha < 0.60$ aralığında ölçek düşük güvenirliktedir.
- $0.60 \leq \alpha < 0.80$ aralığında ölçek oldukça güvenilirdir.
- $0.80 \leq \alpha < 1.00$ aralığında ölçek yüksek derecede güvenilirdir.

TKYOLÖ'nin iç tutarlık katsayıları incelendiğinde, Cronbach's Alpha katsayılarının, ölçeğin tamamı için $\alpha = 0.98$, yakın ilgi ve babacanlık boyutu için $\alpha = 0.97$, görev yönelimli davranış boyutu için $\alpha = 0.97$ ve adalet ve eşitlik boyutu için $\alpha = 0.93$ olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar ölçeğin tamamının ve boyutlarının iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir.

AFA ve DFA sonuçları ve nomolojik geçerlik ve güvenirliğe ilişkin bulgulardan yola çıkılarak, TKYOLÖ'nin, öğretmenlerin Türk yönetim kültüründe okul müdürü etkililiği algılarını ölçmek için yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğuna karar verilmiştir.

3.3.2.2. Türk Kültürüne Yönelik Öğretmen İş Doyumu Ölçeği (TKYÖİDÖ)

Araştırmada kullanılan TKYÖİDÖ araştırmacı tarafından, ilgili alanyazın, uzman görüşü ve çalışmanın nitel kısmı olan temellendirilmiş kuram kısmına dayalı olarak beşli Likert tipinde ("1 = Hiç Katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Kararsızım, 4 = Katılıyorum, 5 = Tamamen Katılıyorum" şeklinde) geliştirilen, dört boyutlu (Okul Yönetimi ve Liderlik, Özgerçekleştirme, Öğrenciler ve Velileri, Meslektaşlarla İlişkiler) ve 38 maddeden oluşan bir ölçektir (Ek 5). Ölçekte ters madde yer almamaktadır. DeVellis'in (2017), kuramsal yapıyı ortaya koyma, madde havuzunu oluşturma, ölçme aracının formatına karar verme, denemelik ölçek maddeleri için uzman görüşüne başvurma, madde geçerliğini sağlanma, ölçeğe pilot uygulama yapma, maddeleri ve

ölçeği değerlendirme ve ölçeğe son halini vererek örneklem üzerinde uygulama aşamaları izlenerek ölçek geliştirilmiştir. İlk önce kuramsal yapı ortaya konmuş ve temellendirilmiş teori ile madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra ölçme aracının formatına karar verilmiştir. Ardından madde havuzundaki denemelik ölçek maddeleri için uzman görüşüne başvurulmuş ve alınan uzman görüşleri doğrultusunda denemelik ölçek maddeleri üzerinde düzeltmeler yapılmıştır. Anketin yapılan pilot uygulamasından elde edilen veriler ile ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Son olarak ölçeğe son şekli verilmiş ve örneklem üzerinde uygulanmıştır. TKYÖİDÖ'nin geliştirilme sürecine ilişkin detaylı bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.2.2.1. TKYÖİDÖ'nün Madde Havuzunun ve Taslak Formunun Geliştirilmesi

TKYÖİDÖ geliştirilmeye başlanmadan önce kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Daha sonra çalışmanın nitel kısmı olan temellendirilmiş kuram kısmı için iş doyumu ile ilgili iki sorunun bulunduğu yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen veriler sayesinde ölçek için madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda 112 denemelik ölçek maddesi bulunmaktadır. Ölçekte olması tasarlanan madde sayısının 3-4 katı kadar denemelik ölçek maddesinin madde havuzunda bulunması istenmektedir (Tezbaşaran, 2008).

Geliştirilmesi amaçlanan ölçeğin görünüş ve kapsam geçerliğinin sağlanması için madde havuzundaki denemelik ölçek maddeleri ile ilgili eğitim bilimleri alanında doktorasını tamamlamış beş kişinin görüşlerine başvurulmuştur. Saylık ve Aydın (2020), görünüş geçerliğini, alan uzmanlarının öznel yargılarıyla ölçme aracının amaca hizmet etme derecesini ortaya koyan bir geçerlik türü olarak tanımlamaktadırlar. Kapsam geçerliği ise, ölçme aracının ölçmesi beklenen davranışları ne seviyede ölçtüğünü gösteren bir geçerlik türüdür (Balcı, 2016). Yurdugül (2005), ölçme aracının yeterliğinin sağlanması için alınan uzman görüşleri doğrultusunda denemelik ölçek maddelerinde düzeltmeler yapılmasının veya çıkarılması istenilen denemelik ölçek maddelerinin anket formundan çıkarılmasının oldukça önemli olduğunu ifade etmektedir. Uzman görüşleri doğrultusunda, anket formundan çıkarılması uygun görülen 56 denemelik ölçek maddesi çıkarılmış, 18 denemelik ölçek maddesinde düzeltmeler yapılmıştır. Pilot uygulama öncesi son şekli verilen anket formunda bulunan 56 denemelik ölçek maddesi ile anketin pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama ile toplanan verilerle, ölçeğin faktör

analizleri yapılmıştır. Geliştirilmek istenen ölçeğin yapı geçerliğini tespit etmek amacıyla kullanılan faktör analizi, (Büyüköztürk, 2002; Şimşek, 2007), AFA ve DFA olmak üzere iki aşamalıdır. AFA ve DFA, çalışmada ölçümün kalitesini ve geçerliğini ortaya koymak için kullanılmaktadır (Yaşlıoğlu, 2017). AFA'da değişkenler arasındaki ilişkiler vasıtasıyla faktörler tespit edilmeye veya kuram ortaya konmaya çalışılmaktadır. AFA'da tespit edilen ilişkiye dair uyum DFA'da sınanmaktadır (Kline, 1994; Stewens, 1996; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2007).

3.3.2.2.2. TKYÖİDÖ'nün Geçerlik Analizi

Bu başlık altında TKYÖİDÖ'nün geçerlik analizlerine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

3.3.2.2.2.1. TKYÖİDÖ'nün Açımlayıcı Faktör Analizi

Geliştirilen ölçeğin pilot uygulamasından toplanan verileri ile AFA yapılarak ölçeğin faktör yapısı ve yapı geçerliliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. AFA'nın yapılabilmesi için, anket formunda bulunan denemelik ölçek maddesi sayısının beş katı katılımcı sayısına ulaşılması gerekmektedir (Bryman ve Cramer, 2002; Yaşlıoğlu, 2017). Anket formunda bulunan 56 denemelik ölçek maddesi için en az 280 katılımcıya ulaşılması gerekmektedir. 531 katılımcı anket formunu doldurmuştur ama katılımcılardan 30'unun formu düzgün doldurmadığı veya kontrol maddesini de doldurduğu için bu 30 katılımcının verileri AFA'ya dâhil edilmemiştir. Geriye kalan 501 katılımcı verisi ile AFA yapılmaya başalanmıştır. Sosyal bilimler için kullanılan istatistik paket programları kullanılarak verilerin analizine başlanmıştır.

İlk olarak, çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak verilerin normal dağılıp dağılmadığını tespit edilmiştir. George ve Mallery (2012), verilerin normal dağılım sergilemesi için, çarpıklık ve basıklık değerlerinin, - 2.0 ile + 2.0 arasında olması gerektiğini ifade etmektedirler. Verilerin normal dağılım sergilediği tespit edilmiştir.

TKYÖİDÖ'nün yapı geçerliğini belirlemek için AFA yapılmadan önce, KMO katsayısı hesaplanıp ve Bartlett Sphericity Testi yapılarak, verilerin faktör analizi için uygunluğuna bakılmıştır. Yaşlıoğlu (2017), KMO testinin değişkenler arasındaki korelasyonları ve verilerin faktör analizine uygunluğunu ölçen bir test olduğunu belirtmektedir. Ölçeğin KMO değeri .957 olarak bulunmuştur. KMO değerinin 0.8'in

üstü olması mükemmel değeri göstermektedir (Büyüköztürk, 2002). Verilerin faktör analizine uygun olması için, Bartlett Sphericity Testi (Bartlett Test of Sphericity) de anlamlı çıkmalıdır (Yaşlıoğlu, 2017). Bartlett Sphericity Testi'nin sonucu da anlamlı olduğu tespit edilmiştir (χ^2 = 20304; df = 630; p < .001). Bu sonuçlar Çokluk vd.'nin (2018) de ifade ettiği veri setinin AFA yapılması için gerekli olan koşulları sağlamaktadır ve bu değerlere bakarak veri setinin AFA için uygun olduğuna karar verilmiştir.

TKYÖİDÖ'nün pilot uygulamasındaki 56 maddelik anketin faktör sayısına karar vermek üzere özdeğerler, varyanslar ve scree plot diyagramına (yamaç birikinti grafikleri) bakılmıştır. Faktör analizinde temel eksen yaklaşımı ve varimax rotasyonu kullanılmıştır. Faktör yükleri için de sınır değer .45 olarak kabul edilmiştir (Kline, 2011; Büyüköztürk, 2014). Faktör yükleri .45'in altında olan ve birden fazla faktör altında yüklenen binişik denemelik ölçek maddeleri (Büyüköztürk, 2014; Hair vd., 2019) anketten çıkarılmıştır. Yapılan nihai AFA sonucunda, 12 binişik denemelik ölçek maddesi ve sekiz düşük faktör yük değerine sahip denemelik ölçek maddesi anket formundan çıkarılmış ve anket formunda 36 madde kalmıştır. Yamaç birikinti grafiği (scree plot diyagramı) göz önüne alınmış ve maddelerin, öz değerleri sırasıyla 16.91, 4.07, 2.00 ve 1.31 olan dört faktör altında yüklendiği anlaşılmıştır. Faktörlerin açıkladıkları varyans yüzdelerine bakıldığında, birinci faktör % 35.06; ikinci faktör % 12.50, üçüncü faktör % 12.50 ve dördüncü faktör % 10.04'dir. Büyüköztürk (2014), ölçeklerde faktörlerin birlikte açıkladığı varyansın en az % 30 olması gerektiğini ifade etmektedir. TKYÖİDÖ'nün dört faktörünün açıkladığı toplam varyans % 71'dir.

Nihai AFA'dan sonra ortaya çıkan dört faktörün her biri içerdikleri maddelerin incelenmesiyle isimlendirilmiştir. Buna göre, birinci faktör, okul yönetimi ve liderlik ile ilgili maddeler içerdiği için "Okul Yönetimi ve Liderlik", ikinci faktör öğretmenin görevlerini başarıyla gerçekleştirmesiyle ilgili maddeler içerdiği için "Özgerçekleştirme" ve üçüncü faktör öğrenciler ve veliler ile ilgili maddeler içerdiği için "Öğrenciler ve Velileri" ve dördüncü faktör öğretmenlerin mesai arkadaşlarıyla ilişkileri ile ilgili maddeler içerdiği için "Meslektaşlarla İlişkiler" olarak isimlendirilmiştir. TKYÖİDÖ'nün nihai AFA sonuçları çalışmanın bulgular ve yorumlar kısmında, Türk yönetim kültüründe öğretmenlerin iş doyumunu sağlayan faktörlerin ortaya konduğu temellendirilmiş kuramın seçici kodlama aşamasında verilmiştir.

3.3.2.2.2.2. TKYÖİDÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizi

AFA sonucu ortaya çıkan yapının doğrulanabilirliği DFA ile test edilmiştir (Yaşlıoğlu, 2017). AFA sonucu ortaya çıkan yapı istatistik paket programına girilmiş, maddeler, ölçeğin yapısına uygun bir şekilde tanımlanmış, program çalıştırılmış ve ölçeğin yapısına ilişkin model test edilmiştir. DFA'da genellikle, χ^2/sd (ki karenin serbestlik derecesine oranı) değeri, CFI, TLI, RMSEA ve SRMR uyum indeksi değerleri verilmektedir (Sümer, 2000). Tablo 2'de, Sümer'in (2000) referans değerleri ve TKYÖİDÖ'nün DFA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2

DFA Modelinde Uyum İndeksi Değerleri (Sümer, 2000) ve TKYÖİDÖ Değerleri Karşılaştırması

Uyum Ölçütü	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	TKYÖİDÖ
p değeri	$.05 < p \leq 1.00$	$.010 \leq p \leq .050$	$p < .001$
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	3.599
RMSEA	$0 \leq$ RMSEA $\leq .05$	$.05 <$ RMSEA $\leq .08$	0.072
CFI	$.96 \leq$ CFI ≤ 1.00	$.90 \leq$ CFI $\leq .95$	0.925
TLI	$.95 \leq$ TLI ≤ 1.00	$.90 \leq$ TLI $\leq .94$	0.919
SRMR	$0 \leq$SRMR ≤ 0.05	$0.05 <$ SRMR ≤ 0.08	0.053

Yapılan DFA sonucunda, $p < .001$, $\chi^2 = 2095$; sd = 582; χ^2/sd = 3.599; CFI = 0.925; TLI = 0.919; SRMR = 0.053 ve RMSEA = 0.072 olduğu görülmüştür. Ölçeğin kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu görülmektedir. Değerlerin, Sümer'in (2000) belirttiği kabul edilebilir uyum seviyesinde olduğu görülmüştür.

3.3.2.2.2.3. TKYÖİDÖ'nün Nomolojik ve Yakınsak Geçerliğine İlişkin Bilgiler

TKYÖİDÖ'nün nomolojik geçerliğini ortaya koymak için öğretmenlerin iş doyumu algıları ile okul liderliği algıları ve bireysel performans algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öğretmenlerin iş doyumu algıları ile okul liderliği algıları arasında anlamlı, yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir ($\boldsymbol{r}$ = .841; $p < .001$). Öğretmenlerin iş doyumları ile bireysel performansları arasında da zayıf düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır ($\boldsymbol{r}$ = .389; $p < .001$). Bu bulgular, TKYÖİDÖ'nün nomolojik olarak geçerliği olduğunu göstermektedir.

TKYÖİDÖ'nün yakınsak geçerliğini ortaya koymak için ise, TKYÖİDÖ ile MİDÖ arasındaki ilişkiler incelenmiştir. TKYÖİDÖ ile MİDÖ arasında anlamlı, yüksek düzeyde

ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu göze çarpmaktadır (***r*** = .722; p < .001). İçsel doyum boyutu ile orta düzeyde (***r*** = .510; p < .001), dışsal doyum boyutu ile yüksek düzeyde (***r*** = .798; p < .001) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgular, TKTÖİDÖ'nün yakınsak geçerliliğinin bulunduğunu göstermektedir.

3.3.2.2.3. TKYÖİDÖ'nün Güvenirlik Analizi

TKYOLÖ'nin güvenirliğinin belirlenmesinde Cronbach's Alfa (α) iç tutarlık katsayıları kullanılmıştır. Eymen (2007), iç tutarlılık değerini, tekrarlanan ölçümlerde ölçme aracının farklı olmayan sonuç vermesi olarak tanımlamıştır. İç tutarlılık katsayısının belirlenmesinde en çok kullanılan değer Crobach's Alpha (α) değeridir. Bu değer, 0 ile 1 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenirliğinin değerlendirilmesi için referans alınan aralıklar aşağıdaki bulunmaktadır (Özdamar, 1999).

- $0.00 \leq \alpha < 0.40$ aralığında ölçek güvenilir değildir.
- $0.40 \leq \alpha < 0.60$ aralığında ölçek düşük güvenirliktedir.
- $0.60 \leq \alpha < 0.80$ aralığında ölçek oldukça güvenilirdir.
- $0.80 \leq \alpha < 1.00$ aralığında ölçek yüksek derecede güvenilirdir.

İç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpha), TKYÖİDÖ'nün tamamaı için $\alpha = 0.96$, okul yönetimi ve liderlik boyutu için $\alpha = 0.97$, özgerçekleştirme boyutu için $\alpha = 0.92$, öğrenciler ve velileri boyutu için $\alpha = 0.90$, meslektaşlarla ilişkiler boyutu için $\alpha = 0.92$'dir. Bu sonuçlar ölçeğin tamamı ve boyutlarının iç tutarlıklarının yüksek olduğunu göstermektedir.

AFA ve DFA sonuçları ve nomolojik ve yakınsak geçerliğe ve güvenirliğe ilişkin bulgulardan yola çıkılarak, TKYÖİDÖ'nün, Türk kültüründe öğretmenlerin iş doyumunu ölçmek için yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğuna karar verilmiştir.

3.3.2.3. Bireysel Performans Ölçeği

Öğretmenlerin bireysel iş performansı algısını tespit etmek için Kirkman ve Rosen (1999) tarafından geliştirilen, Sulu (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve Zincirli'nin (2017) de araştırmasında kullandığı tek boyutlu ve dört maddelik BPÖ kullanılmıştır (Ek 6). Ölçek 5'li Likert tipinde ve ("1 = Hiçbir Zaman, 2 = Nadiren, 3 = Bazen, 4 =

Çoğunlukla, 5 = Her Zaman" şeklinde) bir ölçektir. İç tutarlılık katsayısı, Sulu'nun (2010) araştırmasında 0.87 ve Zincirli'nin (2017) çalışmasında 0.83 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise iç tutarlılık katsayısı (α) 0.79 olarak bulunmuştur. Bu sonuç ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Özdamar, 1999). BPÖ, geliştirilen TKYOLÖ ve TKYÖİDÖ'nün nomolojik geçerliğini ortaya koymak için çalışmaya dâhil edilmiştir.

3.3.2.4. Minnesota İş Doyum Ölçeği

Çalışmada kullanılan diğer bir ölçek olan MİDÖ beşli Likert tipinde ("1 = Hiç Memnun Değilim, 2 = Memnun Değilim, 3 = Kararsızım, 4 = Memnunum, 5 = Çok Memnunum" şeklinde) bir ölçektir (Ek 7). MİDÖ, Weiss vd., (1967) tarafından geliştirilmiş ve Baycan (1985) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek, içsel ve dışsal boyutları bulunan toplam 20 maddeden oluşmaktadır. İçsel doyum boyutunda 12; dışsal doyum boyutunda sekiz madde bulunmaktadır. Ölçekten 20 ile 100 puan arası bir puan alınabilmektedir. Alınan puanın artması, iş doyum seviyesinin de arttığını göstermektedir. Ölçekten 25 ve altında puan alınması düşük iş doyumunu, 26 - 74 arası puan alınması orta seviye iş doyumunu, 75 ve üzeri puan alınması ise yüksek iş doyumunu göstermektedir. Baycan (1995), ölçeğin iç tutarlılık katsayısını (Cronbach's alpha) 0.77 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise, ölçeğin tamamının iç tutarlılık katsayısı (α) 0.90, içsel doyum boyutunun (α) 0.87, dışsal doyum boyutunun (α) 0.85 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ölçeğin tamamamın ve boyutlarının iç tutarlıklarının yüksek olduğunu göstermektedir. MİDÖ, çalışmaya TKYOLÖ'nün nomolojik geçerliğini ve TKÖİDÖ'nün yakınsak geçerliğini ortaya koymak için çalışmaya dâhil edilmiştir.

3.4. Araştırma Süreci

Araştırmanın hangi konu hakkında olacağının belirlenmesinden sonra detaylı bir alanyazın taraması yapılmış ve Türk kültürüne yönelik okul liderliği ve Türk kültüründe yönelik öğretmen iş doyumu ile ilgili yeterince çalışma olmadığı belirlenmiştir. Türk yönetim kültüründe okul müdürü etkililiğini ve öğretmen iş doyumunu belirleyen faktörleri araştırmanın gerekliliğinden dolayı bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir. Alanyazın çalışması derinleştirilerek toplumlar arasındaki kültürel farklılıkları araştıran çalışmalar araştırılmış ve etik kurul izinleri alınarak çalışmaya başlanmıştır.

Çalışmanın ilk önce nitel daha sonra nicel kısımdan oluşan keşfedici sıralı karma desende yapılmasına karar verilmiştir. İlgili alanyazın ve uzman görüşleri yardımıyla çalışmanın nitel kısmı için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinlerin alınmasının ardından Elazığ'da görev yapan öğretmen ve okul müdürlerinden nitel veriler toplanmıştır. Çalışmanın nitel kısmı bir temellendirilmiş kuram çalışmasıdır. Temelllendirilmiş kuram, açık, eksenel ve seçici kodlama aşamalarından oluşmaktadır. Açık ve eksenel kodlama aşaması tamamlandıktan sonra, nitel kısmın seçici kodlama aşaması çalışmanın nicel kısmı ile birlikte yürütülmüştür. Seçici kodlama aşamasında, ilk olarak, çalışma için geliştirilmesi amaçlanan ölçekler için madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzlarındaki denemelik ölçek maddeleri için uzman görüşleri alınmış ve uzman görüşleri yardımıyla gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Anket formuna son şekli verildikten ve Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra, Elazığ'da devlet okullarında çalışan öğretmenlerden oluşturulan bir örneklem üzerinde uygulanmıştır. Toplanan nicel verilere faktör analizi uygulanmıştır. Bu aşamada Türk yönetim kültüründe okul müdürü etkililiği ve öğretmen iş doyumunu belirleyen faktörler, ilgili alanyazın, nitel veriler ve uzman görüşleri yardımıyla geliştirilen TKYOLÖ ve TKYÖİDÖ için yapılan faktör analizleri sonucu ortaya çıkan yapı ile ortaya konmuştur. Geliştirilen TKYÖLO ve TKYÖİDÖ, daha önceden geliştirilmiş olan BPÖ ve MİDÖ, Elazığ'da devlet okullarında çalışan öğretmenlerden oluşturulan bir örneklem üzerinde uygulanmış ve aralarındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışma araştırmanın sonuçlarının ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılması ve çalışmanın sonuçları çerçevesinde önerilerde bulunulması ile sonlandırılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu kısımda ilk önce nitel verilerin analizi, daha sonra nicel verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

3.5.1. Nitel Verilerin Analizi

Çalışmanın nitel kısmında elde edilen veriler, MAXQDA nitel analiz programıyla ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Nitel veri analizi, toplanan verileri temalar veya özler halinde düzenlemeyi ve azaltmayı amaçlar ve bunlar da tanımları, modelleri veya teorileri besleyebilir. Kodlamak için veriler parçalanır, karşılaştırılır ve ardından bir

kategoriye yerleştirilir. Benzer veriler benzer kategorilere yerleştirilir ve farklı veriler için yeni kategoriler oluşturur. Kodlama, araştırmacının temaları, özleri, açıklamaları ve teorileri oluşturabileceği verileri düzenleyen yinelemeli, tümevarımlı, ancak indirgemeci bir süreçtir (Walker ve Myrick, 2006). Çalışmada, kelime, karakter, cümle ve paragraf da analiz birimi olarak alınmıştır. İçerik analizi kurallı kodlamalarla herhangi bir metnin daha küçük içeriklerle sistematik olarak özetlenmesine yardımcı olan bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2014). Temellendirilmiş kuramda, döngüsel bir süreç bulunmaktadır. İlk önce katılımcılara birkaç araştırma sorusu sorulur ve verilen cevaplar analiz edilir. Analiz sonuçlarına göre sorulara yenileri eklenerek tekrar veri toplanır. Bu şekilde, teorik çerçeveye ulaşılır (Gençoğlu, 2014). Bu çalışmada da döngüsel bir süreç bulunmaktadır. İlk önce az sayıda katılımcıya örnek sorular sorulmuş, onlardan alınan veriler analiz edilmiştir. Daha sonra sorular revize edilmiş ve çalışmaya yeni sorular eklenmiş ve daha geniş katılımlı bir katılımcı grubuna yarı yapılandırılmış görüşme formları verilmiştir. İlk olarak yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilen katılımcı görüşlerinin bir kısmı elle analiz edilmiştir. Daha sonra, yarı yapılandırılmış görüşme formu gözden geçirilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme formuna sorular eklenerek tekrar uygulanmıştır. Güncellenen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen veriler dijital ortama aktarılmış ve veri doygunluğuna ulaşıldığı kanaatine varılarak analiz aşamasına geçilmiştir.

Temellendirilmiş kuramda, verilerin analizinde kodlama, sürekli karşılaştırma ve not alma ön plandadır. Kodlama, verilerin parçalara ayrılarak kavramlaştırılması ve daha sonra analitik bir bütünlük içerisinde yeniden bir araya getirilmesi ve verileri kategorilendirme işlemidir. Açık kodlama, eksenel kodlama ve seçici kodlama olmak üzere üç farklı analitik prosedürden oluşur (Gençoğlu, 2014). Açık kodlama, araştırmacıya bakış açısı kazandırarak verilerin işaret ettiği olgu üzerinde fikir yürütme süreci başlatmak için, verilerin dar kapsamda incelenmesi sonucu analitik olarak benzerlikleri ve farklılıklarına göre parçalara ayrıldığı ve yorumlandığı süreçtir (Corbin ve Strauss, 1990; Strauss ve Corbin, 1990). Eksenel kodlama, açık kodlama sonucu oluşturulan kategorilerin arasında bağ kurma ve verileri farklı yollarla bir araya getirme işlemi ve ana kategorilerin alt kategorilerle ilişkilendirilme sürecidir (Corbin ve Strauss, 1990). Seçici kodlama, merkez bir kategorinin seçilerek diğer kategorilerin sistematik bir şekilde merkezi kategoriye bağlandığı süreçtir (Corbin ve Strauss, 1990).

Analiz aşamasında dijital ortama aktarılan katılımcı görüşleri, temellendirilmiş kuram çalışmalarında kullanılan açık, eksenel ve seçici kodlama aşamalarından geçirilmiştir. Temellendirilmiş teoride kodlamanın doğası, farklı zamanlarda farklı bilgi parçaları elde edilince verilere geri dönmeyi gerektirir. Bu eylem, doygunluğa kadar yeni konuları keşfetmek ve ortaya çıkan varyasyonları ele almak anlamına gelir. Sonuç olarak, üç kodlama seviyesi arasında keskin çizgiler bulunmamaktadır (Brown vd., 2002).

Açık kodlama sürecinde, detaylı bir incelemeden sonra görüşler benzerliklerine göre gruplanmış ve kodlar, alt kategoriler ve kategoriler oluşturulmuştur. Her bir kodun (görüşün), anlamca benzer olan kategori veya kategorilerde yer almasına özen gösterilmiştir. Açık kodlama sırasında, her bir transkript, tek fikirleri yansıtan cümleler veya cümle grupları halinde analiz edilmiştir. Bu birimlere, o fikri veya kavramı yansıtan bir kod verilmiştir. Araştırmacı, veriye hâkim olmak ve araştırmada asıl tanımlanmaya çalışılan temel sorunun yanıtına ulaşmak için alt kategorileri ortaya koymuştur. Öğretmenlere ve okul müdürlerine yarı yapılandırılmış görüşme formuyla okul liderliği ve öğretmen iş doyumu ile ilgili sorulan 11 soruya verilen cevaplar içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Tablo 3'te, açık kodlama sürecinde verilen cevaplardan çıkarılan görüşler ve görüş sayıları ile ilgili detaylı bilgiler bulunmaktadır.

Tablo 3

Çalışmaya Katılan Öğretmenler ve Okul Müdürlerinin Okul Liderliği ve Öğretmen İş Doyumu ile İlgili Verdiği Cevaplardan Çıkarılan Görüşlere İlişkin Bilgiler

	f
Öğretmenlerin Okul Liderliği ile İlgili Görüşleri	2680
Öğretmenlerin Öğretmen İş Doyumu ile İlgili Görüşleri	453
Okul Müdürlerinin Okul Liderliği ile İlgili Görüşleri	1650
Okul Müdürlerinin Öğretmen İş Doyumu ile İlgili Görüşleri	333
Okul Liderliği ile İlgili Genel Görüş Toplamı	4330
Öğretmen İş Doyumu ile İlgili Genel Görüş Toplamı	786
Genel Toplam	5116

Tablo 3'ten de görüldüğü gibi, çalışmaya katılan öğretmenler ve okul müdürlerinin cevaplarından 5116 görüş çıkarılmıştır. Okul liderliği ile ilgili, 4330 görüş; öğretmen iş

doyumu ile ilgili 786 görüş bulunmaktadır. Bu görüşler benzerliklerine göre alt kategorilere, alt kategoriler de benzerliklerine göre kategorilere yerleştirilmiştir.

Temellendirilmiş teori çalışmalarında veri toplama ve analizi aynı anda gerçekleştirildiği için, bu çalışmada da veri toplama ve analizi süreci aynı anda gerçekleştirilmiştir. Eksenel kodlama sürecinde, yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan liderlik ve iş doyumu ile ilgili sorular birbirinden ayrılmış, liderlik ile ilgili dokuz soru birlikte ve iş doyumu ile ilgili iki soru birlikte analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda, geliştirilmesi düşünülen TKYOLÖ ve TKYÖİDÖ'nün madde havuzları da hazırlanmıştır. Seçici kodlama aşaması, çalışmanın nicel kısmıyla birlikte yürütülmüştür. Bu aşamada, liderlik ile ilgili boyutlar tek bir merkezi kategori olan Türk yönetim kültüründe okul müdürü etkililiği belirleyen faktörler altında ve iş doyumu ile ilgili boyutlar Türk yönetim kültüründe öğretmen iş doyumunu belirleyen faktörler altında düzenlenmiştir. Çalışmanın nicel kısmı ayrıca, nitel kısmın sağlamasının yapılmasına imkân vermiştir.

Çalışmada, veriler, kodlar, alt kategoriler ve kategoriler, sürekli olarak (sürekli karşılaştırma) gözden geçirilmiştir. Sürekli karşılaştırmalı analiz yoluyla (Strauss ve Corbin, 1998), her katılımcının tepkisi karşılaştırılmış ve kategoriler, özellikler ve boyutlar ortaya çıktıkça diğerleriyle ilişkilendirilmiştir. Araştırma verisinin tekrar tekrar gözden geçirilmesi, kategorilerde ve alt kategorilerde bazı değişikliklere neden olmuştur. Bazı kategoriler birleştirilmiş, kategorilerin isimleri veriyi daha iyi yansıtacak şekilde değiştirilmiştir. Sonuçta, nihai kategorinin ve alt kategorilerin tanımlanması (seçici kodlama) sağlanmış ve "Türk yönetim kültüründe okul müdürü etkililiği ve öğretmen iş doyumunu belirleyen faktörler" ortaya konmaya çalışılmıştır.

3.5.2. Nicel Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde, sosyal bilimler için kullanılan istatistik programları kullanılmıştır. Geliştirilen TKYOLÖ ve TKYÖİDÖ'nün ön uygulaması yapılmış, elde edilen verilerle ölçme araçlarının AFA ve DFA'sı yapılmıştır. Geliştirilen ölçeklere son şekli verildikten sonra BPÖ ve MİDÖ ile birlikte örnekleme uygulanmış ve elde edilen veriler sosyal bilimler için kullanılan bir istatistik programı yardımıyla analiz edilmiştir. Verileri bulgulara ve yorumlara dönüştürebilmek amacıyla, frekans, yüzde, ortalama,

standart sapma ve korelasyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Nitel aşamada elde edilen sonuçlar, nicel aşama ile desteklenmiştir (Özdemir, 2018).

Geliştirilen TKYOLÖ ile TKYÖİDÖ'nün ön uygulaması yapılarak toplanan verilerle geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Geliştirilen ölçekler ile birlikte, BPÖ ve MİDÖ, Elazığ ilinde devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşturulan bir örneklem üzerinde uygulanmıştır. Bu ölçeklerle toplanan veriler yardımıyla değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Çalışmadaki ölçekler beşli Likert tipindedir. Nicel verilerin aritmetik ortalamasının yorumlanmasında Tablo 4'te bulunan aralıklar göz önüne alınmıştır.

Tablo 4

Çalışmada Kullanılan Ölçeklerin Yorumlanmasında Kullanılan Puan Aralıkları ve Düzeyleri

Cevap Seçeneği	**Puan Aralığı**	**Puan Düzeyi**
1.Hiç Katılmıyorum/Hiçbir Zaman/Hiç Memnun Değilim	1.00-1.80	Çok düşük
2.Katılmıyorum/Nadiren/Memnun Değilim	1.81-2.60	Düşük
3.Kararsızım/Bazen/Kararsızım	2.61-3.40	Orta
4.Katılıyorum/Çoğunlukla/Memnunum	3.41-4.20	Yüksek
5.Tamamen Katılıyorum/Her Zaman/Çok Memnunum	4.21-5.00	Çok Yüksek

Tablo 4'ten de anlaşıldığı gibi, çalışmada, ortalamaların 1.00 ile 1.80 arasında olması, çok düşük puan düzeyini; 1.81 ile 2.60 arasında olması, düşük puan düzeyini; 2.61 ile 3.40 arasında olması orta puan düzeyini, 3.41 ile 4.20 arasında olması, yüksek puan düzeyini ve 4.21 ile 5.00 arasında olması çok yüksek puan düzeyini göstermektedir.

Çalışmada değişkenler arasındaki ilişkilerin tespiti için yapılan korelasyon analizlerinde de Kalaycı'nın (2006) aşağıdaki değerlendirme kriterleri dikkate alınmıştır.

Tablo 5

Korelasyon Analizi Değerlendirme Kriterleri (Kalaycı, 2006)

r	**İlişki**
0.00-0.25	Çok Zayıf
0.26-0.49	Zayıf
0.50-0.69	Orta
0.70-0.89	Yüksek
0.90-1.00	Çok Yüksek

Yapılan korelasyon analizinde ilişkinin 0.00 ile 0.25 arasında olması çok zayıf düzey ilişkiyi; 0.26 ile 0.49 arasında olması, zayıf düzey ilişkiyi; 0.50 ile 0.69 arasında olması orta düzey ilişkiyi; 0.70 ile 0.89 arasında olması, yüksek düzey ilişkiyi ve 0.90 ile 1.00 arasında olması da çok yüksek düzey ilişkiyi göstermektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR

Çalışma keşfedici sıralı karma desen çalışması olduğu için araştırmanın gerçekleştirilme sürecine uygun şekilde ilk önce çalışmanın nitel kısmına ilişkin bulgular sunulmuş, daha sonra nicel kısmına ilişkin bulgular sunulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla öğretmenler ve okul müdürlerinden toplanan veriler, temellendirilmiş kurama uygun biçimde açık, eksenel ve seçici kodlama aşamalarından geçirilmiştir. Aşağıda ilk önce açık kodlama sürecine ilişkin bulgular, daha sonra eksenel kodlama sürecine ilişkin bulgular yer almaktadır. Çalışmanın seçici kodlama sürecine ilişkin bulgular, seçici kodlama süreci çalışmanın nicel kısmının ölçek geliştirme aşamasıyla birlikte gerçekleştirildiği için seçici kodlama ile ölçek geliştirme kısmı seçici kodlama aşamasında birlikte sunulmuştur. Çalışmanın nicel kısmının ikinci aşaması olan betimsel ve ilişkisel analizlere yönelik bulgular ve yorumların yer aldığı kısımlar çalışmanın nitel kısmının ardından verilmiştir.

4.1. Temellendirilmiş Kuramın Açık Kodlama Kısmına Yönelik Bulgular ve Yorum

Çalışmanın açık kodlama sürecinde, öğretmenlere ve okul müdürülerine yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla sorulan sorular ayrı ayrı başlıklar halinde analiz edilmiş ve her bir soruya verilen cevaplardan elde edilen verilerden ortaya çıkan bulgular ayrı başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur. Her bir soruya verilen cevaplar tablolar halinde sunulmuş ve en çok görüş bulunan kategoriler ile ilgili bilgiler verilmiş ve yorum yapılmıştır. Kategorileri örneklendirmek adına katılımcı görüşleri doğrudan alıntı olarak verilmiştir.

4.1.1. Öğretmenlere Göre Türk Yönetim Kültüründe Yönetici ve Yönetilen İlişkisi

Öğretmenlere sorulan, "Türk yönetim kültürünü yönetici ve yönetilenler arasındaki ilişkiler açısından nasıl tanımlarsınız?" sorusuna verilen cevaplar analiz edilmiş ve 252 farklı görüş ortaya çıkmıştır. Öğretmenlere göre, Türk yönetim kültüründe yönetici ve yönetilen ilişkisi, olumsuz görüşler, genel özellikler ve mevcut durum, öneriler ve olumlu görüşler kategorileri altında incelenmiştir. Tablo 6'da, öğretmenlere göre Türk yönetim kültüründe yönetici ve yönetilen ilişkisine yönelik kategoriler bulunmaktadır.

Tablo 6

Öğretmenlere Göre Türk Yönetim Kültüründe Yönetici ve Yönetilen İlişkisine Yönelik Kategoriler

	f	%
Olumsuz Görüşler	97	38.50
Genel Özellikler – Mevcut Durum	91	36.10
Öneriler	40	15.90
Olumlu Görüşler	24	9.50
Toplam	252	100

Tablo 6'da da görüldüğü gibi, öğretmenlerin Türk yönetim kültüründe yönetici ve yönetilen ilişkisine yönelik görüşlerinde, 97 olumsuz görüş (% 38.50); 91 genel özellikler ve mevcut duruma yönelik görüş (% 36.10); 40 öneri ile ilgili görüş (% 15.90) ve 24 olumlu görüş (% 9.50) bulunmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin 252 görüşten 97'si (% 38.50) olumsuz görüşler kategorisinde değerlendirilmiştir. Tablo 7'de öğretmenlerin Türk yönetim kültüründe yönetici ve yönetilen ilişkisine yönelik olumsuz görüşleri gösterilmektedir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Türk Yönetim Kültüründe Yönetici ve Yönetilen İlişkisine Yönelik Olumsuz Görüşler Kategorisinin Alt Kategorileri

	f
Yöneticilerdeki Liyakat Problemleri	12
Kayırmacılık/Dost-Ahbap İlişkisi Var ve Adalet Yok	11
Yönetilenler Yönetime Katılmıyor ve Demokrasi ve İşbirliği Yok	11
Suistimal Problemleri	9
Bir Yönetim Standardı Yok	6
Yönetilenler İşini Korumak İçin Yöneticiye Karşı Gelemiyor	6
Yöneticiler, İstibdatla İş Yaptırmaya Çalışıyor	6
Yönetici ve Yönetilen İlişkisi Problemli ve Yönetici ve Yönetilen Arasında Empati Yok	5
Yönetilenler Yönetenlere İtaat Etmiyor/Muhalefet Ediyor	4
Personeline Sahip Çıkmama/Beklentilerini Karşılamama	4
Yönetici Her Zaman Haklıdır/Yönetilen Her Zaman Suçludur	4
Yeniliğe Kapalı Olma/Değişime Direnç	4
Yöneticilerden Aşırı Beklenti Var	3
Köklü Yönetim Anlayışımız Uygulanmıyor ve Bozuluyor	3
İletişim Problemleri	3
Diğer	6
Toplam	97

Tablo 7'den de görüleceği gibi, öğretmenlerin Türk yönetim kültüründeki yönetici ve yönetilen arasındaki ilişkilerden memnuniyetsizliklerinin bulunduğu ifade edilebilir. Yöneticilerdeki liyakat problemleri (f = 12) en çok şikâyet edilen sorundur. Olması gereken liyakatin aranmadığı, vasıfsız ve liderlik özelliği olamayan kişilerin yönetici olabildiği bir ortamın bulunduğu, yöneticilerin işi bilmediği, gerçek anlamda lider bir yöneticinin olmadığı ifade edilmektedir. Bu alt kategoriye ilişkin yapılan bir doğrudan alıntı şu şekildedir:

> ***Ö11:*** *"Türk yönetim kültüründe yöneticiler politik olarak atandıkları ve liyakate fazla değer verilmediği için yöneticiler de işlerini iyi yapamıyorlar. Dolayısıyla bu da okulu, öğrencileri ve öğretmenleri olumsuz etkiler."*

Kayırmacılık, işlerin dost-ahbap ilişkisi ağırlıklı olarak yürütülmesi ve adaletin olmaması 11 görüş ile en çok vurgu yapılan olumsuz görüşlerdendir. Öğretmenler, kayırmacılığın, dost-ahbap ilişkilerinin ve ikili ilişkilerin hâkim olduğunu, yöneticilerin adil olmadığını ve samimi olduğu kişilere daha yakın davrandıklarını belirtmişlerdir. Akraba, tanıdık ve ahbap-çavuş ilişkilerinden şikâyet etmektedirler. Katılımcı öğretmenlerden birisi bu alt kategoride değerlendirilen görüşünde şöyle demektedir:

Ö52: *"Daha çok tanıdık ilişkileri arasında bir yönetim şekli olduğunu liyakatten uzak olduğunu düşünüyorum"*

Öğretmenler, yönetilenlerin yönetime katılmamasından ve demokrasi ve işbirliğinin olmamasından yakınmaktadırlar. Öğretmenlerin 11 görüşü bu kategoride değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin fikir ve isteklerini demokratik ve özgür bir biçimde sunamadıkları, yöneticilerin öğretmenlerin fikirlerini dikkate almadığı, istişarenin olmadığı, işbirliğinin ya hiç olmadığı ya da çok az olduğu, karar alma mekanizmalarına öğretmenlerin dâhil edilmediği ve merkezde alınan kararların da çatışmaya sebep olduğu bu kategoride ön plana çıkan sorunlardır. Bu alt kategoriye ilişkin doğrudan alıntı aşağıdadır:

Ö17: *"Yöneticiler yönetilenlerin fikirlerini fazla önemsemiyorlar."*

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, Türk yönetim kültüründe yönetici ve yönetilenler arasındaki ilişkinin genel özelliklerini ve mevcut durumunu ortaya koyan 91 görüşü (% 36.10) bulunmaktadır. Tablo 8'de öğretmenlerin Türk yönetim kültüründe yönetici ve yönetilen ilişkisine yönelik genel özellikleri ve mevcut durumu ortaya koyan görüşleri yer almaktadır.

Tablo 8

Öğretmenlerin Türk Yönetim Kültüründe Yönetici ve Yönetilen İlişkisinde Genel Özellikler ve Mevcut Durum Kategorisinin Alt Kategorileri

	f
Ataerkil ve Otoriter Bir Sistem Var/Güç Mesafesi Yüksek	26
Emir-Komuta Zinciri/Katı Hiyerarşi/Merkeziyetçi Anlayış	19
Emretme ve İtaat Kültürü ve Yönetici Zümreye Saygınlık Hâkim	11
Genelleme Yapılamayacak Kadar Çeşitli Anlayış Var	7
Bürokrasi, Resmiyet, Prosedür ve Mevzuat Ağırlıklı Sistem Var	6
Yönetilenler Emir Almak ve Kısıtlanmak İstemezler	4
Yöneticiler Babacan Tavırlar Sergiler ve Vicdanlıdır	4
Benimsenen ve Sahiplenilen Yöneticiler Saygı ve İtaat Görür	3
Yöneticiler Saygı ve Sadakat Bekler, Yönetilenler Eleştiri Yapmaz	3
Diğer	8
Toplam	91

Tablo 8'de görüldüğü üzere, ataerkil ve otoriter bir sistemin var olduğu ve yönetici ve yönetilenler arasındaki güç mesafesinin yüksek olması 26 görüşle bu kategorideki en çok dikkat çeken görüştür. Öğretmenler, Türk yönetim kültürünün otoriter bir anlayışa sahip olduğunu, ataerkil bir sistemin bulunduğunu, gelenekselci ve statükocu bir zihniyetin hâkim olduğunu ve yöneticilerin yetkilerin kendilerinde toplanmasını istediğini düşünmektedirler. Türk milletinin güçlü bir lider isteğinin bulunduğu ve yöneticinin dediği olmazsa/dediği yapılmazsa çatışma ve tartışma çıkabileceği vurgulanmıştır. Bu alt kategoriye ilişkin doğrudan alıntı şöyledir:

Ö39: *"Türk yönetim kültürü otoriter bir anlayışa sahiptir."*

Katı bir hiyerarşi, emir-komuta zinciri, ast-üst ilişkisi ve merkeziyetçi bir yönetim anlayışı (f = 19), Türk yönetim kültürünü niteleyen ve mevcut durumunu ortaya koyan diğer bir alt kategoridir. Öğretmenler, Türk yönetim kültüründe genel ilişki, hiyerarşi üstüne kurulu olduğunu ifade etmektedirler. Bu durum bazen eleştirilmekle birlikte, zaten böyle olması gerektiğini savunanlar da görülmektedir. Genel olarak bu durumdan ne övgü ne de yergi için bahsedilmemiş, mevcut şartları ifade etmek için bahsedilmiştir. Türk

milletinin teşkilatçı olduğu ve bu durumun merkeziyetçi bir yönetim anlayışına sebebiyet verdiği dile getirilmektedir. Bir doğrudan alıntıda şöyle denilmektedir.

> ***Ö8:*** *"Türk yönetim kültüründe ast ve üst ilişkisinin yönetici ve yönetilenler arasındaki önemi en önemli etkendir. Yöneticinin bir örgüt olan okulun amaçlarına ulaşması için yönetilenlerle yani astlarına karşı göstereceği davranış ve tutumlar Türk yönetim kültüründe yönetici ve yönetilenler arasındaki ilişkiyi özlü bir şekilde ortaya koymaktadır."*

Türk yönetim kültüründe, yönetici ve yönetilenler arasındaki ilişkilerde emretme ve itaat etme kültürünün ve yönetici zümreye saygınlığı hâkim olduğunu belirten öğretmen görüşleri (f = 11) bulunmaktadır. Yöneticinin yönetilenlere yapılması gereken görevler verdiği ve yönetilenlerin de bu görevleri sorgulamadan yapmaları gerektiği inancı hâkimdir. Yönetici bir kurumdaki en yetkili kişidir. Yöneticiler, organizasyonu sağlayıp yönetilenlere görevler verir; yönetilenler de yöneticilerinin verdiği görevleri yerine getirmektedirler. Yönetici, her şeyi bilen, anlatan, yönlendiren ve itaat beklenen şahıs olarak bilinir. Buna ek olarak, itaat kültürünün, sorgulamadan itaat değil, adil ulu'l emre itaat olarak algılanması gerektiği ve yöneticiler halka faydalı olmak için çalıştıkları takdirde, yönetilen kesimin adil yöneticilerine tabi olmalarının sistemi güçlendireceği de ifade edilmiştir. Örnek gösterme amacıyla, bir katılımcı öğretmenimizden alınan doğrudan bir alıntı aşağıdadır:

> ***Ö49:*** *"Yöneten emir veren uygulanmasını bekleyen yönetilen emir alıcı söylenileni yapmaya hazır eleştiremeyen yorum yapamayan pozisyonda bulunur."*

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, Türk yönetim kültüründe yönetici ve yönetilenler ilişkisine ilişkin görüşlerinden öneriler de çıkarılmıştır (f = 40, % 15.90). Tablo 9'da öğretmenlerin Türk yönetim kültüründe yönetici ve yönetilenler ilişkisine ilişkin görüşlerinden çıkarılan önerileri bulunmaktadır.

Tablo 9

Öğretmenlere Göre Türk Yönetim Kültüründe Yönetici ve Yönetilenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Öneriler Kategorisinin Alt Kategorileri

	f
Yönetici ve Yönetilen Arasında Etkileşim, Dostluk ve Diyalog Olmalı	4
Disiplin ve Ast-Üst Mesafesi Sağlanmalı	4
Yeni ve Farklı Fikirlere Açık Olunmalı	3
Yöneticiler, Yönetilenlerin Beklenti ve İsteklerini Dikkate Almalı	3
İdareciler Çalışkan ve İdareci Olmaya Liyakatli Olmalı	3
Karara Katılım, Yetki Paylaşımı ve İşbirliği Olmalı	3
Yönetici İdare Etme Özelliğine Sahip ve Öğretmenin Yanında Olmalı	3
Adalet, Tarafsızlık ve Nesnellik Korunmalı	2
Disiplin ve Samimiyet Dengesini Sağlayan Bir Yönetim Sergilenmeli	2
Diğer	13
Toplam	40

Öğretmenler, yönetici ve yönetilenler arasında etkileşim ve dostluk ilişkisinin olmasını ve diyalog kurulmasını önermektedirler (f = 4). Öğretmenler, yöneticilerin öğretmenlerle iyi ilişkiler ve yapıcı bir diyalog kurması gerektiğini ve eğer karşılıklı güven ve dostluk varsa herkesin daha yapıcı ve yararlı olmaya çalışacağını düşünmektedirler. Bu alt kategoriye ilişkin doğrudan alıntıda öğretmen katılımcının ifadesi şu şekildedir:

> ***Ö7:*** *"Ama bazı okul idarecileri ve öğretmenler arasında daha güzel bir diyalog çerçevesinde yürütülen ilişkiler de olmalıdır. Bu durum eğitim-öğretimin daha sağlıklı yürütülmesinde etkilidir."*

Okullarda yönetici ve yönetilenler ilişkisinde disiplin ve ast-üst mesafesinin sağlanması gerektiği, yönetilen sınıfa sıkı bir disiplinle, soğuk ve mesafeli bir şekilde aradaki çizgiyi koruyarak davranılması önerilmiştir (f = 4). Ast-üst ilişkisi içinde herkesin vazifesine odaklanması gerektiğinden bahsedilmiştir. Aşağıda bu alt kategoriye ilişkin bir örnek sunulmuştur:

> ***Ö41:*** *"Ast-üst hiyerarşisine bakıldığında herkes üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmelidir."*

Bir başka öneri de okullarda yeni ve farklı fikirlere ve fikir alışverişine açık olunmasıdır (f =3). Okullarda farklı fikirlere saygılı olunması, okul paydaşları arasında fikir alışverişi yapılmasının ve yönetilenlerin de fikirlerin alınması gerektiği vurgulanmıştır. Aşağıda bu alt kategoriyi örneklendiren katılımcı görüşü yer almaktadır.

Ö69: *"Hiyerarşik bir yapıda ast üst ilişkisi içerisinde kurum kültürünün gerektirdiği bir yapıda gerektiğinde görüş alışverişi ve ihtiyaçların giderilmesi yönünde tüm paydaşların katılımı dikkate alan bir etkileşim modeli."*

Çalışmaya katılan öğretmenlerin Türk yönetim kültüründe yönetici ve yönetilenler arasındaki ilişkiye yönelik olumlu görüşleri kategorisinde 24 görüş (% 9.50) bulunmaktadır. Bu kategoriye ilişkin bilgiler Tablo 10'da bulunmaktadır.

Tablo 10

Öğretmenlerin Türk Yönetim Kültüründe Yönetici ve Yönetilenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Olumlu Görüşler Kategorisinin Alt Kategorileri

	f
Yönetim Kültürümüzde Güzel Hasletlerimiz Var	6
Baba-oğul/Abi-Kardeş Gibi Samimiyet ve Dostluk Var	6
Adil ve Hizmetkâr Ulu'l Emre İtaat Etme Anlayışı Var	5
Eski Türk Yönetim Kültürü Daha İyiydi	4
Yönetilenler Hakkını Arıyor	3
Toplam	24

Tablo 10'da görüldüğü gibi, olumlu görüşler kategorisinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin en çok vurguladığı alt kategori, yönetim kültürümüzde güzel hasletlerimizin varlığı alt kategorisidir (f = 6). Türk yönetim uygulamalarının kültürümüze olumlu katkı sunduğundan, Türk kültüründe yönetime özen gösterildiğinden, yönetenlerin halka faydalı olmaya çalışmasından, ahde vefa ve zayıfların yardımına koşma gibi güzel hasletlerimiz olduğundan bahsedilmiştir. Bu alt kategoriye ilişkin doğrudan alıntıda şöyle denilmiştir:

Ö37: *"Türk yönetim bilimi ve uygulamaları, kültüre kaynaklık eden esaslardan biridir. Yönetim uygulamalarının bir toplumun bilgi birikiminde, düşünce yapısında*

ve becerilerinde önemli yeri ve katkısı vardır. Türk yönetim kültürü değişir ve gelişirken, Türk toplumsal kültürünün şekillenmesine de katkılarda bulunmuştur."

Baba-oğul, abi-kardeş ilişkisi gibi samimiyet ve dostluk anlayışının bulunması (f = 6) diğer bir olumlu görüş alt kategorisidir. Genellikle yönetici ve yönetilen ilişkisinin samimiyet ve dostluk çerçevesinde olduğu, Türk kültüründe idarecilerin müşfik bir baba olarak algılandığı ifade edilmiştir. Bir katılımcı şöyle demiştir:

Ö28: *"Türkler idarecileri önder lider bazen bir baba gibi müşfik koruyucu gibi telakki eder."*

Çalışmaya katılan öğretmenler, Türk yönetim kültüründe adil ve hizmetkâr ulu'l emre itaat kültürünün olduğunu düşünmektedirler (f = 5). Türk yönetim kültüründe adil yönetimin kutsal olarak telakki edildiğini, yönetilenlerin kendine hizmet eden yöneticilere tabi olduğu ve idarecinin sözünün emir kabul edildiği ve itaate mecbur hissedildiğini ifade etmektedirler. Bu alt kategoriye ilişkin doğrudan alıntı aşağıda verilmiştir.

Ö60: "Türk yönetim kültürü, yöneticiye kutsiyet atfeder. İslami kültür de bunu destekler. Ama şart yöneticinin adil olması."

4.1.2. Okul Müdürlerine Göre Türk Yönetim Kültüründe Yönetici ve Yönetilen İlişkisi

Çalışmaya katılan okul müdürlerine sorulan "Türk yönetim kültürünü, yönetici ve yönetilenler arasındaki ilişkiler açısından nasıl tanımlarsınız?" sorusuna verilen cevaplarda, 172 görüş bulunmaktadır. Okul müdürlerine göre, Türk yönetim kültüründe yönetici ve yönetilen ilişkisi, genel özellikler ve mevcut durum, olumsuz görüşler, öneriler ve olumlu görüşler kategorileri altında incelenmiştir. Tablo 11'de, okul müdürlerine göre Türk yönetim kültüründe yönetici ve yönetilen ilişkisine yönelik kategorileri gösteren tablo bulunmaktadır.

Tablo 11

Okul Müdürlerine Göre Türk Yönetim Kültüründe Yönetici ve Yönetilen İlişkisine Yönelik Kategoriler

	f	%
Genel Özellikler – Mevcut Durum	76	44.19
Olumsuz Görüşler	66	38.38
Öneriler	26	15.11
Olumlu Görüşler	4	2.32
Toplam	172	100

Tablo 11'de, okul müdürlerinin Türk yönetim kültüründe yönetici ve yönetilen ilişkisine yönelik görüşleri genel özellikler ve mevcut durum, olumsuz görüşler, öneriler ve olumlu görüşler kategorilerine ayrıldığı görülmektedir. Genel özellikler ve mevcut durum kategorisi 76 görüş (% 44.19), olumsuz görüşler kategorisi 66 görüş (% 38.38), öneriler kategorisi 26 görüş (% 15.11) ve olumlu görüşler kategorisi 4 görüş (% 2.32) içermektedir.

Çalışmaya katılan okul müdürlerinin Türk yönetim kültüründe yönetici ve yönetilen ilişkisine yönelik 172 görüşten 76'sı (% 44.19) genel özellikler ve mevcut durum kategorisinde değerlendirilmiştir. Tablo 12'de Türk yönetim kültüründe yönetici ve yönetilen ilişkisine yönelik öğretmenlerin genel özellikler ve mevcut durum kategorisinde yer alan alt kategoriler gösterilmektedir.

Tablo 12

Okul Müdürlerine Göre Türk Yönetim Kültüründe Yönetici ve Yönetilen İlişkisine Yönelik Genel Özellikler ve Mevcut Durum Kategorisinin Alt Kategorileri

	f
İtaat, Biat, Bağlılık, Teslimiyet ve Onay Kültürü	13
Hiyerarşi, Ast-Üst İlişkisi ve Amir Egemen Anlayış	13
Otoriter Lider, Resmi İlişkiler ve Merkeziyetçi Yönetim	7
Kararı Yönetici Verir, Yönetilenler Verilen Kararı Uygular	6
Yasa Gücü ve Katı Disiplin Anlayışı	5
İnformal ve Samimi İlişkiler Ağırlıklı	5
Babacan, Korumacı ve Öncü Lider Anlayışı	5
Genelleme Yapılamayacak Kadar Çeşitli Anlayış Var	4
Yöneticiler Seçilerek ve Atamayla Yönetime Gelir	3
Statü Farklılığı ve Güç Mesafesi Fazla	3
Hem Formal Hem de İnformal İlişki ve Yönetim Anlayışı Var	3
Geleneksel Yönetim Tarzı Hâkim	3
Diğer	6
Toplam	76

Okul müdürlerinin yönetici ve yönetilenler arasındaki ilişkileri Türk yönetim kültürü açısından tanımlamaları istenilen soruya verilen cevaplardan oluşturulan "Genel Özellikler ve Mevcut Durum" kategorisinde 76 görüş bulunmaktadır. Bu kategoride en çok görüş içeren alt kategori, itaat, biat, bağlılık, teslimiyet ve onay kültüründen bahsedilen alt kategoridir (f = 13). Çalışmaya katılan okul müdürleri, Türk yönetim kültüründe yönetici ve yönetilenler arasındaki ilişkide itaat ve biat kültürünün hâkim olduğunu ve bağlılık ve teslimiyet kültürünün bulunduğunu düşünmektedirler. Lider onayının gerekliliğine, çalışanların yöneticinin söylediğini yapma mecburiyetine, yöneticinin yönetilenlerden mutlak ve koşulsuz itaati beklediğine ve arzuladığına ve yönetilenlerin de itaat ettiğine vurgu yapılmıştır. Ayrıca, kültürümüzde başa bağlılığın esas olduğu, liderlerin seçilmiş olduğu için saygıyı hak ettiği, astların yöneticinin belirlediği kurallara uyma mecburiyetinin olduğu dile getirilmektedir. Bu alt kategoriye örnek olması açısından doğrudan alıntı aşağıda verilmiştir.

OM35: *"Daha çok amire itaat, amir ne derse doğrudur anlayışı egemendir."*

Diğer bir alt kategoride, Türk yönetim kültürünün hiyerarşi ağırlıklı olduğu, amir/üst egemen anlayışın bulunduğu ve ast-üst ilişkisinin hâkim olduğu (f = 13) ifade edilmektedir. Türk yönetim kültüründe hiyerarşinin esas olduğu, katı hiyerarşinin güç mesafesini fazlalaştırdığı, iletişimin hiyerarşik bir düzen içerisinde yürütüldüğü belirtilmektedir. Diğer yandan, astların kendi üstlerinin belirlediği kurallara uyma ve verdiği emirleri yerine getirme mecburiyeti olduğu, yani amir/üst egemen anlayışın bulunduğu vurgulanmaktadır. Doğrudan alıntı aşağıdadır:

OM37: *"Türk yönetim kültüründe, yönetici ve yönetilenler arasında hiyerarşi esastır."*

Çalışmaya katılan okul müdürleri, Türk yönetim kültüründe, otoriter lider/yönetici ve merkeziyetçi yönetim anlayışının, liderin/yöneticinin mutlak hâkimiyetinin ve resmi ilişkilerin ağır bastığını düşünmektedirler (f = 7). Disiplinli otoriter bir yöneticinin olduğu örgütte daha çok resmilik yani formal bir ilişkinin ve yönetici etrafında şekillenen bir yönetim biçiminin mevcut olduğu ifade edilmektedir. Aşağıda bu kategori doğrudan alıntı ile örneklendirilmiştir:

OM7:*"Genel olarak Türk kültüründe otoriter bir yönetim anlayışı vardır. Çünkü liderler seçilmiş ve saygı duyulması gereken karakterlerdir. Bu da liderin isteklerini emir telakki etme anlayışını doğurur ve mutlak itaati beraberinde getirir. Tabi bu anlayış çağdaş yaklaşımlarla çelişmektedir."*

Okul müdürleri, Türk yönetim kültürünü, yönetici ve yönetilenler arasındaki ilişkiler açısından tanımladıkları görüşlerinde, 66 olumsuz görüş (% 38.38) bildirmişlerdir. Tablo 13'te, okul müdürlerine göre Türk yönetim kültüründe yönetici ve yönetilenler arasındaki ilişkilere ilişkin olumsuz görüşler kategorisinde yer alan alt kategorilere yer verilmiştir.

Tablo 13

Okul Müdürlerine Göre Türk Yönetim Kültüründe Yönetici ve Yönetilen İlişkisine Yönelik Görüşlerinin Olumsuz Görüşler Kategorisinin Alt Kategorileri

	f
Ahbap-Çavuş ve Hatır-Gönül İlişkisi ve Kayırmacılık Hâkim	12
Yönetici ve Yönetilen İlişkisinde Problemler Var	8
Yönetici Kriterleri ve Liyakat Yok ve Aranmıyor	7
Yönetilenler Yönetime Katılmaz ve Görüşleri Alınmaz	6
Yöneticinin Ego Tatmini, Baskısı ve Egoların Çatışması Görülüyor	6
Türk Yönetim Kültürüne Göre Yönetim Yapılmıyor	5
Profesyonel Yönetim Anlayışı ve Kurallar Yok ve Duygusallık Hâkim	5
Yönetici ve Yönetilen İlişkisi Gayr-ı Ciddi ve Çıkara Dayalı	4
Çağdaş Bir Yönetim Anlayışı Yok	3
Eleştiri Kültürü Yerleşmemiş	3
Çalışanlar Kendini Geliştirmiyor ve Özdenetim Yok	3
Diğer	4
Toplam	66

Bu kategoride en fazla olumsuz görüş "Türk Yönetim Kültürüne Ahbap-Çavuş, Hatır-Gönül İlişkisi ve Kayırmacılık Hâkimdir" alt kategorisinde bulunmaktadır (f = 12). Profesyonellikten uzak ve aslında kültürümüzde olmaması gereken ahbap-çavuş, hatır-gönül ilişkilerinden şikâyet edilmektedir. Siyasi ilişkiler ve kayırmacılığın örgütlere zarar verdiği vurgulanmaktadır. Bürokrasinin atadığı yöneticinin liderlik özelliği olup olmadığına bakılmadığına ve yöneticilerin bağlı bulundukları siyasal gruba göre pozisyon aldıklarına atıf yapılmaktadır. Yönetici olabilmek için arkasında siyasal destek aramak lazım olduğu gerektiği ifade ediliyor. Aşağıda bu alt kategoriyi örneklendiren bir doğrudan alıntı verilmiştir.

OM9: *"Profesyonellikten ziyade ikili ilişkilerle iş yapılmaktadır."*

Okul müdürleri, "Yönetici ve Yönetilen İlişkisinde Problemler Var" alt kategorisinde, yönetici ve yönetilen ilişkisinde problemlerin olduğunu, saygı problemi yaşandığını, yönetici ve yönetilenler arasındaki ilişkinin sağlıklı olmadığını, karşılıklı olarak saygı, sevgi, değer verme problemlerinin yaşandığını ve karşılıklı olarak fikirlere önem ve değer verme değerinin yerleşmediğini belirtmektedirler (f = 8). Yöneticinin,

yönetilenlerle aradaki mesafeyi ayarlayamadığı, güç mesafesinin fazla olması dolayısıyla, ilişki kurma ve takım olmanın zorlaştığı, yönetici ve yönetilenler arasında amaç birliğinin bulunmadığı vurgulanmıştır. Örnek olması açısından bir katılımcının görüşü doğrudan alıntı şeklinde aşağıda verilmiştir.

> ***OM48:*** *"Güç mesafesi arttıkça, birbirini anlamayan ve tanımayan, birbiri ile takım olamayan örgütlenme biçimleri ortaya çıkar."*

Okul müdürleri, "Yönetici Kriterleri ve Liyakat Yok ve Aranmıyor" alt kategorisinde, okul müdürü olmak için liyakat ve yönetici kriterlerinin aranmadığını, yönetici olmak için liyakatin gerekmediğini, işinin ehli yöneticilerin az olduğunu ve bürokrasinin atadığı yöneticilerden liderlik özelliklerine sahip olmasının beklenmemesi gerektiğini dile getirmişlerdir (f = 7). Okul müdürlerine göre, liyakat aranmadığı için, kariyer sahibi olmadan da yönetici olunabilmektedir. Bu alt kategori aşağıda bir doğrudan alıntı ile örneklendirilmiştir:

> ***OM26:*** *"Türk yönetim kültürüyle bugün yönetici atamaları yapılmadığından liyakatli yönetici olmadığı için yönetici yönetilen ilişkisinin sağlıksız olduğunu düşünüyorum. Çünkü yöneten işine hâkim değildir.*

Okul müdürleri, Türk yönetim kültürünü yönetici ve yönetilenler arasındaki ilişkiler açısından tanımladıkları görüşlerinde öneriler de sunmuşlardır (f = 26, % 15.11). Tablo 14'te, "Öneriler" kategorisindeki alt kategoriler yer almaktadır.

Tablo 14

Okul Müdürlerine Göre Türk Yönetim Kültüründe Yönetici ve Yönetilenler Arasındaki İlişkilerine Yönelik Öneriler Kategorisinin Alt Kategorileri

	f
Yönetim Süreçlerinde Ekip Ruhu ve Koordinasyon Olmalı	7
Yönetici ve Yönetilenler Arasında Etkili İletişim Olmalı	4
Yönetilenlerin Fikir ve Taleplerine Önem Verilmeli	3
Yönetici ve Yönetilenler Olumlu ve Saygıya Dayalı İlişkide Bulunmalı	3
Karşılıklı Empatik Tutum ve Anlayış Olmalı	2
Yönetici ve Yönetilenler Arasında Güvene Dayalı Bir İlişki Olmalı	2
Diğer	5
Toplam	26

Tablo 14'te görüldüğü gibi, okul müdürleri, "Yönetim Süreçlerinde Ekip Ruhu ve Koordinasyon Olmalı" alt kategorisinde, yönetim süreçlerinde birliktelik, uyum ve ekip ruhu sağlanması gerektiği ve yönetici ve yönetilenler arasında koordinasyon sağlanmasının önemli olduğunu belirtmektedirler (f = 10). Okul müdürlerine göre, yönetici ve yönetilenler arasında işbirliği olmalıdır. Yönetici, okul hedeflerine ulaşmak için yönetilenlerle birlikte ve grup ruhu oluşturacak şekilde hareket etmelidir. Ayrıca yönetici ve yönetilenlerin birlikte planlama yapması ve karar alması önerilmektedir. Yönetilenlerin fikir ve taleplerine önem verilmesi gerekmektedir. Yönetilenler de yöneticileri anlamaya çalışmalıdırlar. Bu alt kategori aşağıda bir doğrudan alıntı ile örneklendirilmiştir.

OM2: *"Türk yönetim kültüründe yönetici ve yönetilenler arasında işbirliği ve güven duygusunun olması gerekir. Bu şekilde bir durum söz konusu olduğunda başarı gelir."*

"Yönetici ve Yönetilenler Arasında Etkili İletişim Olmalı" alt kategorisinde dört görüş yer almaktadır. Okul müdürleri, bu alt kategoride sağlıklı bir yönetici ve yönetilen ilişkisi için, yönetici ve yönetilenler arasında etkili iletişimin olması, yönetici ve yönetilenlerin iletişime açık olması, ikili iletişim ve grup iletişimin canlı ve etkili olması ve yöneticinin yönetilenlere hitap şeklinin aradaki ilişkiyi etkilemesinden dolayı yöneticinin bu duruma dikkat etmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Alt kategoriyi örneklendirn doğrudan alıntı aşağıdadır.

OM36: *"Yöneticinin hitabı ne kadar iyi olursa, yönetilenler ile arası o kadar iyi olur."*

"Yönetilenlerin Fikir ve Taleplerine Önem Verilmeli" alt kategorisi üç görüş içermektedir. Çalışmaya katılan okul müdürleri, yönetilenlerin fikirlerinin önemsendiği bir ortam oluşturulması gerektiğini önermişlerdir. Yöneticiler, yönetilenlerin ilgi ve taleplerini önemsemeli ve fikirlerine kıymet vermelidirler. Bu alt kategoriyi örneklendiren doğrudan alıntı şu şekildedir.

OM21: *"Yönetici, yönetilenlerin ilgi ve taleplerini önemsemeli."*

Çalışmaya katılan okul müdürlerine göre, Türk yönetim kültüründe yönetici ve yönetilenler arasındaki ilişkilere ilişkin "Olumlu Görüşler" kategorisinde dört görüş bulunmaktadır (% 2.32). Olumlu görüşler kategorisinde yer alan alt kategoriler Tablo 15'te bulunmaktadır.

Tablo 15

Okul Müdürlerine Göre Türk Yönetim Kültüründe Yönetici ve Yönetilenler Arasındaki İlişkilere İlişkin Olumlu Görüşler Kategorisinin Alt Kategorileri

	f
Adil Bir Yaklaşım Var	2
Yönetici ve Yönetilenler Arasında Sıkı Bir Bağ Var	1
Toplumsal Normlara, Milli ve Manevi Değerlere Bağlı Bir Anlayış Var	1
Toplam	4

Tablo 19'dan da anlaşıldığı gibi, okul müdürlerine göre, Türk yönetim kültüründe yönetici ve yönetilenler arasındaki ilişkilere ilişkin olumlu görüşler kategorisinde oldukça az görüş yer almaktadır. Okul müdürleri, Türk yönetim kültüründe, yönetici ve yönetilenler arasında adil bir yaklaşım olduğunu (f = 2), yönetici ve yönetilenler arasında sıkı bir bağ bulunduğunu (f = 1) ve toplumsal normlara ve milli ve manevi değerlere bağlı bir anlayışın hüküm sürdüğünü (f = 1) dile getirmişlerdir. Yönetici ve yönetilen ilişkisindeki adil yaklaşıma ilişkin bir örnek görüş aşağıda verilmiştir.

> ***OM9:*** *"Türk yönetiminde millet olarak adalet duygusu vardır. Adil yöneticilerin atanması toplumsal adaleti sağlar."*

4.1.3. Öğretmenlerin Lider ve Etkili Lider Algısı

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda katılımcılara sorulan ikinci soru "Türk yönetim kültürü açısından, okul yönetimi bağlamında, lider ve etkili lider kavramlarını nasıl tanımlarsınız?" sorusudur. Bu sorunun ilk kısmında, Türk yönetim kültürü açısından, okul yönetimi bağlamında lider kavramının tanımlanması istenmiştir. Çalışmaya katılan 77 öğretmen, okul yönetimi bağlamında lider kavramı ile ilgili 173 görüş bildirmiştir. Bu görüşler kategorilere ayrılmış ve tablo halinde sunulmuştur. Tablo 16'da çalışmaya katılan öğretmenlerin Türk yönetim kültürü açısından, okul yönetimi bağlamında lider algılarına yönelik kategoriler bulunmaktadır.

Tablo 16

Öğretmenlerin Türk Yönetim Kültürü Açısından, Okul Yönetimi Bağlamında Lider Algılarına Yönelik Kategoriler

	f
Yöneticilik Özelliği Olduğu Düşünülüyor	24
Çalışanlarına Yön Veren, Yönlendiren, Sevk Eden ve Harekete Geçiren	18
Kişilik, Karakter ve Karizmasıyla İnsanları Etkiler	10
Hedef ve Ufuk Açan, İlham Veren, Rol-Model Olan	9
Çalışanlarını Düşünen ve Çalışanlarıyla İlgilenen	7
Lider Olduğunu Sanan Yönetici	7
Etkili İnsan İlişkileri ve İletişim Becerileri Olan	7
Astlarına Eziyet Ederek İş Yaptıran ve Kendini Sağlama Alan	6
Okulun Ortamına Hâkim, Okulda Düzeni Sağlayan ve Kontrol Eden	6
Kriz Yönetebilen ve Çözüm Odaklı Olan	5
Lider, Liderlik Özelliklerine Sahip Olarak Doğar	5
İdaresi Altındaki Kişilere Adil ve Eşit Davranan	4
Olumlu Okul Kültürü ve İklimi Sağlayan	4
Düşünme Kapasitesi Yüksek Kişi	4
Motive Edici	4
Örgütleme, Koordinasyon ve İş Bölümü Sağlayıcı	4
Önder ve Sürükleyici	4
Örgütte Sinerji Oluşturan ve Bir Çatı Altında Toplayabilen	3
Okulda Uygulamayı ve İşleyişi Sağlayan	3
Kendini Yetiştirmiş, Karşısındakini Bilgi Seviyesiyle Etkileyen	3
Saygın ve İyi Niyeti Suistimal Edilmeyen	3
Yönetilenlere Saygı Duyan ve Tek Tipleştirmeye Çalışmayan	3
Çalışanlarıyla İşbirliği ve Uyum İçinde Çalışan	2
Yeniliğe ve Değişime Açık ve Yenilik ve Değişimi Uygulayan	2
Otoriter Olmayan, Yerine Göre Amir Yerine Göre Arkadaş Olan	2
İcraatçi	2
Kayırmacılıkla Yönetime Gelen	2
Sabırlı ve Anlayışlı	2
Kurumun Hedefe Ulaşmasını Sağlayan	2
Diğer	16
Toplam	173

Tablo 16'da da görüldüğü gibi, çalışmaya katılan öğretmenlerin Türk yönetim kültürü açısından, okul yönetimi bağlamında lidere ilişkin görüşlerinde en fazla görüş içeren kategori, "Yöneticilik Özelliği Olduğu Düşünülüyor" kategorisidir (f = 24). Türk kültüründe yöneticilik özelliği olarak düşünüldüğü ve Türk kültüründe yöneticiyle eşdeğer görüldüğü ifade edilmektedir. Öğretmenlere göre lider, örgütü var olan belli kurallara göre yöneten ve örgütün/okulun yöneticisi olan kişidir. Liderlik de bir yöneticilik özelliğidir. Aşağıda bu kategoriye ilişkin bir katılımcının görüşü örnek olarak sunulmuştur.

Ö46: *"Lider kelimesi, bizim okul yönetim kültürümüzde, işleri yürüten düzeni sağlayan kişi ya da makam sahibidir."*

En fazla görüş içeren ikinci kategori olan "Çalışanlarına Yön Veren, Yönlendiren, Sevk Eden ve Harekete Geçiren" kategorisinde, öğretmenler, lideri, çalışanlarına yön veren, yönlendiren, sevk eden ve harekete geçiren olarak algılamaktadırlar (f = 18). Öğretmenlere göre lider, örgütü yönlendirme ve sevk etme yeteneğine sahip kişidir. Liderin, grubunu amaçlar doğrultusunda harekete geçirebilmesi, çalışanlarını okulun hedeflerine ulaşması içim yönlendirebilmesi ve belli amaçlar doğrultusunda grubuna yön verebilmesi gerekmektedir. Aşağıda bu kategoriyi örneklendiren bir doğrudan alıntı verilmiştir.

Ö21: *"Lider: Okul faaliyetlerinde diğer idareciler, öğretmen, personel, öğrenci ve velileri okulun hedefi doğrultusunda aktive ede(bile)n kişidir.*

Bir diğer kategori olan "Kişilik, Karakter ve Karizmasıyla İnsanları Etkiler" kategorisinde, öğretmenlere göre okul liderinin örgütteki insanları kişilik, karakter ve karizmasıyla etkilediğinden bahsedilmiştir (f = 10). Belirtilen görüşlerde, duruşu ve tavırlarının etkileyici olduğu, karizmasının bulunduğu, grup içinde özellikleriyle ön plana çıktığı ve karakteriyle insanları etkilediği göze çarpmaktadır. Kategoriyi örneklendiren doğrudan alıntı şu şekildedir:

Ö13: *"Lider, okulun amaçları ve hedefleri doğrultusunda tüm okul personelini ve öğretmenleri etkileyerek harekete geçmelerini sağlayan kişidir.*

Aynı soruda çalışmaya katılan öğretmenlere Türk yönetim kültürü açısından, okul yönetimi bağlamında, etkili lider kavramını nasıl algıladıkları da sorulmuştur. Öğretmenler, 164 görüş bildirmişlerdir. Tablo 17'de, öğretmenlerin Türk yönetim kültürü açısıından etkili lider algılarına yönelik görüşlerine yönelik kategoriler bulunmaktadır.

Tablo 17

Öğretmenlerin Türk Yönetim Kültürü Açısından, Okul Yönetimi Bağlamında Etkili Lider Algılarına Yönelik Kategoriler

	f
Astlarını Etkileyen, Yön Veren, Yönlendiren ve Amaçlara İnandıran	27
Motive Eden, Yüreklendiren, Harekete Geçiren	14
Etkin, Etkili ve Açık İletişim ve İnsan İlişkisi	12
Kriz Yönetebilen, İdare Edebilen	7
Yönetilenler Arasında Adalet ve Eşitliğe Önem Veren	6
Görev ve Sorumluluklarını Bilen ve Yerine Getiren, Sorumluluk Alan	6
Çalışanlarına Karşı Pozitif, Duyarlı, Saygılı ve Empatik Olan	6
İşbirliği Sağlar, İşbirliği ile Hareket Eder ve Yönetilenleri Yönetime Katar	5
Liderliği Etkili Yapan, Lider Olma Özelliklerini Gerçekleştiren	5
Yönetim Sanatına İlişkin Bilgi ve Beceriye Sahip, Liyakat Sahibi, Yeterli ve Yetkin	5
Kurumu Amaçlar Doğrultusunda Verimli Yöneten	4
Değişim ve Yeniliklere Açık, İnovasyon Tutkunu ve Sorgulayıcı	4
Kaynakları, İmkânları ve Zamanı Etkin Kullanan	4
Başarı, Verim ve Performans Arttıran	4
Öğretmenleri Önemseyen, Öğretmenlerin Yanında Olan ve Değerlerine Saygı Duyan	4
Söylem ve Davranışları Tutarlı ve Kararlı	4
Öğretmenlerin Beklentilerini Karşılayan ve Sorunlarını Çözen	3
Okulu ve Çevresini Tanıyan	3
Azimli ve Sabırlı	3
İş Yaparken Plan Yapan ve Sonu Belirsiz İşlere Girmeyen	3
Karizmatik ve Prensip Sahibi	3
Başarıya Teşvik Eden ve Başarıyı Ödüllendiren	2
Otoriter ve Kararları Kendisi Alan	2
Abi, Dost ve Arkadaş Olabilen ve Okulu İnformal Yöneten	2
Anlayışlı	2
Öğretmen, Öğrenci ve Veliler Tarafından Kabul Gören ve Sevilen	2
Huzurlu ve Olumlu Okul İklimi Oluşturan	2
Okul Paydaşlarının Memnuniyetine Önem Veren	2
Okulun Temel Direği	2
Diğer	16
Toplam	164

Tablo 17'de de görüldüğü üzere, öğretmenlerin Türk yönetim kültürü açısından, okul yönetimi bağlamında etkili lidere ilişkin görüşlerinde en fazla görüş içeren kategori, "Astlarını Etkileyen, Yön Veren, Yönlendiren ve Amaçlara İnandıran" kategorisidir (f = 27). Öğretmenlere göre, etkili lider, motive eden, yön veren, harekete geçiren ve amaçlara inandıran liderdir. Etkili liderin astlarını, karşısındakini ve topluluğu etkileyebilmesi,

muhatabının davranışlarını değiştirebilme kapasitesine sahip olması, astları üzerinde etkili olması ve okul paydaşları üzerinde pozitif etkisinin bulunması beklenmektedir. Etkili lider, astına sorgulamadan kuralları kabul ettirebilmeli, astını peşinden sürükleyebilmeli, örgütteki insanlara yeni ufuklar açabilmeli ve aldığı kararların doğruluğuna takipçilerini inandırabilmelidir. Doğrudan alıntı örneği aşağıdadır.

Ö3: *"Etkili lider, örgütteki insanları etkileyen liderdir."*

Öğretmenlerin Türk yönetim kültürü açısından, okul yönetimi bağlamında etkili lidere ilişkin görüşlerinde en fazla görüş içeren ikinci kategori "Motive Eden, Yüreklendiren, Harekete Geçiren" kategorisidir (f = 14). Öğretmenler, etkili liderin, okul paydaşlarını sürekli ve etkili bir biçimde motive edebilmesi, yüreklendirebilmesi ve harekete geçirebilmesini beklemektedirler. Bu kategoriyi örneklendirmek için aşağıda bir katılımcı görüşü doğrudan alıntı olarak verilmiştir.

Ö3: *"Etkili lider, çalışanları motive etme konusunda yeterli başarıya sahip olan liderdir."*

Bir diğer kategori olan "Etkin, Etkili ve Açık İletişim ve İnsan İlişkisi" kategorisinde, öğretmenler, etkili liderin etkin ve etkili bir iletişim ve insan ilişkileri becerisine ve açık iletişim kurma yeteneğine sahip olması gerektiğini düşünmektedirler (f = 12). Öğretmenler, etkili liderden, insan ilişkilerinin ve iletişim becerilerinin üst seviyede olmasını, motivasyon arttırıcı ve etkileyici konuşmalar yapabilmesini, okulda etkin ve açık iletişimi sağlamasını, tüm personelinin kalbine ve ruhuna hitap ederek öğretmenlerle etkin iletişim kurabilmesini beklemektedirler. Etkili lider, iletişime geçilmesi kolay olan liderdir. Bu kategori aşağıdaki doğrudan alıntı ile örneklendirilmiştir.

Ö1: *"Etkili liderlik, okulda işbirliğinin, etkin ve açık iletişimin, aktif organizasyonun ve motivasyonun olmasını sağlayan yöneticilik özelliğidir."*

4.1.4. Okul Müdürlerinin Lider ve Etkili Lider Algısı

Çalışmaya katılan 48 okul müdürü, okul yönetimi bağlamında lider kavramı ile ilgili 115 görüş bildirmiştir. Bu görüşler kategorilere ayrılmış ve tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 18'de öğretmenlerin Türk yönetim kültürü açısından, okul yönetimi bağlamında lider algılarına yönelik kategoriler bulunmaktadır.

Tablo 18

Okul Müdürlerinin Türk Yönetim Kültürü Açısından, Okul Yönetimi Bağlamında Lider Algılarına Yönelik Kategoriler

	f
Yönlendiren, Yol Gösteren, Etkileyen ve Arkasından Sürükleyen	35
Motive Eden, Yüreklendiren ve Harekete Geçiren	7
Adil, Herkese Eşit ve Tarafsız	6
Okula Yönetici Olarak Atandığı İçin Lider Kabul Edilen Görevli	5
Ekip Ruhu Anlayışıyla Yönetilenleri de Yönetime Katan	4
Koordinatör, Organizatör ve Sistemin Başındaki Kişi	4
Kriz Anlarında Ortaya Çıkıp Sorunları Çözem ve Risk Alabilen	4
Personeline Karşı Samimi, Güler Yüzlü ve Babacan	3
Anlayışlı ve Destekleyici	3
Kurum İşlesin Yeterli Mantığıyla Risk Almayan ve Sorun İstemeyen	3
Empati Becerisi Yüksek ve Empati Yapabilen	2
Ülkemizde Gerçek Lider Yok	2
Doğru ve Zamanında Kararlar Alıp, Uygulayabilen	2
Yeniliklere Açık ve Yenilik Üreten	2
Yardımsever ve Paylaşımcı	2
Bilgi, Tecrübe, Yetki ve Yeterlikleriyle Okulu Yöneten	2
Çalışanları İçin Çabalayan ve Uğraş Veren	2
İletişime Açık ve İletişim Becerisi Yüksek	2
Sözü Dinlenen ve Kararı Sorgulanmadan Uygulanan	2
Okulu İleriye Taşıyan	2
Bireyler Arasında Birlik ve Beraberlik Sağlayan	2
Etkili Okul Kültürü Oluşturan	2
Diğerleri	13
Toplam	115

Okul müdürleri, en çok görüş içeren "Yönlendiren, Yol Gösteren, Etkileyen ve Arkasından Sürükleyen" kategorisinde, lideri, yönlendiren, yol gösteren, etkileyen ve takipçilerini arkasından sürükleyen bir figür olarak algılamaktadırlar (f = 35). Lider, karşısındakini etkileyebilmeli, insanlara kendisini kabul ettirebilmeli ve iş yaptırabilmelidir. İnsanları/kitleleri peşinden sürüklemeli, arkasından gidilmek okul

çalışanları, öğretmenler ve öğrenciler için istenilen bir şey olmalıdır. Lider, trendeki lokomotife benzetilmiştir. Topluluklara/okul çalışanlarına, belirlenen hedefler doğrultusunda yön verebilmeli/yönlendirebilmelidir. Topluluğu belli amaçlar doğrultusunda sevk ve idare etmesi beklenmektedir. Ekibine yol göstermesi, öncü olması, bulunduğu topluluğa önderlik etmesi istenmektedir. Sorumluluğundaki kişileri belirlenen hedefler etrafında toplayıp onları hedeflere yöneltmeli ve onlara hedefleri benimsetmelidir. Amaçlar doğrultusunda örgütünü etrafında toplayabilmelidir. Doğrudan alıntı aşağıdadır.

OM8: *"Liderliği, insanları, çalışanları etkileyebilme gücü olarak tanımlıyorum."*

Okul müdürlerine göre, "Motive Eden, Yüreklendiren ve Harekete Geçiren" kategorisinde, lider, motive etmeli, yüreklendirmeli ve harekete geçirmelidir (f = 7). Lider, örgütte motivasyonu en iyi sağlayan, ekibini motive eden ve yüreklendiren ve yönetilenleri örgüt amaçları doğrultusunda harekete geçiren kişidir. Aşağıdaki doğrudan alıntı ile bu kategori örneklendirilmiştir.

OM46: *"Lider de motivasyonu en iyi sağlayacak kişidir."*

Bir diğer kategoride, liderin, adil, herkese eşit ve tarafsız olması beklenmektedir (f = 6). Adil ve herkese eşit mesafede olması ve görev dağılımını adil yapması, eşitlik anlayışı ile çalışması istenmektedir. Doğrudan alıntı kategori örnek olması için aşağıda verilmiştir.

OM18: *"Lider herkese eşit mesafede olmalıdır."*

Okul müdürleri, Türk yönetim kültürü açısından okul yönetimi bağlamında etkili lider algılarına yönelik ise 87 görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler kategorilere ayrılmış ve Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19

Okul Müdürlerinin Türk Yönetim Kültürü Açısından, Okul Yönetimi Bağlamında Etkili Lider Algılarına Yönelik Kategoriler

	f
Motive Eden, İsteklendiren, Harekete Geçiren	23
Yön Veren, Yönlendiren ve Amaçlara İnandıran	16
Yönetme Kabiliyeti ve Yeterlikleri Yüksek	7
Çalışanlarıyla Etkileşimi ve İletişim İyi Olan	4
Karizma Gücü Olan	4
Yeniliklere Açık, Yenilikleri Uygulayan ve Risk Alabilen	3
Örgütü Tarafından Sahiplemiş, Benimsenmiş ve Desteklenen	3
Paydaşlara Sorumluluk Veren ve Paydaşları Yönetime Katan	3
Çalışanları Tarafından Sevilen, Sayılan ve Güven Duyulan	3
Okulu İçin Dertlenerek Okulu Olumlu Yönde Değiştiren	2
Sorun Çözen	2
Liderlik Özellliklerini Etkili Kullanan	2
Çalışanlarının Dertlerini Çözmeye Çalışan	2
Kendisini Yetiştiren	2
Farkındalığı Yüksek ve Hedefleri Net Olan	2
Çalışanlarını Destekleyen ve Ödüllendiren	2
Yönetimde Adil ve Eşitlikçi	2
Diğer	5
Toplam	87

Tablo 19'un en çok görüş içeren kategorisi olan "Motive Eden, İsteklendiren, Harekete Geçiren" kategorisine göre, okul müdürleri, etkili liderin, motive eden, isteklendiren ve çalışanlarını etkileyerek harekete geçiren lider olduğunu düşünmektedirler (f = 23). Etkili lider, çalışanlarını isteklendirmekte ve onlara heyecan katmaktadır. Etkili lider, ekibinin öz güvenini yüksek tutar. Motivasyon arttırıcı etkinlikler düzenler ve çalışanlarına pozitif örnek olarak motive eder. Etkili liderden, çalışanlarına iş yaptırabilmesi ve çalışanlarına iş yapma azmi aşılaması beklenmektedir. Bu kategoriye ilişkin örnek doğrudan alıntıda şöyle denilmektedir:

> ***OM10:*** *"Etkili liderliğin temel aşamalarından biri de personeli iyi motive etmekten geçmektedir."*

Çalışmaya katılan okul müdürlerine göre, etkili lider, çalışanlarına yön veren ve yönlendiren, örgütünü ve çalışanlarının olumlu yönde kanalize eden ve paydaşları amaçlara inadıran liderdir (f = 16). Liderden etkili bir lider olması için, davranış ve söylemleri ile çalışanlarına yön verip olumlu etki yapması ve bilgi ve karizmasıyla toplumu yönlendirebilmesi beklenmektedir. Doğrudan alıntı aşağıda verilmiştir.

OM42: *"Etkili lider, çalışanlarına yön veren liderdir."*

Okul müdürlerine göre, etkili lider, yüksek yönetme kabiliyetine ve yeterliklerine sahiptir (f = 7). Örgütünde düzenli ve etkili çalışmayı ve doğru işlerin yapılmasını sağlar. Örgütünü, her şart ve ortamda, yetki ve yeterliklerinden aldığı güçle sorunsuz bir şekilde yönetebilir. Bu kategori aşağıdaki doğrudan alıntı ile örneklendirilmiştir.

OM5: *"Etkili lider her şart ve ortamda, olumlu veya olumsuz yöndeki tüm olayları iyi yöneten liderdir."*

4.1.5. Öğretmenlere Göre Toplum Kültürünün Okul Liderlerinden Beklentilere Etkileri

Çalışmaya katılan 77 öğretmene sorulan "Toplum kültürü, toplumdaki okul liderinden beklentileri etkiler mi? Etkilerse nasıl etkiler?" sorusuna verilen cevaplar Tablo 20'de görülmektedir.

Tablo 20

Toplum Kültürünün, Toplumdaki Okul Liderinden Beklentileri Etkileyip Etkilemediğine Yönelik Öğretmen Görüşleri

	f	%
Evet, Etkiler	72	93.5
Hayır, Etkilemez	3	3.90
Etkileyebilir Ama Etkilememesi Gerektiğini Düşünüyorum	1	1.30
Kısmen Etkiler	1	1.30
Toplam	77	100

Tablo 20'den de anlaşıldığı gibi, 72 öğretmen toplum kültürünün okul liderinden beklentileri etkilediğini düşündüklerini belirterek cevap vermişlerdir. Hayır, etkilemez diyen sadece üç öğretmen bulunmaktadır. Etkileyebilir ama etkilememesi gerektiğini düşünüyorum diyen bir öğretmen, kısmen de olsa etkiler diyen de bir öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin % 93.5'i toplum kültürünün okul liderinden beklentileri etkilediğini düşünmektedirler.

Bu sorunun ikinci kısmı olan, öğretmenlere göre toplumun kültürünün okul liderinden beklentileri nasıl etkilediğine ilişkin kategoriler aşağıda bulunan Tablo 21'de görülmektedir.

Tablo 21

Öğretmenlere Göre Toplum Kültürünün Okul Liderinden Beklentileri Nasıl Etkilediğine İlişkin Kategoriler

	f
Kültürün Etkileri	56
Liderden Beklentiler	30
Liderin Kültüre Uygun Hareket Etmesi Zorunluluktur	18
Türk Kültüründe Liderden Beklenen Özellikler	11
Türk Kültürünün Etkileri	6
Kültür Eğitimi; Eğitim ve Okul da Kültürü Etkiler	4
Olumlu/Olumsuz Etkiler	4
Liderin Etkileri	3
Toplam	132

Öğretmenlere göre toplum kültürünün okul liderinden beklentilere etkilerine yönelik 132 görüş bulunmaktadır. Bu görüşler, "Kültürün Etkileri" (f = 56), "Liderden Beklentiler" (f = 30), "Liderin Kültüre Uygun Hareket Etme Zorunluluğu" (f = 18), "Türk Kültüründe Liderden Beklenen Özellikler" (f = 11), "Türk Kültürünün Etkileri" (f = 7), "Kültür Eğitimi, Eğitim ve Okul da Kültürü Etkiler" (f = 4) "Olumlu veya Olumsuz Etkiler" (f = 4), ve "Liderin Etkileri" (f = 3) olmak üzere sekiz kategoriye ayrılmıştır. Bu kategorileri örneklendirmek için, en fazla görüş içeren ilk dört kategoride yer alan alt kategoriler ayrı ayrı tablolar halinde sunulmuş ve bu kategorilerde en fazla görüş içeren

alt kategoriler ile ilgili bilgiler verilmiş, yorum yapılmış ve bir katılımcının görüşü doğrudan alıntı olarak verilmesi ile alt kategoriler örneklendirilmiştir. İlk olarak, öğretmenlere göre toplum kültürünün okul liderinden beklentileri nasıl etkilediğine ilişkin kategorilerde en fazla görüş içeren kültürün etkileri kategorisine ilişkin Tablo 22 sunulmuştur.

Tablo 22

Öğretmenlere Göre Toplum Kültürünün Okul Liderinden Beklentileri Nasıl Etkilediğine İlişkin Kültürün Etkileri Kategorisinde Bulunan Alt Kategoriler

	f
Kültüre Göre Şekillenen Toplumsal Özellikler	13
Toplum Değerleri İstenilen Lider Tipini Belirler	11
Okul Lideri İçinde Yaşadığı Toplum ve Çevre Kültürüyle Şekillenir	9
Aynı Ülkenin Doğusu ile Batısı Bile Farklı Beklentilere Sahiptir	5
Kültüre Göre Şekillenen Lider Özellikleri	5
Eğitime ve Akademik Başarıya Önem Verilen Kültürde Beklenti Yüksektir	4
Farklı Kültürler Farklı Beklentilere ve Yorumlamalara Sahiptir	4
Toplumun Beklentileri Yüksekse Kalite Artar ve Lider Gelişir	3
Kültürün Beklentileri Değiştikçe Liderden Beklentiler de Değişir	2
Toplam	56

Tablo 22'ye göre, öğretmenlere göre toplum kültürünün okul liderinden beklentileri nasıl etkilediğine ilişkin kategoriler içerisinde yer alan "Kültürün Etkileri" kategorisinde 56 görüş bulunmaktadır. Bu görüşler dokuz alt kategori altında incelenmiştir. En fazla görüş içeren alt kategori "Kültüre Göre Şekillenen Toplumsal Özellikler" alt kategorisidir (f = 13). Öğretmenler, toplum kültürünün, okul kuralları ve kültürünü belirlemede önemli olduğunu, iyi veya kötünün, kişiye bakış açısının ve konuşma tarzının kültüre göre şekillendiğini düşünmektedirler. Kültürün, bireysel ve toplumsal davranış kalıplarının belirleyicisi olduğu, toplumun ve bireylerin düşünme tarzlarını, bireylerin yetiştirilme şekillerini ve öğretim/öğrenim yöntemlerini etkilediği ifade edilmektedir. Veli profili ve kılık-kıyafet tarzı, toplum kültüründen etkilenmektedir. Bu alt kategori aşağıda doğrudan alıntı ile örneklendirilmiştir.

Ö43: *"Kültür, bireysel ve toplumsal davranış kalıplarının belirleyicisidir."*

Öğretmenlere göre toplum kültürünün okul liderinden beklentileri nasıl etkilediğine ilişkin kategoriler içerisinde bir diğer kategori olan "Liderden Beklentiler" kategorisinde, 30 görüş bulunmaktadır. Bu kategoride yer alan alt kategoriler Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23

Öğretmenlere Göre Toplum Kültürünün Okul Liderinden Beklentileri Nasıl Etkilediğine İlişkin Liderden Beklentiler Kategorisinde Yer Alan Alt Kategoriler

	f
Liderden Kültürel ve Toplumsal Beklentileri Karşılaması İstenir	9
Kültüre Uygun Eğitim-Öğretim ve Yetiştirme Beklenir	8
Okul, Toplumun Kültürel Değerlerini Öğrenciye Kazandırmalıdır	3
İnsanlar Alışkın Oldukları Kendi Kültürlerinin Devamlılığını İster	2
Liderin Hem Formal Hem de İnformal İletişimi Güçlü Olmalıdır	2
Diğer	6
Toplam	30

Öğretmenlere göre toplum kültürünün okul liderinden beklentileri nasıl etkilediğine ilişkin "Liderden Beklentiler" kategorisinde en fazla görüş içeren alt kategori "Liderden Kültürel ve Toplumsal Beklentileri Karşılama İstenir" alt kategorisidir (f = 9). Okul liderleri, okulun çevresinin beklentilerine cevap vermeli, toplumun beklentilerine göre kendini yetiştirmeli ve toplumun beklentilerini karşılayabilir olmalıdır. Toplumun beklentilerini dikkate alan yöneticilerin başarılı olabileceği savunulmaktadır. Çünkü insanlar kültürel beklentilerinin karşılanmasını istemektedirler. Ayrıca, öğretmenlere göre, okul liderleri de toplumsal beklentileri karşılama ihtiyacı duymaktadır. Aşağıda bu alt kategoriye ilişkin doğrudan alıntı örneği bulunmaktadır.

Ö6: *"Okul liderlerinin okulun yani Türk eğitiminin genel amaçlarını gerçekleştirme kaygısı olduğu gibi Türk eğitim sisteminin özel amaçlarını da gerçekleştirmelidir. Okul liderleri okulun bulunduğu çevrenin beklentilerine cevap verebilmelidir."*

Öğretmenlere göre toplum kültürünün okul liderinden beklentileri nasıl etkilediğine ilişkin "Liderin Kültüre Uygun Hareket Etmesi Zorunluluktur" kategorisinde 18 görüş yer almaktadır. Bu kategoride bulunan alt kategoriler Tablo 24'de görülmektedir.

Tablo 24

Öğretmenlere Göre Toplum Kültürünün Okul Liderinden Beklentileri Nasıl Etkilediğine İlişkin Liderin Kültüre Uygun Hareket Etmesi Zorunluluktur Kategorisinde Yer Alan Alt Kategoriler

	f
Lider, Toplumun Kültürüne ve Beklentilerine Uymaya Mecburdur	5
Okul Lideri, Kültürle Çatışırsa Dışlanır	4
Başarı İçin Kültüre Bağlı Kalınmalı	2
Lider, Kültürü ve Çevresel Faktörleri Göz Ardı Etmemeli	2
Lider, Kültüre Uygun ve Kültürün İstediği Gibi Hareket Eder	2
Diğer	3
Toplam	18

Çalışmaya katılan öğretmenler, liderin toplumsal kültüre uygun hareket etmesini zorunluluk olarak görmektedirler (f = 18). Bu kategoride en fazla görüşe sahip olan alt kategoride, liderin toplumun kültür ve beklentilerine uymaya mecbur olduğu dile getirilmiştir (f = 5). Bu alt kategoriye ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

> ***Ö66:*** *"Sonuçta okul liderleri bulunduğu topluma hizmet etmek için orda bulunmaktadır. Lider toplumun kültürüne göre işleyişlerini sürdürmelidir. Aksi takdirde o toplumdan olumsuz dönütler alarak, toplumda olduğu değeri, konumu düşürür."*

Öğretmenlere göre toplum kültürünün okul liderinden beklentilere etkileri temel kategorisinde en fazla görüş içeren dördüncü kategori "Türk Kültüründe Liderden Beklenen Özellikler" kategorisidir (f = 11). Bu kategoriye ilişkin bilgiler Tablo 25'dedir.

Tablo 25

Öğretmenlere Göre Toplum Kültürünün Okul Liderinden Beklentileri Nasıl Etkilediğine İlişkin Türk Kültüründe Liderden Beklenen Özellikler Kategorisinde Yer Alan Alt Kategoriler

	f
Lider Adil ve İnsan Haklarına Saygılı Olmalıdır	2
Lider, Babacan ve Yardımsever Olmalıdır	2
Öğrencinin İyi ve Edepli Biri Olarak Yetiştirilmesi Beklenir	2
Diğer	5
Toplam	11

Türk kültüründe liderden beklenen özellikler (f = 11) kategorisinde, en fazla görüş içeren alt kategoride, Türk kültüründe, liderin adil ve insan haklarına saygılı olması beklendiği vurgulanmıştır (f = 2). Bu alt kategori aşağıdaki doğrudan alıntı ile örneklendirilmiştir.

> ***Ö38:*** *"Yönetilenler, her zaman adil ve etkili lider beklentisi içindedir. Türk kültüründe var olan eti senin kemiği benim deyimi bu durumun en açık göstergesidir."*

4.1.6. Okul Müdürlerine Göre Toplum Kültürünün Okul Liderinden Beklentilere Etkileri

Toplum kültürünün, o toplumdaki okul liderlerinden beklentileri etkileyip etkilemediğine ilişkin soruya çalışmaya katılan 48 okul müdürünün verdiği cevapların yer aldığı bilgiler Tablo 26'dadır.

Tablo 26

Toplum Kültürünün, Toplumdaki Okul Liderinden Beklentileri Etkileyip Etkilemediğine Yönelik Okul Müdürü Görüşleri

	f	%
Evet, Etkiler	46	95.83
Hayır, Etkilemez	2	4.17
Toplam	48	100

Çalışmaya katılan okul müdürlerinden 46'sı toplum kültürünün okul liderinden beklentileri etkilediği yönünde görüş bildirilmiştir (% 95.83). Sadece iki okul müdürü, toplum kültürünün okul liderinden beklentileri etkilemediğini düşünmektedir (% 4.17).

Bu sorunun ikinci kısmı olan, çalışmaya katılan okul müdürlerine göre toplumun kültürünün okul liderinden beklentileri nasıl etkilediğine yönelik verilen cevaplardan oluşturulan kategoriler Tablo 27'de görülmektedir.

Tablo 27

Okul Müdürlerine Göre Toplum Kültürünün Okul Liderinden Beklentileri Nasıl Etkilediğine İlişkin Kategoriler

	f
Kültürün Etkileri	30
Liderin Kültüre Uygun Hareket Etmesi Zorunluluktur	21
Liderden Beklentiler	11
Lider Kültürün Beklentilerine Cevap Verebilmelidir	9
Türk Kültüründe Liderden Beklentiler	6
Liderin Etkileri	3
Türk Kültürünün Etkileri	2
Toplam	82

Okul müdürlerine göre, toplum kültürünün okul liderinden beklentileri nasıl etkilediğine yönelik 82 görüş bulunmaktadır. Bu görüşler, "Kültürün Etkileri" (f = 30), "Liderin Kültüre Uygun Hareket Etmesi Zorunluluktur" (f = 21), "Liderden Beklentiler" (f = 11), "Lider Kültürün Beklentilerine Cevap Verebilmelidir" (f = 9), "Türk Kültüründe Liderden Beklentiler" (f = 6), "Liderin Etkileri" (f = 3) ve "Türk Kültürünün Etkileri" (f = 2) olmak üzere yedi kategoriye ayrılmıştır. Bu kategorileri örneklendirmek için, en fazla görüş içeren ilk üç kategoride yer alan alt kategoriler ayrı ayrı tablolar halinde sunulmuş ve bu kategorilerde en fazla görüş içeren alt kategoriler ile ilgili bilgiler ve bir katılımcının görüşü doğrudan alıntı olarak verilmiştir. İlk olarak en fazla görüş içeren okul müdürlerine göre toplum kültürünün okul liderinden beklentilere etkilerinde kültürün etkileri kategorisine ilişkin tablo sunulmuştur.

Tablo 28

Okul Müdürlerine Göre Toplum Kültürünün Okul Liderinden Beklentileri Nasıl Etkilediğine İlişkin Kültürün Etkileri Kategorisinde Bulunan Alt Kategoriler

	f
Toplumun Öncelikleri Liderden Beklentileri Şekillendirir	11
Toplumun Yüksek Kültür, Eğitim ve İlgi Seviyesi Beklentiyi Arttırır	7
Lider, İçinde Doğduğu ve Yaşadığı Kültürden Etkilenir	4
Eğitim Düzeyi Yüksek Toplum Sorgular ve Baskıcı Eğitim İstemez	2
Toplum Kültürü, Sınıf Ortamını ve Öğrenci Profilini Etkiler	2
Aynı Ülke İçinde Bile Kültürel Farklılıklara Dikkat Edilmeli	2
Diğer	2
Toplam	30

Tablo 28'e göre, okul müdürlerine göre toplum kültürünün okul liderinden beklentileri nasıl etkilediğine ilişkin "Kültürün Etkileri" kategorisinde 30 görüş bulunmaktadır. Bu görüşler yedi alt kategori altında incelenmiştir. En fazla görüş içeren alt kategori "Toplumun Öncelikleri Liderden Beklentileri Şekillendirir" alt kategorisidir (f = 11). Bu alt kategoride, kültürlerin farklılaşan öncelikleri ve değerlerinin liderleri etkilediği, kültürün lidere yön verdiği, dil/din/ırk faktörlerinin liderden beklentileri etkilediği, toplumun taleplerine göre eğitim programlarının oluşturulması gerektiği ve her toplumun/kültürün farklı beklentileri ve öncelikleri olduğu dile getirilmektedir. Bu alt kategoriye örnek oluşturması için aşağıda bir doğrudan alıntı verilmiştir.

> ***OM30:*** *"Her toplumun farklı beklentileri ve farklı önceliklerine sahip ihtiyaçları vardır."*

Okul müdürlerine göre, toplum kültürünün okul liderinden beklentileri nasıl etkilediğine yönelik en fazla görüş içeren ikinci kategori "Liderin Kültüre Uygun Hareket Etmesi Zorunluluktur" kategorisidir (f = 21). Bu kategoride yer alan alt kategoriler Tablo 29'da gösterilmiştir.

Tablo 29

Okul Müdürlerine Göre Toplum Kültürünün Okul Liderinden Beklentileri Nasıl Etkilediğine Yönelik Liderin Kültüre Uygun Hareket Etmesi Zorunluluktur Kategorisinde Bulunan Alt Kategoriler

	f
Lider Kültürden Kopuk Hareket Edemez ve Kültüre Uyum Sağlamalıdır	8
Toplumsal Değerlere ve Kültüre Uygun Yönetim Zorunludur	5
Okul, Çevresinin Sosyo-Kültürel Durumuna Uygun Yönetilmeli	4
Lider, Toplum Kültürüne Uygun Hareket Etmeli	2
Kültüre Uygun Olmayan Davranışlar Tepki Toplar ve Liderliği Sorgulatır	2
Toplam	21

Tablo 29'da da görüldüğü gibi, "Liderin Kültüre Uygun Hareket Etmesi Zorunluluktur" kategorisinde beş alt kategori bulunmaktadır. Bu kategoride, en fazla görüş işeren alt kategori, "Lider Kültürden Kopuk Hareket Edemez ve Kültüre Uyum Sağlamalıdır" alt kategorisidir (f = 8). Okul müdürlerine göre lider, kültürden kopuk hareket edemez. Lider, toplum kültürüne uyum sağlamalı, toplum kültürünü benimsemeli, toplum kültürüne uygun hareket etmeli ve toplumun anlayışıyla benzer bir anlayışa sahip olmalıdır. Bu alt kategoriyi örneklendiren doğrudan alıntı aşağıda verilmiştir.

> ***OM25:*** *"Ortama uyum sağlayan onların beklentilerini karşılayan bir lider olmak zorundadır."*

Okul müdürlerine göre, toplum kültürünün okul liderinden beklentileri nasıl etkilediğine yönelik "Liderden Beklentiler" kategorisi en fazla görüş içeren üçüncü kategoridir (f = 11). Bu kategoride yer alan alt kategoriler Tablo 30'dadır.

Tablo 30

Okul Müdürlerine Göre Toplum Kültürünün Okul Liderinden Beklentileri Nasıl Etkilediğine İlişkin Liderden Beklentiler Kategorisinde Bulunan Alt Kategoriler

	f
Lider, Olumlu İletişim Kurmalı ve İletişimi Canlı Tutmalı	2
Okul Lideri, Kültürü ve Toplumsal Geçmişi Gelecek Nesillere Aktarır	2
Okul Problemleri, Kültürel Farklılıklar Gözetilerek Çözülmeli	2
Okul Lider, Topluma Model Olmalı	2
Diğer	3
Toplam	11

Okul müdürlerine göre, bu kategoride en fazla görüş içeren alt kategori olan "Lider, Olumlu İletişim Kurmalı ve İletişimi Canlı Tutmalı" alt kategorisinde, liderden olumlu iletişim kurması ve iletişimi canlı tutması istenmektedir (f =2). Doğrudan alıntı aşağıda bulunmaktadır.

OM22: *"Özellikle kendilerini anlayan olumlu iletişim kuran kişiler isteniyor."*

4.1.7. Öğretmenlere Göre Türk Kültüründe Liderden Beklentiler

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda katılımcılara sorulan üçüncü soru "Türk kültürüne göre liderden beklentiler nelerdir?" sorusudur. Çalışmaya katılan öğretmenler, Türk kültüründe liderden beklentiler ile ilgili 247 görüş bildirmiştir. Bu görüşler kategorilere ayrılmış ve tablo halinde sunulmuştur. Tablo 31'de öğretmenlere göre Türk kültürüne göre liderden beklentilere yönelik kategoriler bulunmaktadır.

Tablo 31

Öğretmenlere Göre Türk Kültüründe Liderden Beklentilere Yönelik Kategoriler

	f
Tarafsız, Adil ve Herkese Eşit ve Kucaklayıcı Davranan	23
Yol Gösteren, Örnek ve Öncü Olan ve Peşinden Sürükleyen	13
Her Şeyin Üstesinden Gelen Bir Kahraman	13
İnanç, Değer ve Normlara Saygılı, Değerlerimize Sahip ve Ödünsüz	11
Sorun ve Kriz Çözme Becerisi Yüksek ve Olaylara Hâkim	11
Yaratıcı, Pratik, Akıllı, Zeki, Öngörülü ve İleri Görüşlü	9
Babacan, Koruyucu ve Güvenlik Sağlayıcı	8
Cesur, Atılgan ve Rekabetçi	8
Kişilerarası İlişkilerde Başarılı ve İkna Edici	8
Müşfik, Hoşgörülü, Vicdanlı ve İnsancıl	7
Etkili ve Güzel Konuşma ve İletişim Becerisine Sahip	7
Hizmetkâr ve Beklentilere Cevap Veren	7
İzleyenlerinin Menfaatini Gözeten ve İzleyenlerine Yakın Olan	7
Güvenilir, Güven Verici, Dürüst ve Yalan Söylemeyen	6
Birlik ve Beraberlik Sağlayıcı	6
Birlikte Çalıştığı İnsanlara Sevgiyle, Saygıyla ve Dostça Yaklaşan ve Hal-Hatır Soran	6
Grubunu Motive Eden ve Çalışma İsteği Arttıran	5
İşbirliğine Açık ve İşbirliği Sağlayan	4
Astlarına Otoritesiyle İş Yaptırabilen ve Sözünü Geçiren	4
Hızlı ve Etkili Karar Alabilen	4
Örgütünü Sahil-i Selamete Çıkarabilen ve İleriye Taşıyabilen	4
Anlayışlı ve Empati Yapabilen	4
Koordine Eden ve Örgütleyen	3
Kendini Geliştirmiş ve Alanına Hâkim	3
Kararlı ve Tutarlı	3
Başarılı	3
Sorumluluk Sahibi	3
Karizmatik, Boylu ve Gösterişli	2
Çalışanla Çalışmayanı Ayıran ve Çalışanı Ödüllendiren	2
Türk Kültürünü Bilen ve Türk Kültürüne Bağlı	2
Diğer	51
Toplam	247

Tablo 31'e göre, öğretmenlerin Türk kültürüne göre liderden beklentilerine yönelik en fazla görüş içeren kategori, "Tarafsız, Adil ve Herkese Eşit ve Kucaklayıcı Davranan" kategorisidir (f = 23). Bu kategoride, öğretmenler, liderin adil olması gerektiğine özellikle vurgu yapmaktadırlar. Eşitlik de adalet kavramıyla sürekli yan yana kullanılan ve öğretmenlerin vurgu yaptığı başka önemli bir beklentidir. Ayrıca, liderin herkesi kucaklaması ve farklı görüşlere bile tarafsız bir gözle bakabilmesi istenmektedir. Bu kategoriye ilişkin doğrudan alıntı aşağıdadır.

Ö47: *"Eşitlik-adalet gibi kavramları ön plana taşıyan lider beklenilmektedir."*

Öğretmenlerin Türk kültürüne göre liderden beklentilerine yönelik en fazla görüş içeren ikinci kategori olan "Yol Gösteren, Örnek ve Öncü Olan ve Peşinden Sürükleyen" kategorisinde, liderden, yol göstermesi, örnek ve öncü olması ve peşinden sürüklemesi beklenmektedir (f = 13). Türk kültürünün ortaklaşa davranışçı olduğu ve liderin de bu durumdan dolayı gruba öncülük etmesi ve grubunu peşinden sürüklemesi gerektiği ve öncülük ettiği kişilere de söz geçirebilmesinin elzem olduğu vurgulanmıştır. Liderden takipçilerine iyi bir rol model olması, gelişim ve değişim için ön ayak olması ve yol göstermesi istenmektedir. Lider, grubunu iyi tanıyıp yönlendirebilendir algısı bulunmaktadır. Örnek doğrudan alıntı aşağıda bulunmaktadır.

Ö69: *"Toplumun tüm paydaşlarını, amaçlar uğruna harekete geçirip yön verebilmesi."*

Öğretmenlerin Türk kültürüne göre liderden beklentilerine yönelik en fazla görüş içeren üçüncü kategori olan "Her Şeyin Üstesinden Gelen Bir Kahraman" kategorisinde, Türk kültüründe liderden, her şeyin üstesinden gelebilen ve her şeyi yapabilen bir kahraman olması beklendiği görülmektedir (f = 13). Öğretmenlere göre, Türk kültüründe liderden, yorulmayan bir enerjiye sahip olması, sıradan insanlardan keskin çizgilerle pozitif ayrışması ve bütün yükü omuzlaması beklenmektedir. Türk kültüründe kahraman lider algısının yer ettiği ve her şeyin üstesinden gelebilecek bir kahraman lider bekleyişinin olduğu söylenmiştir. Bu kategoride yapılan "her şey" vurgusu lider ve izleyenler arasındaki güç mesafesinin de artmasına yol açmaktadır. Lider, her şeyi planlayan, her şeyi bilen ve her şeyi yaptıran sıradan olmayan bir kahramansa ve liderden aslında liderin tek başına başa çıkabilmesi pek de mümkün olmayan ve pek de hayatın

normal akışı içerinden gerçekçi olmayan pek çok şey bekleniyorsa, bu durum örgütün yararına olmayacak çünkü lider dışındakiler de sorumluluk almak istemeyeceklerdir. Bu kategori aşağıda örneklendirilmiştir.

Ö76: *"Lider, her şeyin üstesinden gelen bir kahramandır."*

4.1.8. Okul Müdürlerine Göre Türk Kültüründe Liderden Beklentiler

Okul müdürlerine sorulan Türk kültürüne göre liderden beklentiler nelerdir sorusuna verilen cevaplarda 80 görüş bildirilmiş ve bu görüşler benzerliklerine göre kategorilere yerleştirilmiştir. Tablo 32'da okul müdürlerine göre, Türk kültüründe liderden beklentilere yönelik kategoriler bulunmaktadır.

Tablo 32

Okul Müdürlerine Göre Türk Kültüründe Liderden Beklentilere Yönelik Kategoriler

	f
Yönlendirmeli, Yol Göstermeli, Rol Model Olmalı ve Peşinden Sürüklemeli	9
Adaletli, Eşitlikçi, Tarafsız ve Arabulucu Olmalı	7
Çözüm Odaklı, İhtiyaç Giderici, Sorun Çözücü ve Koruyucu Olmalı	6
Dürüst, Sözünün Eri, Güvenilir, Sırdaş ve Tutarlı Olmalı	6
Motive Etmeli ve Harekete Geçirmeli	5
Bilgili Olmalı, İşini Bilmeli, Doğru İşleri Yapmalı, Başarmalı	5
Milli ve Manevi Değerleri Benimsemeli ve İnançlı Olmalı	5
Değişim ve Yeniliğe Açık Olmalı ve Kültüre Yön Vermeli	4
Vatan, Millet ve Tarih Bilincine Sahip ve Nitelikli Bireyler Yetiştirmeli	4
Refah Seviyesini Yükseltecek Adımlar Atmalı ve Düzen Sağlamalı	3
Atılgan ve Cesur Olmalı	3
Samimi, Sevecen ve Alçakgönüllü Olmalı	3
Şefkatli, Merhametli, Hoşgörülü ve Paylaşımcı Olmalı	3
İstek ve Beklentilere Cevap Vererek Arada Denge Sağlamalı	2
İletişime Açık Olmalı ve Etkili İletilim Kurabilmeli	2
Okulu Çalışanlarına Benimseterek Çalışanlarla Bütünleştirmeli	2
Toplumu Anlamalı ve Kültüre Vakıf Olmalı	2
Lider, Toplumun Aynasıdır	2
Eğitim-Öğretimi Sevdirmeli, Ortak Değerler ve İnançlar Oluşturmalı	2
Kalite Sağlayıcı Olmalı	1
Diğer	4
Toplam	80

Tablo 32'ye göre, okul müdürlerinin Türk kültürüne göre liderden beklentilerine yönelik en fazla görüş içeren kategori, "Yönlendirmeli, Yol Göstermeli, Rol Model Olmalı ve Peşinden Sürüklemeli" kategorisidir (f = 9). Çalışmaya katılan okul müdürlerine göre, Türk kültüründe liderden izleyenlerini yönlendirmesi, sevk ve idare etmesi ve peşinden sürüklemesi ve izleyenlerien rol-model olması beklenmektedir. Öğretmenleri okulun amaçları etrafında birleştirip harekete geçirmesi, peşinden sürüklemesi ve yönlendirebilmesi istenmektedir. Öğretmenler farklı kişiliklere sahip olsa da öğretmenleri okulun amaçları için harekete geçirebilmeli ve ortak hedefler etrafında birleştirebilmelidir. Okulda çalışanlarını isteklilik içinde çalıştırabilmelidir. Bu kategoriye örnek olması için aşağıda bir doğrudan alıntı verilmiştir.

OM38: *"Her zaman model alınan kişi olmalıdır."*

Okul müdürlerinin Türk kültürüne göre liderden beklentilerine yönelik görüşlerinde en fazla görüş içeren ikinci kategoride, çalışmaya katılan okul müdürlerine göre, Türk kültüründe çözüm odaklı, ihtiyaç giderici, sorun çözücü ve koruyucu olmasının beklendiğini düşündükleri görülmektedir (f = 7). Liderin adaletli veya adil olmasının beklenmesi önemlidir. Liderin adil olması, liderden beklenilen ve katılımcıların sürekli vurguladığı bir değerdir. Bu kategorideki diğer beklentiler de adalet kavramıyla oldukça ilişkilidir. Liderin, adaletli olmasının örgütte birçok sorunu çözeceği düşünülmektedir. Bu kategori aşağıda bir katılımcı görüşü ile örneklendirilmiştir.

OY36: *"Liderden adaletli olması beklenmektedir."*

Okul müdürlerinin Türk kültürüne göre liderden beklentilerine yönelik görüşlerinde en fazla görüş içeren üçüncü kategoride, liderin, ihtiyaç giderici, çözüm odaklı, sorun çözücü ve koruyucu olması, Türk kültüründe liderden beklentiler arasındadır (f = 6). Çalışanlarını koruyup kollamalıdır. Toplumun ihtiyaç ve sorunlarına yönelik hizmet etmelidir. Bu alt kategoriyi örneklendiren doğrudan alıntı aşağıda bulunmaktadır.

OM44: *"Lider, toplumun ihtiyaç ve beklentilerine yönelik hizmet etmelidir."*

4.1.9. Öğretmenlere Göre Okul Müdürünün Öğretmen Motivasyonunu Arttıran Davranışları

Öğretmenler, çalıştıkları okulda, okul müdürünün çalışma motivasyonlarını olumlu yönde etkileyen davranışları ile ilgili, Tablo 33'de sunulan 281 görüş bildirmişlerdir.

Tablo 33

Öğretmenlere Göre Okul Müdürünün Öğretmenlerin Çalışma Motivasyonlarını Arttıran Davranışlarına Yönelik Kategoriler

	f
Öğretmenlerle Samimi, İçten ve Pozitif İlişkiler Kurması	33
Başarılı Öğretmenleri Takdir Etmesi ve Ödüllendirmesi	28
Öğretmenlere Destek ve Öğretmenlerin Yanında Olması ve Öğretmenleri Koruması	24
Adil ve Eşit Davranması ve Haksızlık ve Ayrımcılık Yapmaması	22
İdare Edici, Anlayışlı, Müşfik, Kucaklayıcı ve Yapıcı Olması ve Empati Yapması	14
Öğretmenlerle Olan İletişim Becerisi	13
Öğretmenleri Dinlemesi ve Öğretmenlerin Düşünce ve Taleplerine Önem Vermesi	11
Öğretmenleri Paydaş ve Yönetim Ortağı Görmesi	10
Öğretmenlere Saygı ve Sevgi Duyması	10
Öğretmenleri Motive Etmesi	8
Öğretmenlere Önem ve Değer Vermesi ve Öğretmenlerle İlgilenmesi	8
Öğretmenlerin İhtiyaçlarını Gidermesi, Sorunlarını Dinlemesi ve Çözmesi	7
Okulun Fiziksel Eksikliklerini Tamamlaması ve Okula Katkı Sağlaması	7
Öğretmenlere Fiziksel ve Zihinsel Olarak Rahat Bir Çalışma Ortamı Hazırlaması	5
Yeniliğe ve Yeni Fikirlere Açık Olması ve Yenilikleri Uygulamaktan Çekinmemesi	5
Hoşgörülü ve Babacan Olması	5
Elini Taşın Altına Koymaktan Çekinmemesi	5
Öğretmenlere İnanması ve Güvenmesi	5
Öğrencilerle İyi İlişkiler Kurması	5
Öğretmenlere Yol Göstermesi ve Örnek Olması ve Öğretmenleri Yönlendirmesi	4
Çalışkan ve Özverili ve Araştırmaya Meyilli Olması	4
Okul Yöneticiliği Hakkında Bilgili ve Yetkin Olması	4
İşini Ciddiye Alması ve İş Ahlakına Sahip Olması	4
Öğretmenlerle Briliktelik Ruhu ve Koordinasyon Sağlaması ve İşbirliği Yapması	3
Kararlı, İstikrarlı ve İdealist Olması	3
Pozitif, Devamlı Gülümseyen ve Rahatlatıcı Bir Yapıda Olması	3
Demokratik Bir Yapıda Olması ve Okulda Demokratik Bir Ortam Sağlaması	2
Empati Yaparak Öğretmeni Anlaması	2
Velilerle İyi İlişkiler Kurması	2
Diğer	27
Toplam	281

Tablo 33'te bulunan bilgiler, çalışmaya katılan öğretmenlere göre, okul müdürlerinin öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını arttıran davranışlarına yönelik en fazla görüş içeren kategorinin, "Öğretmenlerle Samimi, İçten ve Pozitif İlişkiler Kurması" kategorisi olduğunu göstermektedir (f = 33). Çalışmaya katılan öğretmenler, okullarında okul müdürünün öğretmenlere hal-hatır ve nasıl olduklarını sormasının ve öğretmenlerle selamlaşmasının, güler yüzlü olması ve güler yüzlü davranmasının, öğretmenlerle iyi ve yakın ilişki kurması ve öğretmenleri yakından tanımasının, personeline karşı samimi, içten ve sıcakkanlı yaklaşmasının öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını arttırdığını ifade etmektedirler. Okula gelen öğretmenler okul müdürü tarafından güler yüzle karşılanmayı beklemektedirler. Öğretmenlere göre, okul müdürü öğretmenleri ile pozitif ikili ilişkiler kurmalıdır. Okul müdürünün davranış ve tutumlarının içten olması arzu edilmektedir. Okul müdürünün öğretmenlerle sohbet ve muhabbet etmesi ve konuşması, öğretmenlerle birlikte etkinlikler yapması ve öğretmenleri etkinliklere çağırması ve öğretmenlerle informal ilişkiler kurabilmesi, öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenlerle kahvaltı günleri ve yemek organizasyonu gibi öğretmenlerin kendi arasındaki ve okul idaresi ile öğretmenler arasındaki ilişkiyi güçlendirecek etkinlikler düzenlemesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, okul müdürünün yerine göre lider, yerine göre arkadaş ve yerine göre de yönetici olması ve formal yönünden çok informal yönünün güçlü olmasının öğretmenlerin motivasyonlarına olumlu etki edeceği söylenmiştir. Bu kategori aşağıdaki doğrudan alıntı ile örneklendirilmiştir.

Ö17: *"Güler yüzlü olması."*

"Başarılı Öğretmenleri Takdir Etmesi ve Ödüllendirmesi" kategorisi öğretmenlere göre, öğretmenlerin çalışma motivasyonunu arttıran okul müdür davranışlarında en fazla görüş içeren ikinci kategoridir (f = 28). Öğretmenler, okul müdürlerinden takdir, onure, tebrik ve teşvik edilmeyi ve övülmeyi beklemektedirler. Kısacası başarılarının farkında olunmasını istemektedirler. Başarılarının da görülmesi ve ödüllendirilmesini talep etmektedirler. Öğretmenler, yapılan olumlu işlerin belirtilip çalışmalarının ve verilen emeğin görülmesini ve başarılı çalışmalarının takdir edilmesini, başarılarının ve işinin iyi yapan öğretmenlerin övülmesini arzulamaktadırlar. Öğretmenliğin fedakârlık mesleği

olduğu sık sık dile getirilmektedir. Okul idaresinin öğrencilerin ve öğretmenlerin başarılarının farkında olması ve öğretmenlerin performanslarının ödüllendirilmesi, öğretmenlerin motivasyonlarına pozitif katkı sağlayacaktır. Öğretmenler de yaptıkları fedakârlıkların, zor ve zahmetli işlerin okul idaresi tarafından topluluk önünde dile getirilmesini, onure edilmeyi ve motive edici olumlu geri dönütler almayı motivasyonlarının sağlanması için gerekli görmektedirler. Bu kategoriyi örneklendirmek için katılımcının görüşü aşağıda doğrudan alıntı şeklinde verilmiştir.

Ö4: *"Yapılan çalışmaları takdir etmesi. Öğretmenleri bu anlamda onure etmesi."*

En fazla görüş içeren üçüncü kategoride, çalışmaya katılan öğretmenler, okul müdürünün öğretmenlere destek olması ve katkı sağlaması, öğretmenleri koruyup kollaması ve öğretmenlerin yanında olmasının, öğretmenlerin motivasyonlarının arttırılmasına katkı sağladığını düşünmektedirler (f = 24). Öğretmenlere göre, okul müdürü öğretmenlere destek olduğu ve katkı sağladığı, öğretmenleri koruyup kolladığı ve öğretmeninin yanında olduğu ve yanında olduğunu da hissettirdiği zaman öğretmenlerin motivasyonları artmaktadır. Öğretmenler, okul müdürlerinden yaptıkları çalışmalara katkı sağlaması ve destek olmasının, öğretmenleri proje yapma konusunda teşvik etmesi ve öğretmenlerin yaptığı projeleri ve eğitim faaliyetlerini desteklemesinin okul müdürünün öğretmen motivasyonunu arttıran davranışları olduğunu söylemektedirler. Bununla birlikte, öğretmenler yaşadığı sorunlar karşısında arkalarında okul müdürlerinin desteğini hissetmek istemektedirler. Öğretmenler, okul müdürünün her konuda öğretmene destek olması ve yardımcı olmaya çalışmasının, öğretmenler için önemli bir motivasyon kaynağı olduğunu dile getirmişlerdir. Okul müdürünün öğretmenine sahip çıkması, onu koruyup kollaması, öğretmenine onu koruyup kolladığı ve arkasında durduğu izlenimini vermesi, veliyle yaşanabilecek sıkıntılarda öğretmenine destek olması, öğrenciye ve veliye karşı öğretmeninin haklarını koruması, öğretmenlerin çok değer verdiği, okul müdüründen beklediği ve okul müdürünün göstermesi halinde öğretmenlerin motivasyona pozitif katkı sağlayan okul müdürü davranışlarıdır. Öğretmenler, okul müdürlerinin her zaman yanlarında olmasını beklemektedirler. Bu kategori aşağıda bir katılımcının doğrudan alıntı şeklinde verilen görüşü ile örneklendirilmiştir.

Ö1: *"Yüksek lisansa gelebilmem için kolaylık sağlanması."*

4.1.10. Okul Müdürlerine Göre Kendilerinin Öğretmen Motivasyonunu Arttıran Davranışları

Okul müdürlerine sorulan, görev yaptığınız okulda hangi davranışlarınız öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir sorusuna, çalışmaya katılan okul müdürleri, 226 görüş bildirmişlerdir. Tablo 34'te bu görüşlerin benzerliklerine göre yerleştirildiği kategoriler yer almaktadır.

Tablo 34

Okul Müdürlerine Göre Kendilerinin Öğretmenlerin Çalışma Motivasyonlarını Arttıran Davranışlarına Yönelik Kategoriler

	f
Samimiyet Kurması, Güler Yüz Göstermesi ve Her Zaman Yanlarında Olması	52
Öğretmenlerin İhtiyaçlarını Gidermesi ve Sorunlarını Dinlemesi ve Çözmesi	28
Öğretmenleri Paydaş ve Yönetim Ortağı Görmesi	27
Adil, Herkese Eşit ve Tarafsız Olması	17
Başarılı Öğretmenleri Takdir Etmesi ve Ödüllendirmesi	16
İdare Edici, Anlayışlı, Müşfik, Kucaklayıcı ve Sabırlı Olması ve Empati Kurabilmesi	15
Öğretmenlere Değer Vermesi, Öğretmenlerle İlgilenmesi, Öğretmenleri Önemsemesi	13
Öğretmenlere Destek ve Yardımcı Olması	10
Görev ve Sorumluluklarına Azami Dikkat Ederek Örnek Olması	8
Öğretmenlerle Olan İletişim Becerisi	8
Öğretmenlere Rahat Bir Fiziksel ve Zihinsel Ortam Hazırlaması	5
Çalışkan ve Becerikli Olması ve Zamanı İyi Değerlendirebilmesi	5
Öğretmenlere Karşı Saygılı Olması	2
Güvenilir Olması ve Güven Vermesi	2
Yönetim, Alan ve Pedagoji Bilgisi Yüksek Olması	2
Dürüst ve Açık Olması	2
Yeni Proje ve Ürünler Ortaya Çıkarması	2
Yardımsever Olması	2
Öğretmenler Arasında Birliktelik Ruhu ve İşbirliği Sağlaması	2
Öğretmenleri Teşvik Etmesi	2
Diğerleri	5
Toplam	226

Tablo 34'e göre, çalışmaya katılan okul müdürlerinin, kendilerinin öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını arttıran davranışlarına yönelik en çok görüş içeren kategori "Samimiyet Kurmak, Güler Yüz Göstermek ve Her Zaman Yanlarında Olmak" kategorisidir (f = 52). Okul müdürleri, öğretmenlere karşı güler yüz göstermelerinin ve güler yüzlü olmalarının, öğretmenleri görünce selamlamalarının, öğretmenlerle selamlaşmalarının ve öğretmenlere tebessüm etmelerinin, öğretmen motivasyonu sağlamada oldukça önemli olduğunu düşünmektedirler. Okul müdürleri, özellikle öğretmenlerin okula ilk geldikleri vakitlerde güler yüzle selamlamalarının onları motive ettiğini ifade etmektedirler. Ayrıca, okul müdürleri, öğretmenlerin sevinçli ve hüzünlü anlarında yanlarında olmanın önemine değinmişlerdir. Okul müdürlerine göre, öğretmenler, acı ve tatlı olaylarda ve hastalıkta ve sağlıkta hep yanında olunmasını istemektedirler. Öğretmenlerin acıları veya sıkıntıları varsa ortak olmak ve sevinçli anlarında sevinçlerini paylaşmak, öğretmenlerin motivasyonlarını olumlu etkileyecektir. Öğretmenler, herhangi bir sıkıntılarında okul müdürlerinin yanlarında olmalarını istemektedir. Bununla birlikte, okul müdürleri, öğretmenlerin özel günlerinin hatırlanmasının ve kutlanmasının veya düğün, vb. önemli organizasyonları varsa katılımının öğretmenler için önemli olduğunu ifade etmektedirler. Okul müdürleri, öğretmenlerin okul yöneticilerinden samimiyet, arkadaşlık ve sırdaşlık ilişkisi ve araya duvar örülmeyen bir ilişki beklediğini düşünmektedirler. Öğretmenlerle birlikte sosyal etkinlikler yapılması, okul müdürlerine göre öğretmenlerin motivasyonlarının sağlanması ve arttırılması için gerekli olan okul müdürü davranışlarındandır. Öğretmenler, öğlen arası beraber yemekler yapılıp yenmesi ve beraber spor faaliyetleri ve sosyal etkinlikler düzenlenmesini beklemektedirler. Öğretmenlerin hal ve hatırlarının ve günlerinin nasıl geçtiği gibi soruların sorulması okul müdürlerinin öğretmen motivasyonlarını arttırmak için kullandığı yöntemlerdendir. Okul müdürlerinin öğretmenlerle zaman geçirmesi, öğretmenler odasını ziyaret etmesi, öğretmenlerle aile ilişkileri ve üst düzey ilişki ortamı oluşturması, öğretmen motivasyonunu sağlamak için gerekli olduğunu düşünülen davranışlarındandır. Bu kategori aşağıdaki doğrudan alıntı ile örneklendirilmiştir.

OM5: *"Her sabah derse başlamadan "Günaydın" deyip hal hatır sormak."*

En fazla görüş içeren ikinci kategori olan "Öğretmenlerin İhtiyaçlarını Gidermek ve Sorunları Dinlemek ve Çözmek" kategorisinde, çalışmaya katılan okul müdürleri,

öğretmenlerin ihtiyaçlarını gidermenin ve sorunlarını dinleyip çözmeye çalışmanın motivasyonlarına olumlu katkı yaptığını söylemektedirler (f = 28). Okul müdürleri, öğretmenlerin sorunları ve dertlerini dinlemelerinin ve çözmeye çalışmalarının, öğretmenlerin taleplerini dikkate alarak cevap vermelerinin, sorun çözücü olmalarının, öğretmenlerin beklenti ve ihtiyaçlarıyla ilgilenmelerinin, öğretmenleri dinlemelerinin ve dinlediğini de hissettirmelerinin ve okul müdürlerinin öğretmenlere her zaman yanıma gelebilirsiniz mesajı vermelerinin, okul müdürlerinin öğretmen motivasyonunu olumlu yönde etkileyen davranışları olduğunu dile getirmişlerdir. Okul müdürlerine göre, öğretmenler için okul nöbeti ve ders programlarının düzenlenmesi oldukça önemlidir. Okul müdürleri, nöbet ve ders programları yapılırken, öğretmen taleplerinin alınması ve mümkün mertebe yerine getirilmeye çalışılmasının, öğretmenlerin taleplerinin dikkate alındığını düşünmesine ve motivasyonlarının yükselmesine yardımcı olduğunu düşünmektedir. Bu kategoriyi örneklendiren doğruda alıntı aşağıda bulunmaktadır.

> ***OM37:*** *"Onları dinlediğimizi, sorunlarının farkında olduğumuzu hissettiklerinde motivasyonları artıyor."*

Okul müdürlerinin öğretmenleri paydaş ve yönetim ortağı olarak görmesinin, öğretmen motivasyonuna olumlu katkı yaptığı, okul müdürleri tarafından dile getirilmiştir (f =27). Yöneticilerin, öğretmenlerin fikirlerini alarak öğretmenleri de yönetime katması, öğretmenlere yetki, sorumluluk ve söz hakkı vermesi ve öğretmenlerle birlikte planlama ve diyalog ile yönetim sergilemesinin, öğretmenlerin motivasyonlarını arttıracağı düşünülmektedir. Okul müdürlerine göre, öğretmenler fikirlerinin önemsenmesini ve karar alma süreçlerine katılmalarını arzu etmektedirler. Yöneticiler okulla ilgili konularda öğretmenlerle bilgi alışverişi yapmalıdırlar. Öğretmenlere söz hakkı ve aktif olarak eğitim-öğretim ile ilgili konularda sorumluluk verilmesi ve plan yapma aşamalarına öğretmenlerin de dâhil edilmesi, öğretmenlerin motivasyonlarına olumlu katkı sağlayacaktır. Bu kategoriye ilişkin doğrudan alıntı aşağıdadır.

> ***OM11:*** *"Okul ve öğrenciler hakkında yapılacak çalışmalarda onların fikirlerinin dikkate alınması.*

4.1.11. Öğretmenlere Göre Okul Müdürünün Öğretmenlerin Çalışma Motivasyonlarını Azaltan Davranışları

Öğretmenler, okul müdürlerinin, motivasyonlarını azaltan davranışları ile ilgili 233 görüş bildirmişlerdir. Tablo 35'de görüşlerin yerleştirildiği kategoriler bulunmaktadır.

Tablo 35

Öğretmenlere Göre Okul Müdürünün Öğretmenlerin Çalışma Motivasyonlarını Olumsuz Yönde Etkileyen Davranışlarına Yönelik Kategoriler

	f
Adaletsiz, Eşitliksiz ve Taraflı Davranması ve Ayrımcılık Yapması	27
Öğretmenlerle Olan İletişim Problemleri	17
Samimi, İçten ve Pozitif Olmayan İlişkiler Kurması ve Öğretmenlere Güleryüz Göstermemesi	17
Öğretmenleri Rencide Edici Uyarması, Görev Hatırlatması ve Hata Söylemesi	14
Katı Kuralcı, Aşırı Disiplinli ve Yönetmeliğe Aşırı Bağlı Olması	12
Okul Müdürünün Çıkarcı ve Koltuk Sevdalısı Olması	10
Başarılı Öğretmenleri Takdir Etmemesi ve Ödüllendirmemesi	9
Öğretmenleri Yönetim Ortağı ve Paydaş Olarak Görmemesi	9
Öğretmenlerin Okul Müdürünün Angarya İşler Verdiğini Düşünmesi	8
Öğretmenleri Yargılaması, Suçlaması, Kıyaslaması ve Öğretmenlere Güvenmemesi	8
Sorumluluk Almaması, İşten Kaçması, Önlem Almaması ve Çözüm Üretmemesi	8
Yüksek Egolu, Kibirli, Kendini Beğenmiş ve Ukala Olması	7
Öğretmenlerin Görevlerine Müdahale Etmesi	7
Öğretmenleri Dinlememesi, Öğretmenlerin Düşünce ve Taleplerine Önem Vermemesi	7
Önder Olmak İçin Bilgi, Kapasite ve Liyakat Eksikliği	6
Sinirli, Vurdumduymaz ve Kaba Olması ve Eleştireye Açık Olmaması	6
Değer Vermemesi, İlgilenmemesi ve Önemsememesi	5
Okul ve Öğretmenlerin Sorunlarıyla İlgilenmemesi	5
Öğretmenlere Destek Olmaması, Yardım Etmemesi ve Zaman Ayırmaması	4
Öğrencilere İyi Davranmaması ve Sürekli Kızması	4
Tatminsiz Olması ve Sürekli Şikâyet Etmesi	4
Görevlerini ve İşlerini İhmal Etmesi	3
Öğretmenlerin Şevkini Kırması ve Morallerini Bozması	3
Öğretmenleri Koruyup Kollamaması ve Öğretmenlerin Haklarını Savunmaması	3
Laf Taşıması ve Dedikodu Yapması	3
Kılık-Kıyafetine ve Dış Görünüşüne Dikkat Etmemesi	3
İyi Niyetinin Suiistimal Edilmesine İzin Vermesi	3
Diğerleri	21
Toplam	233

Tablo 35'de öğretmenlere göre okul müdürünün öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen davranışlarına yönelik kategoriler yer almaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlere göre, okul müdürünün, öğretmenlerin çalışma motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen davranışlarına yönelik en fazla görüş içeren kategori "Adaletsiz, Eşitliksiz ve Taraflı Davranması ve Ayrımcılık Yapması" kategorisidir (f = 27). Öğretmenlere göre, okul müdürlerinin kayırmacılık ve ayrımcılık yapması, adaletsizlik, eşitsizlik ve tarafsızlık ihtiva eden davranışlar göstermesi, kendine yandaş bir grup kurması ve demokratik olmayan bir idare sergilemesi, öğretmenlerde motivasyon kaybına sebep olmaktadır. Öğretmenler, okul yönetiminin idareyle yakın ilişki kuran öğretmenleri kollamasından, başarıyı değil başka kriterleri göz önünde tutmasından ve farklı düşüncelere sahip olan öğretmenlere taraflı davranmasından şikâyet etmektedirler. Görev dağılımındaki eşitsizlik ve adaletsizlikler, öğretmenlere eşit ve adil davranılmaması ve öğretmenler arasında haksızlıklar yapılması, öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu kategori aşağıda verilen doğrudan alıntı ile örneklendirilmiştir.

Ö46: *"Görev paylaşımı yapılırken adil olunmadığı zaman motivasyonum azalır."*

"Okul Müdürünün Öğretmenlerle Yaşadıkları İletişim Problemleri" en fazla görüş içeren ikinci kategoridir (f =17). Öğretmenlere göre, okul müdürünün öğretmenlerle iletişim problemleri yaşamaları, öğretmenlerin motivasyonu üzerinde olumsuz bir etki yapmaktadır. Okul müdürünün kibar ve nazik olmayan konuşma biçimi, asık suratla ve gereksiz aşırı ciddiyet içerisinde öğretmenlerle dikey iletişim kurması ve öğretmenlerle iletişim sorunları yaşaması, öğretmenlere göre okul müdürünün motivasyon düşüren davranışları içerisinde yer almaktadır. Ayrıca, okul müdürünün emredici bir üslup kullanması ve isteklerini sert ve dikte edici bir tavırla dile getirmesi, öğretmenler tarafından hoş karşılanmamaktadır. Okul müdürünün sert yüz ifadeleri ve sözleri de öğretmenlerin bu kategoride şikâyet ettiği okul müdürü davranışlarındandır. Bu kategorinin doğrudan alıntısı aşağıda bulunmaktadır.

Ö4: *"Müdürün asık suratla öğretmenlerle iletişim kurması."*

Öğretmenlere göre, okul müdürlerinin, öğretmenlerle samimi, içten ve pozitif olmayan ilişkiler kurması, güler yüz göstermemesi ve sürekli somurtması, öğretmen

motivasyonlarına negatif yansımaktadır (f = 17). Öğretmenlerle samimi bir tutum içinde olmayan, öğretmenlere hal-hatır sormayan ve öğretmenlerle selamlaşmayan bir okul müdürü öğretmenlerde motivasyon kaybına neden olmaktadır. Öğretmenler okul müdürünün kendileri hakkında olumsuz duyguları olsa bile, bunun kendilerine hissettirilmemesi ve okul müdürünün öğretmenler ile ilişkisinde bencil olmaması gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenlere hoş olmayan şekilde davranışlarda bulunan okul müdürü, öğretmen motivasyonunun azalmasına sebebiyet verdiği ve öğretmenlerle ilişkisi iyi olmayan bir okul müdürünün, öğretmen motivasyonunu arttırmada başarısız olacağı düşünülmektedir. Örnek doğrudan alıntı aşağıda bulunmaktadır.

Ö66: *"Personelle pek fazla iç içe girmemesi."*

4.1.12. Okul Müdürlerine Göre Kendilerinin Öğretmenlerin Çalışma Motivasyonlarını Azaltan Davranışları

Çalışmaya katılan okul müdürleri, öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen davranışlarına ilişkin, 128 görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerin bulunduğu kategoriler, Tablo 36'da görülmektedir.

Tablo 36

Okul Müdürlerine Göre Kendilerinin Öğretmenlerin Çalışma Motivasyonlarını Olumsuz Yönde Etkileyen Davranışlarına Yönelik Kategoriler

	f
Öğretmenleri Rencide Etme ve Uyarma, Görev Hatırlatma ve Hata Söyleme	25
Katı Kuralcı, Aşırı Disiplinli Olma ve Yönetmeliğe Aşırı Bağlılık	15
Öğretmenlerle Olan İletişim Problemleri	11
Öğretmenler ile Samimi, İçten ve Pozitif Olmayan İlişkiler	10
Adaletsiz, Eşitsiz, Ayrımcı ve Taraflı Davranma	9
Öğretmenleri Dinlememe ve Düşünce ve Taleplerine Önem Vermeme	8
Öğretmenleri Paydaş ve Yönetim Ortağı Olarak Görmeme ve Önemsememe	8
Başarılı Öğretmenleri Takdir Etmeme ve Ödüllendirmeme	5
Öğretmenlere Destek Olmama, Yardım Etmeme ve Zaman Ayırmama	5
Öğretmenleri Dinlemeden Yargılama, Suçlama ve Kıyaslama	4
Öğretmenlerin Gereksiz İşlerle Uğraştırıldığını Düşünmeleri	3
Çalışmaların Takip Edilmemesi ve İş Takibinde Sıkıntılar Olması	3
Aşırı İyi Niyetin ve Güler Yüzlülüğün Suiisitimal Edilmesi	3
Okul Yöneticisinin Görevlerini ve İşlerini İhmal Etmesi	2
İşbirliği ve Zaman Verimliliğini Sağlayamama	2
Kılık-Kıyafet ve Giyim-Kuşamına Dikkat Etmeme	2
Diğerleri	13
Toplam	128

Çalışmaya katılan okul müdürlerine göre, kendilerinin öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını düşüren davranışlarına yönelik kategorilerde en fazla görüş içeren kategori "Öğretmenleri Rencide Etme ve Uyarma ve Öğretmenlere Görev Hatırlatma ve Hata Söyleme" kategorisidir (f = 25). Okul müdürleri, öğretmenleri uyarmalarının, öğretmenlere görev, sorumluluk ve kuralları hatırlatmalarının, öğretmenlere olumsuz eleştiriler yapmalarının, öğretmenlere gereksiz yere aşırı sinirlenmelerinin ve öğretmenlere karşı kırıcı olmalarının ve öğretmenlerin yaptığı yanlışları yüzlerine uluorta bir biçimde söylemelerinin, öğretmenlerin motivasyonlarında düşüşlere sebep olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlere nöbet, zaman ve görevleri ile ilgili uyarılar yapıldığında, öğretmenlerin bu uyarılardan olumsuz etkilendiği düşünülmektedir. Sürekli bir biçimde öğretmenlere görev, sorumluluk ve kuralların hatırlatılmasının da öğretmenlerde motivasyon kaybına sebep olabileceği ifade edilmektedir. Öğretmenlerin

olumsuz eleştiriye tepki verdikleri ve motivasyon kaybına uğradıkları dile getirilmiştir. Toplantılarda, yapılan hataların hata yapan öğretmene diğer öğretmen arkadaşlarının içerisinde söylenmesi, öğretmenleri olumsuz etkilemektedir. Okul müdürlerinin, sinirlerine hâkim olamamasının ve bazen aşırı tepki vermesinin de öğretmenleri olumsuz etkilediği söylenmiştir. Bu kategori aşağıda verilen doğrudan alıntı örneklendirilmiştir.

OM: *"Sürekli öğretmenlerin uyması gereken kuralları söylemek ve vurgulamak."*

En fazla görüş içeren ikinci kategoride, okul müdürleri, kendilerinin, katı kuralcı, aşırı disiplinli ve yönetmeliğe aşırı bağlı olmasının, öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini düşünmektedirler (f =15). Okul müdürü, okulda çok sıkı ve kuralcı bir tavır sergilediğinde ve çok disiplinli olduğunda, öğretmenlerin bu durumdan olumsuz etkilendiği düşünülmektedir. Yasa ve yönetmeliklerin esnetilmeden uygulanmaya çalışılması, mevzuatçı bir yönetim sergilenmesi ve okul müdürünün otoriter ve baskıcı tutumu, öğretmenlerin çalışma şevkini kırmaktadır. Bu kategori aşağıda bir doğrudan alıntı ile örneklendirilmiştir.

OM38: *"Çok disiplinli ve kuralcı olduğumda."*

En fazla görüş içeren üçüncü kategoride, okul müdürleri, kendilerinin öğretmenlerle iletişim problemleri yaşamasının, öğretmenlerin çalışma motivasyonlarında kayba neden olduğunu ifade etmiştir (f = 11). Öğretmenlerle iletişim eksikliği, kopukluğu ve sorunları yaşayan, öğretmenlere karşı ego zedeleyici, emir verici, kaba ve sert bir dil kullanan, öğretmenlere görevlerini uygun ve açık bir dille açıklamayan ve öğretmenlerle tartışan bir okul müdürünün, öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyeceği vurgulanmıştır. Okul müdürlerine göre, okuldaki sorunları öğretmenlere emir vererek çözmeye çalışan ve öğretmenlerin ruh halini hesaba katmadan onlarla ego zedeleyici bir biçimde iletişim kuran okul müdürleri, öğretmenlerin tepkisini çekmektedir. Okul müdürleri, öğretmenlere görev tebliğ ederken uygun bir dille ve usulüne göre yapılmadığı zaman, öğretmenlerin bu durumdan olumsuz etkilendiğini düşünmektedir. Bu kategoriye ait olan örnek doğrudan alıntı aşağıda verilmiştir.

OM32: *"Onlarla iletişim kopukluğumun olması."*

4.1.13. Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin Öğretmen Motivasyonlarını Olumlu Etkileyen Kişisel Özellikleri

Öğretmenler, çalışma motivasyonlarını olumlu etkileyen, okul müdürü kişisel özellikleri hakkında 273 görüş bildirmişlerdir. Tablo 37'de kategoriler görülmektedir.

Tablo 37

Öğretmenlere Göre Okul Müdürünün Öğretmenlerin Çalışma Motivasyonlarını Olumlu Yönde Etkileyen Kişisel Özelliklerine Yönelik Kategoriler

	f
Öğretmenlere Karşı Pozitif ve Samimi İlişkiler Kurması ve Güler Yüz Göstermesi	32
Anlayışlı Olması ve Empati Kurabilmesi	23
İletişim Kabiliyetinin Yüksek Olması	21
Dış Görünüşüne Dikkat Etmesi ve Karizması	15
Enerjik, Neşeli, Aktif, Dinamik, Genç ve Esprili Olması	14
Öğretmenlere Destek ve Yardımcı Olması ve Yol Göstermesi	13
Öğretmenlere Değer Vermesi ve Saygı ve Sevgi Duyması ve Öğretmenleri Önemsemesi	12
Biraz Sert, Otoriter ve Disiplinli Olması ve Müdürlüğünü Hissettirmesi	11
Hümanist, Duygusal ve Merhametli Olması	10
Azimli, Kararlı, Çalışkan ve Motive Olması	9
Analiz Yeteneği ve Problem Çözme Becerisinin Olması ve Esnek Düşünebilmesi	9
Adil ve Herkese Eşit Olması	8
Yenilik ve Gelişime Açık Olması ve Kendini Geliştirmesi	8
Okulun Gelişimi İçin Çaba Sarfetmesi ve Okul Başarısını Her Zaman Ön Planda Tutması	8
Öğretmenleri Dinlemesi ve Kollaması ve Öğretmenlere Güvenmesi	7
İşini Ciddiye Alması ve İyi Yapması ve Koltuğunun Hakkını Vermesi	5
Öğretmenlerin Taleplerine Önem Vermesi	5
Kibar ve Sempatik Olması	4
Çalışan Öğretmenleri Takdir ve Tebrik Etmesi ve Ödüllendirmesi	4
Tebrübeli Olması	4
Davranış, Hal ve Tavırları ile Örnek Olması	4
Ekip Ruhu ve Demokratik Ortam Sağlaması ve Karara Öğretmeni Katması	4
Güven Vermesi ve Dürüst ve Güvenilir Olması	4
Sorumluluklarını Yerine Getirmesi ve Özverili Olması	3
Öğrencileri Tanıması, Öğrencilere İyi Davranması ve Değer Vermesi	3
Öğretmenleri Motive Etmesi	3
Okul Güven ve Sıcak Bir Aile Ortamı Oluşturması	3
Diğerleri	27
Toplam	273

Çalışmaya katılan öğretmenlere göre, okul müdürlerinin, öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını arttıran kişisel özelliklerine yönelik en fazla görüş içeren kategori "Öğretmenlere Karşı Pozitif ve Samimi İlişkiler Kurması ve Güler Yüz Göstermesi" kategorisidir (f =32). Öğretmenler, okul müdürlerinin güler yüzlü olmasının, samimi, içten ve dostça öğretmenlerle ilişkiler kurabilmesinin, öğretmenlerle selamlaşmasının, öğretmenlere hal-hatır sormasının, selamlaşma adabını bilmesinin, babacan duruşlu olup öğretmenlerle baba-evlat veya abi-kardeş ilişkisi kurmasının ve odasından çıkıp öğretmenlerin arasına katılarak öğretmenlerle vakit geçirmesin, çalışma motivasyonlarını arttırdığını düşünmektedirler. Bu kategori aşağıda bir katılımcı görüşü ile örneklendirilmiştir.

Ö47: *"Güler yüzlü olması."*

En çok görüş içeren ikinci kategori olan "Anlayışlı Olması ve Empati Kurabilmesi" kategorisinde, öğretmenlere göre, okul müdürünün anlayışlı olması ve empati kurabilme kabiliyetinin olup empati kurabilmesi, öğretmenlerin motivasyonlarına katkı sağlamaktadır (f = 23). Anlayışlı ve hoşgörülü olan ve gerektiği zaman halden anlayarak öğretmenlerin küçük kusurlarını görmezden gelebilen okul müdürleri, öğretmenlerin çalışma motivasyonlarına katkı yapmaktadırlar. Öğretmenler, okul müdürlerinin empati kurabilmesini ve öğretmenlerin duygularını hissedebilmesini oldukça önemsemektedirler. Bu kategori aşağıda örneklendirilmiştir.

Ö16: *"Dürüst ve anlayışlı olması. Aynı zamanda otoriter olması yeterli."*

Çalışmaya katılan öğretmenlere göre, okul müdürlerinin, öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını arttıran kişisel özelliklerine yönelik en fazla görüş içeren üçüncü kategori "İletişim Kabiliyetinin Yüksek Olması" kategorisidir (f = 21). Öğretmenlere göre, okul müdürlerin iletişim kabiliyeti, öğretmenlerin motivasyonlarını etkilemektedir. Okul müdürlerinin etkili iletişim ve konuşma yeteneği, öğretmenlerin motivasyonların sağlanması ve arttırılması için oldukça önemlidir. Öğretmenler, okul müdürlerinden, olumlu, naif, samimi ve ricakârane bir iletişim beklemektedirler. Öğretmenlere göre okul müdürleri, iletişim kurarken sıkıntı çekmeyen ve iletişim kurmasını bilen bir yapıya sahip olmalıdır. Okul müdürlerinin iletişim yeteneği güçlü olmalı ve konuşurken kendini iyi bir şekilde ifade edebilmelidir. Ayrıca, öğretmenlerle konuşurken okul müdürlerinin ast-üst

ilişkisini gözetmesi ve abartılı ve aşırı samimi bir iletişimden de kaçınması beklenmektedir. Öğretmenler, okul müdürlerinin diksiyonunun, ses tonunun, tatlı dilinin ve kiminle nasıl iletişim kuracağını bilmesinin, motivasyon sağlamada önemli olduğunu düşünmektedirler. Bununla birlikte, okul müdürlerinin ulaşılabilir olması ve öğretmenlerin ihtiyaç halinde okul müdürleriyle rahat ve kolay bir biçimde iletişim kurabilmesinin gerekliliğinden bahsedilmiştir. Öğretmenlerin hata yapması durumunda, okul müdürlerinin öğretmenleri hataları konusunda yapıcı ve açık bir dille uyarması, motivasyonlarının artmasında öğretmenlerin önem verdiği okul müdürü kişilik özelliklerindendir. Bu kategorinin örnek katılımcı görüşü aşağıdadır.

Ö32: *"Olumlu ve ricakârane bir iletişim, okul müdürü ile aramızdaki iletişime olumlu etki etmektedir."*

4.1.14. Okul Müdürlerine Göre Kendilerinin Öğretmenlerin Çalışma Motivasyonlarını Arttıran Kişisel Özellikleri

Çalışmaya katılan okul müdürleri, öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını arttıran kendi kişisel özelliklerine ilişkin 189 görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerin bulunduğu kategoriler Tablo 38'de görülmektedir.

Tablo 38

Okul Müdürlerine Göre Kendilerinin Öğretmenlerin Çalışma Motivasyonlarını Arttıran Kişisel Özelliklerine Yönelik Kategoriler

	f
Öğretmenlerle Samimi ve Pozitif İlişkiler Kurması ve Güleryüz Göstermesi	30
Öğretmenleri Dinlemesi ve Yardımcı Olması	21
Öğretmenlere Empati Yapması, Anlayışlı ve İdare Edici Olması	17
Öğretmenlerle Etkili İletişim Kurması	16
Öğretmenlere Değer Vermesi ve Güvenmesi ve Öğretmenleri Önemsemesi	14
Dürüst ve Güvenilir Olması	10
Neşeli, Enerjik, Pozitif ve Esprili Olması	8
Öğretmenlere Destek Olması ve Öğretmenlerin Yanında Olması	7
Öğretmenleri Kaynaştıcı Etkinlikler Düzenleyip Kendisinin de Katılması	5
Adil ve Herkese Eşit Olması	5
Dış Görünüşüne ve Kılık-Kıyafetine Dikkat Etmesi	5
Hoşgörülü, Anlayışlı, İnsancıl ve Babacan Olması	5
Öğretmenlere Davranışlarıyla Örnek Olması	4
Çözüm Odaklı Olması	4
Yardımsever ve Merhametli Olması	4
Hassas, Duygusal ve Duyarlı Olması	4
Aktif ve Çalışkan Olması	4
Öğretmenleri Motive Etmesi	3
Olaylara Sakin, Mantıklı ve Pozitif Yaklaşması	3
Sempatik ve Sevecen Olması	3
Çalışan Öğretmenleri Takdir Etmesi	3
Sakin ve Sabırlı Olması	3
Öğretmenlerin İsteklerini Dikkate Alması ve Yerine Getirmesi	2
Okul Müdürü Duruşunun Olması	2
İşi Bilmesi ve İşine Bağlı Olması	2
Öğretmenlerin İşlerini Kolaylaştırması	2
Diğerleri	3
Toplam	189

Çalışmaya katılan okul müdürlerinin görüşlerine göre, en fazla görüş içeren kategori olan "Öğretmenlerle Samimi ve Pozitif İlişkiler Kurması ve Güleryüz Göstermesi" kategorisinde (f = 30), okul müdürleri, kendilerinin öğretmenlerin hallerini ve hatırlarını

sormalarının ve öğretmenlerle samimiyet kurmalarının ve selamlaşmalarının, öğretmenlerin motivasyonlarını arttırdığını düşünmektedirler. Okul müdürlerinin güler yüzlü olmasının ve tebessüm etmesinin, öğretmenlerin motivasyonlarını olumlu etkilediği ifade edilmiştir. Okul müdülerinin, öğretmenlerle pozitif ilişkiler kurması ve kendisinin de öğretmen olduğunu öğretmenlere hissettirmesi, okul müdürlerine göre, öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını olumlu etkileyen okul müdürü özelliklerindendir. Öğretmenlere karşı samimi olan ve samimi davranan, öğretmenlerle selamlaşan, her öğretmene halini ve hatırını soran, öğretmenlerle samimi ve sıcak sohbetler eden ve resmiyeti kısmen de olsa bir tarafa bırakabilmeyi başaran okul müdürleri, öğretmenlerin motivasyonlarının yükselmesine katkıda bulunmaktadırlar. Okul müdürlerine göre, öğretmenler okul müdürlerinden dostça ve arkadaşça bir yaklaşım beklemektedirler. Okul müdürleri, kendisinin de onlardan biri olduğunu ve onlardan üstün olmadığını öğretmenlere hissettirmeyi başarabilirse, öğretmenlerin motivasyonlarının arttığı ifade edilmektedir. Bu kategori aşağıdaki doğrudan alıntı ile örneklendirilmiştir.

OM9: *"Güler yüzlü olmam."*

En fazla görüş içeren ikinci kategoride, okul müdürleri, öğretmenleri dinlemelerinin ve öğretmenlere yardımcı olmalarının, öğretmenlerin motivasyonlarına katkı sağladığını belirtmektedirler (f = 21). Okul müdürlerine göre, öğretmenlerin problemlerinin çözümüne katkı sağlamaları, işleri olduğunda yardımcı olmaları, sorunlarını usanmadan dinlemeleri, öğretmenlere değer vermeleri ve öğretmenleri anlamaya çalışmaları, öğretmenlerin motivasyonlarını arttırmaktadır. Okul müdürleri, öğretmenlerin okul müdürlerinden sorunlarıyla yakından ilgilenmesini, sorunlarına çözüm yolları aramasını, sıkıntılarını anlayıp yardımcı olmasını beklediklerini düşünmektedirler. Öğretmenlerin acil bir işi olduğunda onların yerine derslerine girilmesinin öğretmenlerin motivasyonuna katkı sağladığı vurgulanmıştır. Okul müdürlerine göre, öğretmenler, onları dinleyen ve anlamaya çalışan okul müdürlerinin onlara değer verdiğini düşünmektedirler. Dolayısıyla değer gören öğretmenin motivasyonu da yükselmektedir. Bu kategori aşağıda örneklendirilmiştir.

OM44: *"Öğretmenlerin okul içinde ve okul dışındaki şahsi sorunlarını gidermeye yönelik duyarlılığım."*

Okul müdürleri, öğretmenlere empati yapmalarınının ve öğretmenlere karşı anlayışlı olmalarının, öğretmen motivasyonuna katkı sağlayan kişisel özelliklerinden olduğunu dile getirmektedirler (f =17). Okul müdürlerine göre, öğretmenler okul yöneticilerinin kendilerine empati yapmasına oldukça önem vermektedirler. Öğretmenler, içinde bulundukları durumun okul müdürleri tarafından anlaşılmasını talep etmektedirler. Empati yapabilen, öğretmenlerin ruh hallerini ve duygularını anlayabilen okul müdürleri, öğretmenleri motive etmektedirler. Bu kategori aşağıda bir doğrudan alıntı ile örneklendirilmiştir.

> ***OM21:*** *"Öğretmene empati yaparak onun o durumdaki duygularını paylaşmak, öğretmeni olumlu yönde etkiler."*

4.1.15. Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin Çalışma Motivasyonlarını Olumsuz Yönde Etkileyen Kişisel Özellikleri

Okul müdürlerinin hangi kişisel özelliklerinin öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği sorusuna, çalışmaya katılan öğretmenler tarafından verilen cevaplar 177 görüş olarak incelenmiştir. Tablo 39'de bu görüşlerin yer aldığı kategoriler görülmektedir.

Tablo 39

Öğretmenlere Göre Okul Müdürünün Öğretmenlerin Çalışma Motivasyonlarını Olumsuz Yönde Etkileyen Kişisel Özelliklerine Yönelik Kategoriler

	f
Öğretmenleri Yönetime Katmaması, Fikir ve Taleplerini Önemsememesi	14
Öğretmenlere Tepeden Bakması ve Kaba ve Kibirli Olması	14
Okul Müdürünün Ehil Olmaması	11
Okul Müdürünün Katı Kuralcı, Ayrıntıcı, Prosedürcü ve Sert Olması	11
Sinirli, Acımasız, Saldırgan ve Agresif Olması ve İnsancıl ve Hoşgörülü Olmaması	11
Öğretmenlerle Samimi Olmaması ve Öğretmenlere Güler Yüz Göstermemesi	11
Dengesiz, Aşırı Duygusal Olması ve Ani Tepkiler Vermesi	10
Okul Müdürünün Kılık-Kıyafetine ve Dış Görünüşüne Dikkat Etmemesi	8
Adaletsiz, Kayırmacı, Ayrımcı Olması ve Eşitsizlik ve Haksızlık Yapması	8
Öğretmenlerle İletişim Problemleri Yaşaması	8
Sorunlarla İlgilenmemesi ve İhtiyaçları Karşılamaması	6
Öğretmenlere Değer Vermemesi, Öğretmenlere Karşı Saygısız ve İlgisiz Olması	5
Anlayışsız Olması ve Empati Yapmaması	4
Öğretmenlerin Sürekli Hatalarını Araması ve Öğretmenleri Sürekli Eleştirmesi	4
Dürüst ve Doğru Olmaması ve Söylediklerinin Arkasında Durmaması	3
Öğretmene Zorla İş Yaptırması ve Aşırı Yük Yüklemesi	3
Ötekileştirici ve Önyargılı Olması	3
Entelektüel Olmaması ve Basmakalıp Düşüncelere Sahip Olması	3
Görevlerini Aksatması ve Kurallara Uymaması	3
Veliler ile Sağlıklı İlişkiler Kuramaması	3
Öğrenciler ile Sağlıklı İlişkiler Kuramaması	3
Esnek Olmaması ve İnatçı Olması	2
Öğretmenler İçin Sosyal Faaliyetler Düzenlememesi	2
Unutkan Olması	2
Çelişkili ve Çekingen Olması	2
Kendini Güncellememesi	2
İyi Niyetini Suiistimal Ettirmesi	2
Üstlerine Yağcılık Yapması	2
Olayları Abartıp Büyütmesi	2
Diğerleri	15
Toplam	177

Öğretmenlere göre okul müdürünün öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen kişisel özelliklerine yönelik kategoriler içerisinde, en fazla görüş barındıran kategori, "Öğretmenleri Yönetime Katmaması, Fikir ve Taleplerini Önemsememesi" kategorisidir (f = 14). Öğretmenler, okul yönetimine katılmak ve okul müdürünün fikir ve taleplerini önemsemesini istemektedirler. Geleneksel bir yönetim tarzı sergileyen, hiyerarşiye dayalı tek otorite tarzı yönetim uygulamaları ile okul yönetmeye çalışan ve kararları tek başına alarak öğretmenleri karar alma süreçlerine dahil etmeyen okul müdürü, öğretmenlerin çalışma motivasyonlarının azalmasına yol açmaktadır. Öğretmenlere karşı duyarsız olan ve öğretmenleri dinlemeyen okul müdürü öğretmenlerin tepkisini çekmektedir. Bununla birlikte, okul müdürünün, öğretmenlerin fikirlerini de önemsememesi, öğretmenlerin motivasyonlarını kaybetmesine yol açmaktadır. Okul müdürünün yeniliklere kapalı olması, monotonlaşmış tek düze eğitim stili benimsemesi, geleneksel öğretim anlayışlarını desteklemesi ve yönetimi eski geleneksel sistemle yürütme isteği, öğretmenlerde motivasyon kaybına sebebiyet vermektedir. Okul müdürünün, okuldaki tek otorite gibi davranması, öğretmenlerin tepkisine yol açmaktadır. Öğretmenler, okul ile ilgili alınan kararlarda söz haklarının olmasını ve fikir ve taleplerinin dikkate alınmasını istemektedirler. Öğretmenlere karşı duyarsız, karşısındaki öğretmeni dinlemeyen, fikir ve isteklerini önemsemeyen okul müdürü, öğretmenleri olumsuz etkilemektedir. Bu kategori aşağıda örneklendirilmiştir.

Ö4: *"Öğretmeni karar aşamalarına dâhil etmemesi."*

Öğretmenlere tepeden bakan ve öğretmenlere karşı kaba ve kibirli hareketler sergileyen okul müdürü, öğretmenlerin motivasyonlarında kayıplara yol açmaktadır (f =14). Okul müdürünün, kendini öğretmenlerden üstün görmesi, ukala ve kibirli olması, öğretmenleri olumsuz etkilemektedir. Bencil, benmerkezci ve üstenci davranışlar sergileyen okul müdürü, öğretmenler tarafından hoş karşılanmamaktadır. Öğretmenlere tepeden bakarak kasılması ve okuldaki tek otorite gibi davranması, öğretmenlerin motivasyonlarını düşürmektedir. Öğretmenler, kaba, sert ve kırıcı bir üslup ve tavır sergileyen okul müdürünün, öğretmenlerin çalışma motivasyonlarında düşüşlere sebebiyet verdiğini ifade etmektedirler. Okul müdürünün ben yaptım oldu vb. gibi tavırları, öğretmenlerden tepki çekmektedir. Bu kategoriyi örneklendiren doğrudan alıntı aşağıda verilmiştir.

Ö72: *"Kendini öğretmenlerden üstün görmesi."*

Çalışmaya katılan öğretmenlere göre en fazla görüş içeren üçüncü kategoride, okul müdürünün öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını azaltan kişisel özellikleri içerisinde okul müdürünün ehil olmaması yer almaktadır (f = 11). Çalışmaya katılan öğretmenler, okul müdürünün okulu yönetmeye konusunda yeterli, işine hâkim ve liyakatli bir yönetici olmamasının, motivasyonlarını düşürdüğünü belirtmişlerdir. Ayrıca, liyakatsiz okul müdürlerinin, yeterli bilgi donanımına sahip olmaması dolayısıyla, kanunsuz emirler vermeleri, öğretmenlerde motivasyon kaybına yol açmaktadır. Makamına torpil ile gelen, etkili bir lider olamayan ve öğretmenler üzerinde olumlu anlamda bir hâkimiyet sağlayamayan okul müdürü, öğretmen motivasyonunu düşürmektedir. Bu kategori aşağıda verilen bir katılımcı görüşü ile örneklendirilmiştir.

Ö77: *"Makamına torpil ile gelmesi."*

4.1.16. Okul Müdürlerine Göre Kendilerinin Öğretmenlerin Çalışma Motivasyonlarını Olumsuz Yönde Etkileyen Kişisel Özellikleri

Okul müdürleri, öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen kendi kişisel özelliklerine ilişkin 83 görüş bildirmişlerdir. Tablo 40'da bu görüşlerin yer aldığı kategoriler görülmektedir.

Tablo 40

Okul Müdürlerine Göre Kendilerinin Öğretmenlerin Çalışma Motivasyonlarını Olumsuz Yönde Etkileyen Kişisel Özelliklerine Yönelik Kategoriler

	f
Aşırı Ciddi ve Formal Olması	15
Öğretmenlere Sürekli Görevlerini, Kuralları Hatırlatması ve Öğretmenleri Uyarması	14
Öğretmenlerle İletişim Problemleri Yaşaması	10
Öğretmenlerle Samimi Olamaması ve Mesafeli Olması	7
Fazla Ayrıntıcı ve Fevri Olması, Çabuk Sinirlenmesi ve Aşırı Tepki Vermesi	6
Olumsuz Kişisel Özelliklerim Olduğunu Düşünmüyorum	6
Öğretmenlerden Yüksek Beklenti İçerisinde Olması	4
Öğretmenlere İnanmaması ve Güvenmemesi ve Öğretmenleri Suçlaması	3
Katı Kuralcı Olması	3
Unutkan Olması	3
Öğretmenlerin Suistimaline Karşı Tepki Oluşması	3
Öğretmenleri Güdüleyememesi ve Pozitif Örnek Olamaması	2
Öğretmenlere Karşı Kaba ve Kibirli Hareketler Sergilemesi	2
Fazla Duygusal Olması ve Fazla Hassasiyet Göstermesi	2
Öğretmenleri Yönetime Katmaması	1
Öğretmenler Arasında Ayrım Yapması	1
Yaşça Küçük Olması	1
Toplam	83

Tablo 40'a göre, okul müdürlerine göre kendilerinin öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen kişisel özelliklerine yönelik kategoriler içerisinde en fazla görüş içeren kategori, "Aşırı Ciddi ve Formal Olması" kategorisidir (f = 15). Okul müdürleri, dış görünüşlerinin, duruşlarının ve yapılarının sert olmasının öğretmenleri olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Ayrıca, çatık kaşlı, asık suratlı ve sinirli olmalarının, öğretmenlerde motivasyon kaybına yol açtığı ifade edilmiştir. Aşırı resmi olmak ve okul yöneticilerinin idareci kimliğini ön plana çıkarmaları, öğretmenlerin çalışma motivasyonları olumsuz yönde etkilemektedir. Okul müdürleri, öğretmenlerin okul yöneticilerinin sürekli resmi dil kullanmalarını, resmi bir anlayışla öğretmenlerle ilişki kurmalarını ve aşırı ciddi olmalarını istemediklerini belirtmektedirler. İdareci

kimliği her zaman ön planda olan okul müdürü öğretmenlerin tepkisini çekmektedir. Bu kategoriyi örneklendiren katılımcı görüşü aşağıda bulunmaktadır.

OM15: *"Dış görünüşümün sert gibi durması."*

En çok görüş içeren ikinci kategori "Öğretmenlere Sürekli Görevlerini, Kuralları Hatırlatması ve Öğretmenleri Uyarması" kategorisidir (f = 14). Okul müdürleri, öğretmenleri görevleri ile ilgili uyardıklarında, öğretmenlerden dakik olmalarını ve mesai saatlerine dikkat etmelerini istediklerinde, öğretmenleri görevlerini ihmal ettikleri zaman uyardıklarında, öğretmenleri getirmeleri gereken evrakları biran önce getirmeleri konusunda sıkıştırdıklarında ve sürekli bir şekilde öğretmenlere kuralları hatırlattıklarında, öğretmenlerin çalışma motivasyonlarının düştüğünü ifade etmişlerdir. Okul müdürleri, öğretmenlerin, okuldaki nöbetlerle ilgili eksikliklerinde veya nöbetini tutmadığı zaman uyarıldıklarında, bu durumdan olumsuz etkilendiklerini düşünmektedirler. Ayrıca, derse geç giren ve görevini ihmal eden öğretmenin uyarılmasının da öğretmenlerin moralinin bozulmasına yol açtığı dile getirilmiştir. Okul müdürlerine göre, okul nöbeti takibi yapan ve okul nöbeti ile ilgili öğretmenlere tolerans göstermeyen okul müdürleri, öğretmenlerin tepkisini çekmektedirler. Bu kategori aşağıda bir katılımcı görüşü ile örneklendirilmiştir.

OM6: *"Nöbet tutan öğretmenlere karşı tolerans göstermemek."*

Okul müdürleri, öğretmenlerle iletişim problemleri yaşamalarının öğretmenlerin motivasyonlarında düşüşlere sebebiyet verdiği dile getirmektedirler (f =10). Okul müdürlerine göre, öğretmenleri eleştirmenin öğretmenler tarafından olumsuz algılanması, ego zedeleyici bir dil ve sen dili kullanılması, görev ihmali yapan öğretmene bu ihmalinin uygun bir şekilde ifade edilmemesi ve öğretmenlerle sağlıklı bir iletişim kurulamaması, öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Okul müdürleri, öğretmenlere yapılan eleştirilerin uygun bir dille yapılması gerektiğini, aksi takdirde öğretmenlerin bu eleştirilerden olumsuz etkilendiğini söylemektedirler. Öğretmenlerin yaptıkları hataların sert bir dille öğretmenlere bildirilmesinin, hataların düzetilmesine sebep olmadığı, aksine, öğretmenlerin çalışma motivasyonunu kırdığı vurgulanmıştır. Okul müdürleri, öğretmenleri motive edebilmek için her şart ve koşulda uygun bir dil kullanılması gerektiğini düşünmektedirler. Okul müdürlerinin, öğretmenlerle gerekli olan iletişimi

sağlayamamaları, öğretmenleri olumsuz etkilemektedir. Okul müdürleri, öğretmenlerin, okul müdürlerinin iletişime açık olmadığını düşünürlerse, okul müdürleri ve öğretmenler arasında sağlıklı bir iletişimin kurulamayacağını ifade etmektedirler. Aşağıda bu kategoriyi örneklendiren bir katılımcı görüşü verilmiştir.

OM36: *"Ego zedeleyici bir dil kullandığımda."*

4.1.17. Öğretmenlere Göre Öğretmenler Üzerinde Güçlü ve Olumlu Bir Etki Oluşturan Okul Müdürünün Kişisel Özellikleri

Öğretmenler, okulunda görev yapan öğretmenler üzerinde güçlü ve olumlu bir etki oluşturan okul müdürünün kişisel özellikleri ile ilgili 442 görüş bildirmişlerdir. Tablo 41'de bu görüşleri içeren kategoriler yer almaktadır.

Tablo 41

Öğretmenlere Göre Öğretmenler Üzerinde Güçlü ve Olumlu Bir Etki Oluşturan Okul Müdürünün Kişisel Özelliklerine Yönelik Kategoriler

	f
Öğretmenlere Samimiyet, Güler Yüz ve Babacanlık Göstermesi ve Hal-Hatır Sorması	46
Hoşgörülü, Anlayışlı ve Empatik Olması ve Bireysel Farklara Dikkat Etmesi	35
Etkili İletişim Becerisine ve Mizah Yeteneğine Sahip Olması	29
Adil, Tarafsız ve Herkese Eşit Olması ve Ayrımcılık Yapmaması	29
Liyakat Sahibi Olması	23
Öğretmenlere Değer Vermesi ve Öğremenleri Dinlemesi, Desteklemesi ve Kollaması	23
Dürüst, Doğru Sözlü ve Güvenilir Olması, Güven Vermesi	22
Giyim-Kuşamına ve Dış Görünüşüne Dikkat Etmesi	20
Yeniliğe Açık Olması ve Kendini Güncellemesi	19
İnsanları Sevmesi, Merhametli ve Yardımsever Olması	19
Hareketli, Aktif, Dinamik, Azimli ve Çalışkan Olması	17
Fiziksel Olarak Ortalamanın Üstünde ve Genç ve Dinamik Olması	15
Okuldaki İhtiyaçları Karşılaması ve Sorunlara Çözüm Bulması	14
Öğretmenleri Etkilemesi ve Motive Etmesi	12
Zeki, Uyanık, Mantıklı Olması ve İsabetli Karar Alması	11
Öğretmenleri Okul Yönetime Katması	11
Fedakâr, Özverili, Duyarlı, Sabırlı ve Sorumluluk Sahibi Olması	9
Ciddi, Otoriter, Vakar Sahibi ve Saygın Olması	8
Mütevazı, Özgüvenli ve Kibar Olması	8
Öğretmenlere Karşı Saygılı ve Seviyeli Olması	7
Karizmatik Olması	6
Öğretmenleri Yönlendirmesi ve Öğretmenlere Örnek Olması	5
İnanç ve Değerlere Saygılı ve Dindar ve Milli ve Manevi Değerlere Sahip Olması	5
Neşeli, Eğlenceli ve Hayata Bağlı Olması	4
Serüven, Romantizm ve Kusursuzluk Aramaması	4
Çağdaş, Barışçıl ve Demokratik Olması	3
Gerektiğinde Kuralları ve Bürokrasiyi Esnetebilmesi	3
Motivasyonu Güçlü ve Azimli Olması	3
Başarılı Öğretmenleri Takdir Edip Ödüllendirmesi	3
Diğer	29
Toplam	442

Okul müdürünün öğretmenler üzerinde güçlü ve olumlu etki oluşturan kişisel özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin en fazla görüş içeren kategorisi "Öğretmenlere Samimiyet, Güler Yüz ve Babacanlık Göstermesi ve Hal-Hatır Sorması" kategorisidir (f = 46). Güler yüzlü, tebessümü hiç unutmayan, somurtmayan bir okul müdürü, öğretmenleri olumlu etkilemektedir. Öğretmenler özellikle sabahları okula geldiklerinde okul müdürlerinden güler yüzle karşılanmayı beklemektedirler. İçten, samimi ve sıcakkanlı bir okul müdürü istenmektedir. Öğretmenlerin okul müdürü ile çekinmeden iletişim kurabilmesi, öğretmenlerin okul müdüründen bekledikleri özellikler içerisinde ön sıralarda yer almaktadır. Öğretmenler, okul müdürlerinin, babacan olmasını, amirden çok arkadaş olmasını ve babalık yapmasını istemektedirler. Yerine göre sert olan ama gerektiğinde babalık ve arkadaşlık yapmaktan da geri kalmayan bir okul müdürü, Türk yönetim kültüründe oldukça önemlidir. Okul müdüründen tatlı-sert bir yönetim sergilemesi beklenmektedir. Öğretmenler, arkalarında onlara destek olan, onları koruyup kollayan bir okul müdürü beklemektedirler. Ama bu arkadaşlık ve ağabeylik yerine göre olmalıdır ve sertlik ve babacanlık dengesi çok iyi tutturulmalıdır. Güler yüzlü ama disiplini de elinden bırakmayan, okulda bir disiplinsizlik oluşmasına da fırsat vermeyen bir yönetim anlayışı beklenmektedir. Odasının kapısı öğretmenlere her zaman açık olan, öğretmenlerle beraber vakit geçiren ve iç içe olan ve öğretmenlere okulda biz anlayışının olduğunu hissettirebilen bir okul müdürü, Türk yönetim kültüründe beklenen okul müdürüdür. Bu kategori için örnek katılımcı görüşü aşağıda doğrudan alıntı olarak verilmiştir.

Ö65: *"Sabahları mesaiye gelindiğinde güler yüz."*

Öğretmenler, hoşgörülü, anlayışlı, bireysel farklılıklara saygılı ve empatik bir okul müdürünün, öğretmenler üzerinde güçlü ve olumlu bir etki yapacağını düşünmektedir (f = 33). Özellikle okul müdürünün öğretmenlere empati yapması istenmektedir. Öğretmenlere karşı hoşgörülü ve anlayışlı olan bir okul müdürü, öğretmenlerin üzerinde güçlü ve olumlu bir etki bırakacaktır. Öğretmenlerle ilgilenen, öğretmenlerin sorunlarına lakayt kalmayan ve öğretmenin içinde bulunduğu zor durumlardan kurtulması için öğretmene yardımcı olan ve öğretmenlerin özel sorunlarıyla bile ilgilenen bir okul müdürü beklentisi bulunmaktadır. Bütün bunlarla birlikte, okul müdüründen vicdanlı

olması ve gerektiğinde vicdanını dinlemesi istenmektedir. Bu kategoriyi örneklendirmek için bir doğrudan alıntı aşağıda verilmiştir.

Ö68: *"Empati kurabilmeli."*

Etkili konuşabilme ve iletişim kurabilme ve espri ve mizah yeteneğine sahip olma, çalışmaya katılan öğretmenlerin, öğretmenler üzerinde güçlü ve olumlu etki bırakmak isteyen bir okul müdüründe olması gerektiğini düşündükleri özelliklerdendir (f = 29). Öğretmenler, okul müdürünün öğretmenlerle etkili iletişim kurabilme kabiliyetinin, okul müdürünün etkili bir lider olması için gerekli olduğunu belirtmektedirler. Konuşurken kişiye doğru bakmak, hitabeti kuvvetli ve tatlı dilli olmak, doğru ve güzel bir diksiyon ile konuşmak, konuşmalarını etkili beden dili ile destekleyebilmek, Türkçe'yi doğru ve düzgün kullanabilmek ve akıcı konuşmak, öğretmenlerin etkili bir okul müdüründen, beklediği özelliklerdendir. Okul müdürünün öğretmenlerle iletişim kurarken tebessüm etmesi, kullandığı kelimeleri özenle seçmesi, kaba ve sert konuşmaması ve göz teması kurabilmesi de okul müdüründe olması beklenen özellikler içerisindedir. Öğretmenlere göre, etkili bir okul müdürü, yerine göre seviyeli şakalar yapabilen ve mizah anlayışı olan biri olmalıdır. Aşağıda bu kategoriyi örneklendiren doğrudan alıntı verilmiştir.

Ö32: *"Kullandığı üslubun olumlu olması, önemli etkenlerdendir."*

4.1.18. Okul Müdürlerine Göre Öğretmenler Üzerinde Güçlü ve Olumlu Bir Etki Oluşturan Okul Müdürünün Kişisel Özellikleri

Çalışmaya katılan okul müdürlerine sorulan, öğretmenler üzerinde güçlü ve olumlu bir etki oluşturan okul müdürüne ilişkin kişisel özelliklerin neler olduğuna yönelik soruya, okulun müdürlerinin verdiği cevaplarda 285 görüş tespit edilmiştir. Tablo 42'de benzer görüşlerin yerleştirildiği kategoriler yer almaktadır.

Tablo 42

Okul Müdürlerine Göre Öğretmenler Üzerinde Güçlü ve Olumlu Bir Etki Oluşturan Okul Müdürünün Kişisel Özelliklerine Yönelik Kategoriler

	f
Hoşgörülü, Anlayışlı, Bireysel Farklılıklara Saygılı ve Empatik Olması	31
Güvenilir, Doğru ve Açık Sözlü, Dürüst ve İçi Dışı Bir Olması	27
Öğretmenlere Samimiyet, Güler Yüz ve Babacanlık Göstermesi	27
Adil, Herkese Eşit, Tarafsız Olması ve Ayrımcılık Yapmaması	21
Etkileyici ve Özenli Giyinmesi	18
İnsancıl, Sevecen, Sempatik ve Esprili Olması	17
İşinde Liyakat Sahibi Olması	15
Öğretmenlerle İletişim Becerisi	13
Yardımsever, Paylaşımcı, Özverili, Saygılı ve Görgülü Olması	11
Karizmatik Olması	11
Çözüm Odaklı, Sorun Çözücü, Kolaylaştıran ve Takip Eden Olması	9
Kararlı ve Tutarlı Olması	8
Öğretmenlere Değer Vererek İlgilenmesi, Öğretmenleri Kollaması ve Desteklemesi	8
Tevazu Sahibi Olması	8
Yenilikçi, Üretici, Risk Alabilen ve Vizyon Sahibi Olması	7
Başarılı Öğretmenleri Takdir Etmesi ve Ödüllendirmesi	6
Mesleğini Sevrek Yapması	5
Rol-Model Olması	5
Öğretmenleri Paydaş Olarak Yönetime Katması	5
Soğukkanlı ve Sabırlı Olması	5
Çalışkan ve Akıllı Olması ve Sorumluluk Alması	5
Öğretmenleri Dinlemesi	4
Özgüveni Yüksek ve Kendinden Emin Olması	4
Cesur ve Dik Duruşlu Olması	4
Planlı ve Disiplinli Olması	3
Tatlı-Sert Otorite Sağlaması	2
Diğer	6
Toplam	285

Tablo 42'de de görüldüğü gibi, okul müdürlerine göre öğretmenler üzerinde güçlü ve olumlu bir etki oluşturan okul müdürünün kişisel özelliklerine yönelik kategoriler içerisinde en fazla görüş içeren kategori, "Hoşgörülü, Anlayışlı, Bireysel Farklılıklara

Saygılı ve Empatik Olması" kategorisidir (f =31). Okul müdürleri, okul müdürünün öğretmenler üzerinde güçlü ve olumlu bir etki bırakabilmek için, öğretmenlere empati kurması gerektiğini düşünmektedirler. Karşısındakinin duygularını anlayabilen ve öğretmenlerin sorunlarında kendini öğretmen yerine koyabilen bir okul müdürü, öğretmenleri olumlu yönde etkileyecektir. Anlayışlı ve hoşgörülü bir okul müdürü de öğretmenleri pozitif etkilemektedir. Okul müdürü, disiplinli olmalıdır. Ancak, disiplinli olduğu kadar da merhametli olmalıdır. Olaylara ılımlı yaklaşmalı ve öğretmenler arasındaki bireysel farklılıklara saygılı olmalıdır. Bu kategori aşağıda bir okul müdürünün görüşünün doğrudan alıntı olarak verilmesi ile örneklendirilmiştir.

OM7: *"Empati yapabilen."*

Okul müdürlerine göre, öğretmenlerle samimiyet kuran, öğretmenlere güler yüz gösteren ve babacan davranan ve öğretmenlerin halini-hatırını soran okul müdürü, öğretmenler üzerinde güçlü ve olumlu bir etki bırakmaktadır (f =27). Okul müdürlerine göre, öğretmenler, okul müdüründen, babacan, samimi, içten, sıcakkanlı ve güler yüzlü olmasını istemektedirler. Çalışanların okul müdüründen korktuğu için değil, okul müdürüne olan saygısından dolayı şevkle çalışması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Okul müdürünün öğretmenlerle olan ilişkilerinde babacan bir yapısının olması gerektiği ifade edilmiştir. Öğretmenler, okul müdürünün babacan olması ve babacan tavırlar sergilemesi gerektiğini düşünmektedirler. Samimi, içten ve sıcakkanlı bir okul müdürü, öğretmenleri olumlu yönde etkilemektedir. Okul müdürünün güler yüzlü olması ise, hem okul müdürlerinin hem de öğretmenlerin okul müdüründe olmasını özellikle istediği kişisel özelliklerdendir. Güler yüzlü bir okul müdürü, öğretmenlerin hem çalışma motivasyonlarını arttırmakta hem de öğretmenler üzerinde olumlu bir etki bırakmaktadır. Bu kategoriyi örneklendiren katılımcı görüşü aşağıda yer almaktadır.

OM16 : *" Öğretmenlerle olan ilişkilerinde babacan bir yapısı olması."*

Okul müdürünün, güvenilir, doğru, dürüst, şeffaf, içi-dışı bir ve açık sözlü olmasının, öğretmenler üzerinde güçlü ve olumlu bir etki bırakacağı bildirilmiştir (f = 27). Bu kategoride, okul müdürünün güvenilir ve doğru ve dürüst olmasına özellikle vurgu yapılmıştır. Okul müdürleri, okul müdürünün güvenilir olmasını, söz verdiği zaman tutmasını, dürüst olmasını ve özü ve sözünün bir olmasını istemektedirler. Okul

müdürünün duruşunu bozmaması gerektiği de okul müdürlerinin, okul yöneticisinde olması gerektiğini düşündüğü özellikler arasındadır. Bu kategori bir okul müdürünün görüşünün doğrudan alıntı şeklinde verilmesi ile aşağıda örneklendirilmiştir.

OM15: *"Güven en önemlisi, her konuda sağlam bir güvenilirlik."*

4.1.19. Öğretmenlere Göre Öğretmenler Üzerinde Güçlü ve Olumlu Bir Etki Oluşturan Okul Müdürü Davranışları

Öğretmenlere sorulan, okulunda görev yapan öğretmenler üzerinde güçlü ve olumlu bir etki yapan okul müdürünün davranışlarına yönelik soruya, çalışmaya katılan öğretmenler, 306 görüş bildirmiş ve benzer görüşler kategorilere ayrılmıştır. Tablo 43'te benzer görüşlerin yerleştirildiği kategoriler yer almaktadır.

Tablo 43

Öğretmenlere Göre Öğretmenler Üzerinde Güçlü ve Olumlu Bir Etki Oluşturan Okul Müdürünün Davranışlarına Yönelik Kategoriler

	f
Öğretmenlerle Samimi İlişkiler ve Arkadaşlık İlişkileri Kurması	44
Öğretmenlerle Etkili İletişim Kurması	33
Öğretmenlere Adil, Eşit, Tarafsız Davranması ve Ayrımcılık Yapmaması	29
Öğretmenlere Değer Vermesi, Öğretmenleri Dinlemesi ve Sorunlarını Çözmesi	19
Öğretmenleri Paydaş ve Yönetim Ortağı Görmesi	17
Öğretmenlere Destek ve Yardımcı Olması, Yol Gösterip Örnek Olması	16
Söz ve Eylemlerinde Tutarlı, Kararlı ve Güvenilir Olması	14
İdare Edici, Anlayışlı, Empatik, Müşfik ve Kucaklayıcı Olması	14
Milli ve Manevi Değerlere Bağlı, İnsancıl ve Alçakgönüllü Olması	11
Kendisini ve Örgütünü Yenilemesi ve Geliştirmesi	10
Sabırlı, İş Bitirici, Pratik, Yapıcı, İlgili ve Akıllı Olması	10
Liyakat Sahibi Olması	9
Başarılı Öğretmenleri Takdir Etmesi ve Ödüllendirmesi	9
Çözüm Odaklı Olması	6
Sorumluluktan Kaçmaması ve Elini Taşın Altına Sokması	5
Zamanı Etkin ve Etkili Kullanması	4
Şekilci Olmaması ve Entelektüel ve Komplekssiz Olması	4
Giyimine Dikkat Etmesi ve Karizmatik Olması	4
Öğretmenlere Saygılı Davranması	4
Okulda Gerekli Disiplini Sağlaması	4
Öğrencilerle Samimi İlişkiler Kurması	4
Görev ve Sorumluluklarına Dikkat Etmesi	4
Gerektiğinde İnisiyatif Alması	3
Okulun İyiliği İçin Çabalaması	3
Otoriter Olması ve Gücü ile İş Yaptırabilmesi	3
Öğrencileri Dinlemesi, Anlaması ve Öğrencilerin Sorunlarını Çözmeye Çalışması	2
Öğrencilere ve Öğrencilerin Fikirlerine Değer Vermesi	2
Öğrencilerlerle İlişkilerinde Samimiyet ve Disiplin Dengesi Sağlaması	2
İhtiyaçları Tespit Edip Gidermesi	2
Diğer	15
Toplam	306

Öğretmenlere göre, öğretmenler üzerinde güçlü ve olumlu bir etki oluşturan okul müdürünün davranışlarına yönelik kategoriler içerisinde en fazla görüş içeren kategori "Öğretmenlerle Samimi İlişkiler ve Arkadaşlık İlişkileri Kurması" kategorisidir (f = 44). Öğretmenler, okul müdürünün, öğretmenlerle samimi ve içten ilişkiler kurmasının ve okulda bir aile ortamı oluşturmaya çalışmasının, öğretmenleri olumlu yönde etkilediğini düşünmektedirler. Okul müdürü, doğruyu da yanlışı da öğretmenlere samimi bir şekilde öğretmeye çalışmalıdır. Öğretmenlerle samimi bir şekilde muhabbet etmeli ve samimi ilişkiler kurmalıdır. Davranışlarındaki içtenliği öğretmenlere hissettirebilen bir okul müdürü, öğretmenler üzerinde olumlu etkiler bırakmaktadır. Öğretmenlere göre, okul müdürü öğretmenler üzerinde güçlü ve olumlu bir etki oluşturmak için, öğretmenlere hal-hatır sormalı ve selam vermelidir. Öğretmenler yapılan iletişimlerde günaydın, iyi akşamlar veya afiyet olsun gibi kelime ve kelime gruplarının kullanılması bile, okul müdürünün, öğretmenlerin üzerinde pozitif etki bırakmasına oldukça yardımcı olmaktadır. Öğretmenler, okul müdürünün ismen hitap etmesinden de hoşlanmaktadırlar. Samimiyet ve resmiyet dengesini iyi kuran ve öğretmenlerin kendisine hem sevgi hem de saygı duymasını sağlayabilen bir okul müdürü başarılı olacaktır. Fazla laubali olmayan, seviyeli bir ilişki kuran, yeri geldi mi ciddi yeri geldi mi samimi olan bir okul müdürü, öğretmenler üzerinde olumlu bir izlenim bırakmaktadır. Ayrıca, okul müdüründen öğretmene ve işine karşı dürüst olması, öğretmene güler yüzlü davranması ve gerektiği zaman babacan olması ve abi/abla gibi davranması beklenmektedir. Okul müdürü, her konuda ve her zaman dürüst olmalıdır. Mesaisinden çalmamalı ve çalışma saatlerine riayet etmelidir. Bununla birlikte, okul müdürü, öğretmenlere karşı baskıcı davranışlar sergilememelidir. Babacan bir okul müdürü, Türk yönetim kültüründe önemli bir yere sahiptir. Öğretmenler, okul müdürünün öğretmenlerle olan ilişkisinde, amir-memur havası oluşturmamasını talep etmektedirler. Okul müdürü, öğretmenlerle birlikte vakit geçirmeli, öğretmenlerini yakından tanımalı, öğretmenlerinin özel durumlarını bilmeli ve öğretmenler odasına uğrayıp öğretmenlerle birlikte vakit geçirmelidir. Öğretmenlerle mesai saatleri dışında da çeşitli vesilelerle görüşerek sosyalleşen, öğretmenlerle birlikte vakit geçiren veya öğretmen odasını ziyaret ederek öğretmenlere hal-hatır soran ve öğretmenlerle sohbet edip dertleşen bir okul müdürü, öğretmenlere göre, öğretmenler üzerinde güçlü ve olumlu bir etki bırakmaktadır. Bu kategori aşağıda verilen katılımcı görüşü ile örneklendirilmiştir.

Ö8: *"Öğretmenlere karşı samimi ve dürüst olma."*

Öğretmenler, okul müdürünün etkili iletişim becerisine sahip olmasına ve öğretmenlerle etkili bir iletişim kurmasına çok önem vermektedirler (f = 33). Okul müdürü, öğretmenlerle, uygun ve saygılı bir üslupla ve yapıcı ve öğretmeni kırmayan bir şekilde iletişim kurarak, öğretmenlere kibar ve nazik davranarak ve öğretmenlerle kibar ve nazik bir şekilde iletişim kurarak, öğretmenler üzerinde güçlü ve olumlu bir etki bırakabilir. Ayrıca, öğretmenler, okul müdüründen, nerede ne konuşacağını bilecek ferasete sahip olmasını ve çekinmeden ve özgüven içinde kendini ifade edebilmesini istemektedirler. Okul müdürü, pozitif, okul ortamına uygun ve anlayışlı bir üsluba ve tatlı dile sahip olmalıdır. Hem formal hem de informal iletişimde saygılı bir dil kullanmalıdır. Öğretmenler, okul müdürünün emir vererek değil, yapılmasını gereken işin gereklerini anlatarak ve öğretmenlere yapmalarını gerekeni net olarak belirterek öğretmenlere iş yaptırması gerektiğini belirtmişlerdir. Okul müdürü, öğretmenlerin hatalarını düzeltmek için öğretmenlerle iletişime geçmeli, öğretmenlerinin kalplerini kırmamalı ve konuşmalarında dikkatli olmalıdır. Okul müdüründen yapıcı bir dil beklenmektedir. Olumsuz durumlarda bile kullandığı dile dikkat etmesi beklenmektedir. Öğretmenleri rencide edici ifadeler kullanmaktan kaçınan bir okul müdürü, öğretmenleri olumlu etkileyecektir. Diğer bir yandan, okul müdürünün beden dili konuşma diline yardımcı olmalıdır ve beden dilini etkili bir şekilde kullanabilmelidir. Öğretmenler, okul müdüründen sen dili yerine ben dili kullanmasını talep etmektedirler. Ayrıca, öğretmenler, okul müdürüne herhangi bir sıkıntıları olduğu zaman veya okul müdürüyle iletişime geçmek istediklerinde, okul müdürünün kolay ulaşılabilir olmasını arzu etmektedirler. Bu kategoriyi örneklendiren doğrudan alıntı aşağıdadır.

Ö23: *"Öğretmenini eleştirmek için hata arayan değil hataları düzeltmek için öğretmeni ile iletişime geçen."*

Çalışmaya katılan öğretmenler, adaletli, eşitlikçi, tarafsız ve ayrımcılık yapmayan bir okul müdürünün, öğretmenler üzerinde güçlü ve olumlu bir etki bıraktığını düşünmektedirler (f = 29). Öğretmenler, okul müdürünün adil olmasına ve öğretmenlere eşit bir şekilde davranmasına oldukça çok önem vermektedirler. Okul müdürü, iş bölümünü ve ders dağılımlarını adil bir şekilde yapmalıdır. Ders programı hazırlanırken herkese adil davranılmalıdır. Öğretmenlere karşı adaletli olan ve öğretmenlere karşı eşit

bir davranış sergileyen okul müdürü, öğretmenleri olumlu yönde etkilemektedir. Tarafsız, öğretmenler arasında ayrımcılık yapmayan ve haksızlıklara göz yummayan bir okul müdürü beklenmektedir. Öğretmenler üzerinde güçlü ve olumlu bir etki yapmak isteyen okul müdürünün fişleme yapmaması, öğretmenleri dışlamaması, belli bir grup öğretmeni etrafında toplayıp diğer öğretmenlere ayrımcılık yapmaması ve statü ayrımı ve ötekileştirme yapmaktan uzak durması gerekmektedir. Bu alt kategoriyi örneklendirmek için bir katılımcının görüşü doğrudan alıntı olarak aşağıda verilmiştir.

Ö4: *"Öğretmenlere eşit yaklaşmalı ve adil olmalı."*

4.1.20. Okul Müdürlerine Göre Öğretmenler Üzerinde Güçlü ve Olumlu Bir Etki Oluşturan Okul Müdürü Davranışları

Okul müdürlerine sorulan, okulunda öğretmenler üzerinde güçlü ve olumlu bir etki oluşturan okul müdürünün davranışlarına yönelik soruya, çalışmaya katılan okul müdürleri 203 görüş bildirmişler ve benzer görüşler kategorilere ayrılmıştır. Tablo 44'te benzer görüşlerin yerleştirildiği kategoriler yer almaktadır.

Tablo 44

Okul Müdürlerine Göre Öğretmenler Üzerinde Güçlü ve Olumlu Bir Etki Oluşturan Okul Müdürünün Davranışlarına Yönelik Kategoriler

	f
Öğretmenlerle Samimi İlişkiler ve Arkadaşlık İlişkisi Kurması	38
İdare Edici, Anlayışlı, Müşfik ve Kucaklayıcı Olması ve Empati Yapması	21
Adil ve Herkese Eşit Olması ve Ayrımcılık Yapmaması	14
Çözüm Odaklı Olması ve Sorun Çözmesi	14
Öğretmenlerle Etkili İletişim Kurması	11
Öğretmenlere Değer Vermesi ve Saygılı Olması ve Öğretmenlerle İlgilenmesi	10
Başarılı Öğretmenleri Takdir ve Tebrik Etmesi ve Ödüllendirmesi	9
Öğretmenleri Paydaş ve Yönetim Ortağı Görmesi	9
Öğretmenlere Destek ve Yardımcı Olması	8
İyi Niyetli, Hoşgörülü, Güvenilir ve Yardımsever Olması	7
Öğretmenleri Motive Etmesi ve Etkilemesi	7
Liyakat Sahibi Olması	6
Öğretmenlere Örnek Olması ve Gaye-i Hayal Aşılaması	6
Okula Zamanında Gelmesi ve Okuldan Zamanında Ayrılması	5
Giyim-Kuşamına ve Dış Görünüşüne Dikkat Etmesi	5
Yeniliğe ve Değişime Açık Olması ve Kendini Yenilemesi	5
Okulda Birliktelik Ortamı Sağlaması	5
İşini Severek Yapması	3
Planlama Yapması	3
Öğretmenlerle Tatlı-Sert Bir İlişki Kurması	2
Açık ve Şeffaf Olması	2
Esprili Olması	2
Kendine ve Öğretmenlere Güvenmesi	2
İleri Görüşlü Olması	2
Okulunu Tanıması	2
Diğer	5
Toplam	203

Okul müdürlerine göre öğretmenler üzerinde güçlü ve olumlu bir etki oluşturan okul müdürünün davranışlarına yönelik kategoriler içerisinde en fazla görüş içeren kategori, "Öğretmenlerle Samimi İlişkiler ve Arkadaşlık İlişkisi Kurması" kategorisidir (f = 38). Okul müdürlerine göre, okul müdürü, öğretmenler üzerinde güçlü ve olumlu bir etki

oluşturmak için, pozitif, yüzü gülen ve öğretmenlere sevgi ile yaklaşan birisi olmalıdır. Okul müdürü, sevecen, çevresine pozitif enerji veren ve yüzünde sert bir ifade değil, sevgi ve pozitif duygular bulunan bir okul müdürü, okul iklimine katkı sağlayacaktır. Okul müdürleri, okul müdürünün güler yüzlü olmasına çok önem vermektedirler. Okul müdürlerine göre, öğretmenler, okula geldiklerinde okul müdürü tarafından güler yüzle karşılanmak ve selamlanmak istemektedirler. Öğretmenlere karşı samimi, sempatik ve içten davranan, personeli ile ilgilenen, öğretmenlerle beraber vakit geçiren ve çay içen, bir okul müdürü, öğretmenleri olumlu etkilemektedir. Okul müdürünün kapısı da öğretmenlere her daim açık olmalıdır. Okuldaki çalışanlarla iç içe olan bir okul müdürü, hayal edilmektedir. Okul müdürü, öğretmenlerle arasına mesafe koymamalıdır. Okul müdürünün, öğretmenleri ve personelini yakından tanıması gerektiği vurgulanmıştır. Mutlu ve huzurlu birisi olan ve bu mutluluğu ve huzurunu öğretmenleriyle paylaşan bir okul müdürü beklentisi bulunmaktadır. Öğretmenlerine selam veren, selamlaşan ve hal-hatır soran okul müdürü, öğretmenleri motive etmektedir. Ayrıca, okul müdürleri, öğretmenlerin okul müdüründen dürüst davranmasını ve söylediğini yerine getirmesini beklediklerini düşünmektedirler. Bu kategoriyi örneklendirmek için bir katılımcı görüşü doğrudan alıntı şeklinde aşağıda verilmiştir.

OM39: *"Karşılaştığında güler yüzle selam verir."*

Çalışmaya katılan okul müdürlerine göre, okul müdürü, idare edici, anlayışlı, müşfik, babacan ve kucaklayıcı olmalı ve öğretmenlere empati yapmalıdır (f = 21). Anlayışlı, çalışanlarını ve karşısındakini anlamak için çaba gösteren bir okul müdürü istenmektedir. Okul müdürü, öğretmenlerin halinden anlamalı, yeri gediğinde zor durumda olan veya sıkıntısı olan öğretmenleri idare edebilmelidir. Okul müdürlerine göre, öğretmenler, babacan bir okul müdürü istemektedirler. Babacan okul müdürü, öğretmenlerini sahiplenmekte, öğretmenlerine sahip çıkmakta ve koruyup kollamaktadır. Öğretmenlere sert davranmaz ama çok yumuşak yüzlü de değildir. Tatlı-sert bir okul müdürü, beklenmektedir. Okul müdürü, hüsn-ü zan ile hareket etmelidir. Ayrıca, okul müdürü, öğretmenlere empati yapmalı ve kendisinin yapamayacağı bir şeyi öğretmenlerin yapmasını beklememelidir. Öğretmenlerdeki farklılıkları ve farklılıkların zenginlik olduğunu kabul etmelidir. Bu kategori aşağıdaki doğrudan alıntı ile örneklendirilmiştir.

OM35: *"Bir babanın çocuğunu sahiplendiği gibi çalışanlarını da sahiplenmesi."*

Çalışmaya katılan okul müdürlerine göre, okul müdürünün adaletli ve eşitlikçi olması ve öğretmenler arasında ayrım yapmamasına, öğretmenler önem vermektedirler (f = 14). Öğretmenler, okuldaki görev dağılımının adaletli olmasını beklemektedirler. Okulda ödül ve cezalar da adil olmalıdır. Herkes için aynı ödül ve ceza kuralları geçerli olmalıdır. Okul müdürü, her şart ve koşulda adil davranmalıdır. Okul müdürü, çalışanlar arasında adil ve eşit davranarak dengeyi kurabilmelidir. Okul müdürünün, herkese eşit mesafede olması gerektiği vurgulanmıştır. Bunlara ek olarak, öğretmenler üzerinde güçlü ve olumlu bir etki bırakan okul müdürünün davranışlarından birisinin de öğretmenler arasında ayrım yapmaması olduğu söylenmektedir. Bu kategorinin örnek katılımcı görüşü aşağıda yer almaktadır.

OM20: *"Görev dağılımında adaletli olması."*

4.1.21. Öğretmenlere Göre Öğretmenlerin İş Doyumlarını Arttıran Faktörler

Öğretmenlere sorulan, görev yaptığınız okulda işinizden elde ettiğiniz doyumu arttıran faktörler nelerdir sorusuna, 234 görüş ile cevap verilmiştir. Tablo 45'de benzer görüşlerin yerleştirildiği kategoriler yer almaktadır.

Tablo 45

Öğretmenlere Göre Görev Yaptıkları Okulda İş Doyumlarını Arttıran Faktörlere Yönelik Kategoriler

	f
Verilen Emeklerin Amaca Ulaştığının Görülmesi ve Düşünülmesi	33
Öğretmenler Arasında Samimi İlişkiler, İşbirliği, Dayanışma ve Uyum Olması	31
Öğretmenin Takdir Edilmesi ve Ödüllendirilmesi	21
Olumlu Okul Kültürü ve Samimi, Güzel ve Mutlu Bir Çalışma Ortamının Olması	18
Öğretmene Destek Olunması ve İlgi, Sıkıntı ve İhtiyaçları ile İlgilenilmesi	12
Öğrencilerin Yüksek Hazırbulunuşluk Seviyesi ve Çalışkan Olması	12
Öğrencilerin Olumlu, Saygılı, Ahlaklı, Dürüst ve İçten Olması	10
Okul İdaresinin Güler Yüzü, Pozitif İlişkisi ve Okuldaki Anlayış Ortamı	8
Okulun Yeterli Fiziki İmkânlara Sahip Olması	8
Okul İdaresinin Adaletli, Herkese Eşit ve Tarafsız Olması ve Ayrımcılık Yapmaması	6
Okul Paydaşları Arasında Etkili İletişim Olması	6
Öğretmenin Sevdiği İşi Yapması	5
Öğrencilerin Okula ve Derse İstekli Gelmesi ve İlgi Duyması	5
Okul İdaresinin Olumlu ve İyi Niyetli Tutumu, Uyumu ve İdare Etmesi	4
Öğretmenin Yaptığı İşe ve Düşüncelerine Saygı Duyulması	4
Okul Yönetiminin Öğretmenleri Güdülemesi	4
Öğretmenin Paydaş Olarak Yönetime Katılması	4
Öğretmenin Yeterli Kazanç Elde Etmesi ve Görevde Yükselmesi	4
Velilerin Memnuniyeti, Takdiri, Olumlu Dönütü ve Teşekkürü	4
Okul Müdürünün Öğretmene Fazla Karışmaması ve Kendi İşini Yapması	3
Öğretmenin Öğrencilerle İlgilenebilmesi	3
Öğrencilerin Öğretmene İhtiyaç Duyması	3
Velilerin Duyarlı Olması ve Çocuklarıyla İlgilenmesi	3
Öğretmene Değer Verilmesi ve Güvenilmesi ve Öğretmenin Önemsenmesi	3
Öğretmenlik Mesleğinin Kutsal Olması	2
Öğretmenin Liyakat Sahibi Olduğunu Düşünmesi	2
Öğrencilerle Olumlu ve İyi İlişkiler Kurması	2
Velilerin İçten Olması ve Velilerle Olumlu İlişkiler Kurulması	2
Öğretmenin Öğrencilerin Kalbine ve Hayatına Dokunabilmesi	2
Diğer	10
Toplam	234

Çalışmaya katılan öğretmenlere göre, öğretmenlerin iş doyumunu arttıran faktörlerin içerisinde en fazla görüş içeren kategori, 33 görüş ile "Verilen Emeklerin Amaca Ulaştığının Görülmesi ve Düşünülmesi" kategorisidir. Öğretmenlere göre, öğrencilerin başarılı olması ve başarılarının artması ve öğrencilerin öğrendiğinin ve hedeflere ulaştığının görülmesi, öğretmenlerin iş doyumunu arttırmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerinin başarıya ulaştıklarını görmek istemektedirler. Öğrencilerin, akademik veya mesleki yeterlikte başarı göstermesi, öğretmenlerin amaçlarına ulaştıklarını düşünmelerine katkı sağlamaktadır. Öğretmenler, öğrencilerinin ders başarılarında artış görmeyi arzulamaktadırlar. Öğrencilerin beklenen hedef başarılarına ulaşması, öğrencilerde olumlu yönde davranış değişikliği sağlanabilmesi, öğrencilerin öğrendiklerinin görülmesi ve öğrendiklerinin de uygulamaya döküldüğünün müşahede edilmesi, öğretmenlerin mesleklerinden doyum almalarına katkı sunmaktadır. Öğrencilerden alınan olumlu dönütler ve öğrencilerde pozitif yönde değişiklikler olması da öğretmenlerin iş doyumlarına katkı sağlamaktadır. Öğretmenler, öğrencilerinin kendilerinden memnun olmasını istemektedirler. Öğrencilerinden olumlu dönütler alan öğretmenler, iş doyumlarının yükseldiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilere faydalı olduklarını düşünmesi, öğrencilerin bakış açılarını olumlu yönde değiştirebilmeleri ve başarılı bir çalışma ortamında öğretmenlerin başarı elde edebilmeleri de öğretmenlerin iş doyumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenler, öğrencilerine başarma hazzını aşılayabilmeyi ve öğrencilerinin derse karşı olan olumsuz bakış açılarını olumlu yönde değiştirebilmeyi, kendilerine hedef edinmişlerdir. Bu hedeflerini gerçekleştirebilen ve öğrencilerine faydalı olduğunu somut bir şekilde gören öğretmenler, işlerinden haz almaktadırlar. Bunlara ek olarak, öğretmenler başarılı çalışmaya önem vermektedirler. Bu başarılı ortamın kendi başarılarına katkı sağladığını ve kendi başarılarının bu sayede artmasıyla, iş doyumlarının olumlu yönde etkilendiğini düşünmektedirler. Bu kategoriyi örneklendirmek için bir katılımcı görüşü doğrudan alıntı olarak aşağıda yer almaktadır.

Ö30: *"Öğrencilerin başarısına şahit olmak."*

Öğretmenlerin iş doyumunu arttıran faktörler içerisinde, "Öğretmenler Arasında Samimi İlişkiler, İşbirliği, Dayanışma ve Uyum Olması" kategorisi en fazla görüş içeren ikinci kategoridir (f = 31). Öğretmenler, mesai arkadaşlarıyla, samimi, sıcak, iyi ve

olumlu ilişkiler kurmalarının, iş doyumlarını arttırdığını ifade etmişlerdir. Çalışma arkadaşlarıyla aralarında olumlu diyaloglar kurmayı beklemektedirler. Öğretmen arkadaşlarıyla arası iyi olan ve iyi geçinen öğretmenin iş doyumu da yüksek olmaktadır. Öğretmenlerde iş doyumunun sağlanması için, öğretmenler arasında bir ahenk olmalıdır. Ayrıca, okulda bulunan öğretmenlerin uzun süreden beri birlikte çalışıyor olması da öğretmenlerin iş doyumuna katkı sağlamaktadır. Bu uzun süreli birlikteliği anlamlı kılan ise sosyal etkinlikler düzenlenmesi ve birlik beraberliğin sağlamlaştırılmasıdır. Öğretmenler, zümre arkadaşları ve diğer meslektaşları ile uyum içinde çalışmaya da önem vermektedirler. Bu alt kategoride belirtilen, öğretmenlerin iş doyumuna katkı sağlayan bir başka husus da öğretmenlerin birbirlerine karşı iyi niyetliliği ve birbirleriyle yardımlaşmasıdır. Mesai arkadaşlarının işbirliği içinde olduğu ve ekip ruhunun bulunduğu bir okulda, öğretmenlerin iş doyumları da yükselmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenler, bu alt kategoride, son olarak, okuldaki öğretmenlerin dürüst ve güvenilir olmasının, iş doyumlarına katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu kategori bir katılımcı görüşü ile aşağıda örneklendirilmiştir.

Ö58: *"Mesai arkadaşları ile sıcak samimi bir ilişki içinde olmak."*

Çalışmaya katılan öğretmenler, öğretmenlerin takdir edilmesi ve ödüllendirilmesinin, iş doyumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir (f = 21). Öğretmenler, okulun diğer paydaşlarından ve öğretmen arkadaşlarından takdir edilmeyi beklemektedirler. Öğretmenlerin ödüllendirilmesi ve başarılarının ilan edilmesi de iş doyumlarına katkı sağlamaktadır. Okul idaresinin ve diğer öğretmenlerin, öğretmenin olumlu davranışlarını takdir etmesi ve olumlu dönütler alınması, öğretmenlerin iş doyumlarını arttırmaktadır. Veli ve öğrencilerinde de öğretmene değer verdiğini hissetmek, öğretmenleri olumlu etkilemektedir. Ayrıca, öğretmenler, başarıyla sonuçlanan çalışmalarının ödüllendirilmesini talep etmektedirler. Toplum içinde öğretmenlerin çalışmalarından bahsedilmesi, öğretmenlerin hoşuna gitmektedir. Bu kategori aşağıda verilen doğrudan alıntı ile örneklendirilmiştir.

Ö73: *"Öğrenci, öğretmen, veli herkesin sonuca değer verdiğini görmek."*

4.1.22. Okul Müdürlerine Göre Öğretmenlerin İş Doyumlarını Arttıran Faktörler

Çalışmaya katılan okul müdürlerinin, öğretmenlerin iş doyumlarını olumlu yönde etkileyen faktörlere yönelik soruya verdikleri cevaplardan 171 görüş elde edilmiş ve bu görüşleri içeren kategoriler Tablo 46'da bulunmaktadır.

Tablo 46

Okul Müdürlerine Göre Görev Yaptıkları Okulda Öğretmenlerin İş Doyumlarını Arttıran Faktörlere Yönelik Kategoriler

	f
Öğretmenin Takdir Edilmesi, Onure Edilmesi ve Ödüllendirilmesi	37
Yönetimin Öğretmene Destek Olması ve Arka Çıkması	14
Öğretmenin Paydaş Olarak Yönetime Katılması	11
Öğretmenler Arasında Samimi İlişkiler, İşbirliği ve Dayanışmanın Olması	11
Öğretmenin Verdiği Emeklerin Amaca Ulaştığını Düşünmesi	8
Öğretmenin Yeterli Kazanç Elde Etmesi	8
Okulun Çevresi ve Okulun Fiziki Şartlarının İyi Olması	8
Öğrencilerin Öğrenmeye İstekli ve Akademik Olarak Başarılı Olması	7
Okul Müdürünün Öğretmene Samimiyet, İlgi ve Güler Yüz Göstermesi	7
Öğretmenin Taleplerinin Dikkate Alınarak Karşılanması	7
Güvenli, Sağlıklı, Mutluluk Verici ve Arzu Edilen Bir Çalışma Ortamında Çalışması	6
Okulda Sosyal Faaliyetler Yapılması	5
Okul Müdürünün Öğretmeni Dinlemesi ve Öğretmenin Sorunlarını Çözmesi	5
Okulda Adalet, Eşitlik ve Objektiflik Olması	5
Öğretmene ve Öğretmenlik Mesleğine Saygı Duyulması ve Değer Verilmesi	5
Okulda Olumlu Bir Okul Kültürü ve Huzurlu Bir Aile Ortamı Olması	5
Okul Yönetiminin Öğretmeni Güdülemesi ve Öğretmene Yol Göstermesi	4
Okulda Birlik Ruhu ve Arkadaşlık Ortamı Olması	3
Öğretmenin Öğretmenlik Yapmaya Ehil Olduğunu Düşünmesi	3
Öğretmenlik Mesleğinin Kutsal Olması	2
Öğretmenin Öğrencilerine İyi Bir Rol-Model Olabildiğini Düşünmesi	2
Diğer	8
Toplam	171

Okul müdürlerine göre, öğretmenlerin iş doyumunu arttıran faktörlerin içerisinde, en fazla görüş içeren kategori, "Öğretmenlerin Takdir Edilmesi, Onure Edilmesi ve

Ödüllendirilmesi" kategorisidir (f = 37). Okul müdürlerine göre, öğretmenler, yaptıkları başarılı işlerin ve çalışmaların ve örnek uygulama ve projelerinin, okul idaresi, diğer öğretmen arkadaşları, öğrenciler ve veliler tarafından takdir edilmesini beklemektedirler. Öğretmenlerin takdir beklentisinin karşılanması, öğretmenlerin işlerinden aldıkları doyumu arttırmaktadır. Ayrıca, çalışkan ve başarılı öğretmenin ödüllendirilmesi de iş doyumunun arttırılması için oldukça önemlidir. Öğretmenler, başarılı çalışmalarının sonunda somut bir ödül beklentisi içine girmektedirler. Çalışan öğretmen, ödüllendirilmeyi ve taltif edilmeyi beklemektedir. Başarılı öğretmenlere teşekkür ve iltifat etme ve başarılı öğretmenlerin başkalarının önünde onure edilmesi de öğretmenlerin iş doyumlarına olumlu yansımaktadır. Okul idaresinin kendisinin yaptığı başarılı işleri fark ettiğini düşünen bir öğretmenin iş doyumu yükselmektedir. Okul idaresinin başarıyı fark etmesine ve bu başarıyı belgelendirmesine de ayrıca önem verilmektedir. Bu kategori, aşağıda bir katılımcı görüşünün doğrudan alıntı şeklinde verilmesi ile örneklendirilmiştir.

OM13: *"Veliler, öğrenciler, öğretmenler ve idare tarafından takdir edilmek."*

Okul müdürlerine göre, öğretmenlerin iş doyumuna katkı sağlayan faktörler içerisinde en fazla göüş içeren ikinci kategori, "Okul Yönetiminin Öğretmenlere Destek Olması ve Arka Çıkması" kategorisidir (f =14). Okul müdürlerine göre, öğretmenler, okul idaresinin kendilerine destek olmalarını istemektedirler. Yaptığı çalışmalar önemsenen, okul idarenin desteğini hisseden, okul idaresinden ihtiyacı olan her konuda maddi ve manevi destek gören ve takdir edilip çalışma azmine katkı sağlanan bir öğretmenin iş doyumu da artacaktır. Okul idaresi, yeni fikirlere açık olmalı ve yeni fikirleri desteklemelidir. Ayrıca, okul idaresinin baskıcı olmaması, öğretmenlerin iş doyumlarına katkı sağlamaktadır. Bu kategoriyi örneklendiren katılımcı görüşü aşağıdadır.

OM26: *"Öğretmenleri yaptığı faaliyetler desteklenmeli."*

Okul müdürleri, öğretmenler arasındaki samimi ilişkilerin, işbirliğinin ve dayanışmanın, öğretmenlerin iş doyumuna katkı sağladığını düşünmektedirler (f = 11). Öğretmenler, öğretmenler arasındaki uyum, pozitif iletişim ve arkadaşlık ortamına önem vermektedirler. Okulda öğretmenler arasında iletişim sıkıntısı olmaması, öğretmenlerin iş doyumlarını arttırmaktadır. Öğretmenlerin iletişim içerisinde olarak okuldaki

verimliliği arttırması, işlerinden zevk almalarını kolaylaştırmaktadır. Öğretmenler arasındaki uyum da öğretmenlere çalışma şevki vermektedir. Okuldaki çalışma arkadaşlarının arasında dayanışma ve işbirliği, öğretmenler için oldukça önemlidir. Okul müdürleri, okulda öğretmenlerin istediği bir etkili iletişim ortamı bulunmasının, öğretmenleri olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Okul müdürleri, bu kategoride, öğretmenlerin, öğretmenler arası iletişim, dayanışma, işbirliği, uyum ve okuldaki arkadaşlık ortamına verdikleri öneme vurgu yapmışlardır. Bu kategoriyi örneklendirmek için verilen bir katılımcı görüşü aşağıda yer almaktadır.

OM6: *"İletişim sıkıntısının olmaması doyumu arttırır."*

Öğretmenlerin paydaş olarak yönetime katılması da öğretmenlerin iş doyumlarını arttırmaktadır (f = 11). Öğretmenlerin yönetime katılması, alınan kararlarda söz hakkının olması ve görüşlerinin alınması, öğretmenleri olumlu etkilemektedir. Okul yönetimi, öğretmenlerle sağlıklı ve düzenli bir biçimde görüş alışverişi yapmalıdır. Öğretmenlerin yönetime ve karar alma aşamalarına katılmaları, öğretmenlerin olumlu etkilenmesini sağlamaktadır. Okulda, öğretmenlerin iş doyumlarının sağlanabilmesi için, okul idaresinin, öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini dikkate alması gerekmektedir. Öğretmenler, okul idaresinin onları dinlemesini ve anlamaya çalışmasını beklemektedirler. Okul idaresinin olumlu yaklaşımı, öğretmenlere de pozitif yansımaktadır. Okul dairesinin, öğretmenlere sorumluluk vermesi de öğretmenlerin iş doyumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenler, alanlarıyla ve yetenekleriyle ilgili alanlarda sorumluluk almak istemektedirler. Bu beklentilerinin karşılanması, öğretmenlere olumlu yansımaktadır. Bu kategori örneklendirmek adına bir katılımcı görüşü doğrudan alıntı şeklinde aşağıda yer almaktadır.

OM42: *"Okul müdürünün çalışanlarını yönetime ve karar alama aşamalarına katması."*

4.1.23. Öğretmenlere Göre Öğretmenlerin İş Doyumlarını Azaltan Faktörler

Çalışmaya katılan öğretmenler, öğretmenlerin görev yaptıkları okulda iş doyumlarını olumsuz yönde etkileyen faktörlerle ilgili 219 görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler analiz edilmiş ve içerisinde benzer olanlar aynı kategoriye yerleştirilmiştir. Tablo 47'de

öğretmenlere göre görev yaptıkları okulda iş doyumlarını azaltan faktörlerin yer aldığı kategoriler bulunmaktadır.

Tablo 47

Öğretmenlere Göre Görev Yaptıkları Okulda İş Doyumlarını Azaltan Faktörlere Yönelik Kategoriler

	f
Öğretmenin Diğer Öğretmen Arkadaşlarıyla Problemler Yaşaması	18
Öğretmenin Takdir Görmemesi, Ödüllendirilmemesi ve Dönüt Alamaması	17
Öğrencilerin Amaçsız, Derse İlgisiz ve Düşük Motivasyonlu Olması	16
Öğretmene Adaletsizlik, Eşitsizlik ve Ayrımcılık Yapılması	16
Öğretmenin Okul Paydaşlarıyla İletişim Sorunları Yaşaması	13
Okul Ortamının Olumsuz, Güvensiz, Huzursuz ve Samimiyetsiz Olması	13
Okulun Fiziksel Yetersizliklerinin Olması	13
Öğrencilerin Disiplin ve Ahlaki Sorunlarının Olması	11
Öğretmene Baskı Uygulanması ve İşine Müdahale Edilmesi	9
Okul İdaresinin Olumsuz Tutum, Tavır ve Davranışlarının Olması	8
Öğrencilerin Akademik Açıdan Zayıf Olması ve Hedeflerine Ulaşamaması	8
Öğretmenin İş Yükünün Fazla Olması ve Angarya İşlerle Uğraştırılması	7
Öğretmenin Kazancının Yetersiz Olması	6
Öğretmenin Öğretmenlik Yapmaya Ehil Olmadığını Düşünmesi	5
Velilerin Duyarsız ve İlgisiz Olması ve İşbirliğine Yanaşmaması	5
Öğrenci Profilinin ve Öğrenme Ortamının Bozulması	5
Okulun Uzak Olması	4
Okulun Çevresinin Olumsuz Olması	4
Okul İdaresinin Öğretmeni Motive Etmemesi	3
Öğretmene Değer Verilmemesi ve Yasal Haklarının Tanınmaması	3
Okul Müdürünün, Yöneticilik Yapmaya Ehil Olmaması	3
Öğretmenlerin Okul Yönetiminde Söz Hakkının Bulunmaması	3
Öğretmenin Desteklenmemesi ve Beklentilerinin Karşılanmaması	3
Öğretmen ve Okul İdaresi Arasında Problemler Yaşanması	2
Okul İdaresinin Görevlerini Tam ve Adil Bir Şekilde Yerine Getirmemesi	2
Okul İdaresinin Baskılara Direnmemesi ve Boyun Eğmesi	2
Okulda Sorunlara Çözün Bulunmaması ve Sorun Çıkaranların Cezasız Kalması	2
Öğretmenin Haksız Yere Eleştirildiğini Düşünmesi	2
Veli Baskısı ve Gerçekçi Olmayan Veli Beklentilerinin Bulunması	2
Diğer	14
Toplam	219

Tablo 47'den de görüldüğü üzere, çalışmaya katılan öğretmenler, kendilerinin çalışma motivasyonlarını en fazla öğretmenler arasında yaşanılan problemlerin düşürdüğünü düşünmektedirler (f = 18). Öğretmenler, mesai arkadaşlarıyla sorunlar yaşamalarının, öğretmenler arası gruplaşma ve rekabet olmasının ve öğretmenlerin

birbirleriyle yardımlaşmamasının, öğretmenlerin iş doyumlarını düşürdüğünü ifade etmektedirler. Öğretmenler, diğer öğretmenlerin kibirli hal ve hareketlerinden ve art niyetli olmalarından haz etmemektedirler. Çalışma ortamındaki, olumsuz iş arkadaşı ortamı öğretmenleri olumsuz etkilemektedir. Okulda mesai arkadaşlarıyla sorunlar yaşayan öğretmenlerin iş doyumları düşmektedir. Öğretmenlerin okullarında görevlerini layığıyla yapmayan öğretmenlerin olduğunu düşünmeleri ve okul paydaşları arasında geçimsizlik olması da öğretmenlerin iş doyumlarını olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler, okuldaki diğer öğretmenler arasında teknolojiye uzak olanların bulunmasını yadırgamaktadırlar. Görevini iyi yapmayan öğretmenlerden de olumsuz etkilenmektedirler. Öğretmenler arasında gruplaşma, rekabet ve geçimsizlik olması da öğretmenlerin iş doyumlarına olumsuz yansımaktadır. Öğretmenler, okuldaki bütün öğretmenlerin ama özellikle kendi zümrelerinde olan öğretmenlerin birbirlerine rakip olmasını değil, birbirlerine yardım etmesini ve uyumlu bir çalışma ortamı oluşturmasını istemektedirler. Yardımlaşmaya açık olmayan meslektaşlar, öğretmenlerin iş doyumlarında kayıplara yol açmaktadır. Kategoriyi örneklendiren katılımcı görüşü aşağıda verilmiştir.

Ö67: *"Öğretmenlerin kibirli hal ve hareketleri."*

Çalışmaya katılan öğretmenler, öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını düşüren faktökler içerisinde en çok görüş içeren ikinci kategoride, takdir görmemelerinin, ödüllendirilmemelerinin ve dönüt alamamalarının, iş doyumlarını azalttığını bildirmişlerdir (f = 17). Öğretmenler, takdir edilmemelerin, onları olumsuz etkilediğini ifade etmektedirler. İyi yaptıkları işlerde motive olabilmek ve aynı işi başarılı olarak devam ettirebilmek için takdir edilmeleri gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca, çalışmaları kendileri yaptıkları halde başka öğretmenlerin takdir edilmesi, öğretmenlerde iş doyumlarının azalmasına yol açmaktadır. Okul idaresinin verilen emekleri görmezden gelmesi ve verilen emeğe ve yapılan çalışmalara değer verilmemesi, öğretmenlerin tepkisini çekmektedir. Çalışan öğretmenle idare eden öğretmenin aynı kefeye konması hoş karşılanmamaktadır. Öğretmen başarının sadece hazırlanması istenen evraklarla değerlendirilmesi, öğretmenlerin iş doyumlarını olumsuz etkilemektedir. Hazırlanması istenen evrakları hazırlayan öğretmenlerin başarılı addedilmesi, öğretmenlere göre oldukça yanlıştır. Öğretmenler, emek veren ve öğrencilerin başarısı için didinen

öğretmenlerin, takdir edilmesi ve değer görmesi istemektedirler. Bu kategoriyi örneklendirmek için bir katılımcı görüşü aşağıda bulunmaktadır.

Ö49: *"Yapılan işlerin takdir edilmemesi."*

Öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını azaltan faktörler içerisinde en fazla görüşe sahip bir üçüncü kategori "Öğrencilerin Amaçsız, Derse İlgisiz ve Düşük Motivasyonlu Olması" kategorisinde (f = 16), öğretmenler, öğrencilerine isteksizliği, duyarsızlığı ve derse ilgisizliğinden dert yanmaktadırlar. Öğrencilerin derslere karşı duyarsız olmaları, öğretmenlerini üzmektedir. Öğretmenler, öğrencilerden sorumluluklarını yerine getirmesini beklemektedir. Derslere olan katılımın ve ilginin giderek azalması ve yok denecek düzeye gelmesi, öğretmenlerde motivasyon kaybına neden olmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerinin derslere karşı ilgi duymalarını ve okulu benimsemelerini istemektedirler. Öğrencilerin derse hazırlıksız gelmeleri ve derse aktif katılmamaları da öğretmenlerin bildirdiği iş doyumlarını düşüren faktörlerin içerisinde yer almaktadır. Öğrencilerin motivasyon düşüklüğü ve amaçsız ve hedefsiz olmaları, öğretmenlerde işlerinden aldıkları doyumu azaltan faktörlerdendir. Ayrıca, öğrencilerin dersleri ciddiye almaması ve dersleri dinlememesi, öğretmenlerin iş doyumlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu kategori aşağıda bulunan doğrudan alıntı ile örneklendirilmiştir.

Ö13: *"Öğrencilerin büyük çoğunluğunun eğitim öğretim ortamını benimsemeyen, amaçsız ve hedefsiz tutum ve davranışları."*

4.1.24. Okul Müdürlerine Göre Öğretmenlerin İş Doyumlarını Azaltan Faktörler

Çalışmaya katılan okul müdürleri, öğretmenlerin görev yaptıkları okulda iş doyumlarını olumsuz yönde etkileyen faktörlerle ilgili 162 görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler analiz edilmiş ve içerisinde benzer olanlar aynı kategoriye yerleştirilmiştir. Tablo 48'de okul müdürlerine göre görev yaptıkları okulda öğretmenlerin iş doyumlarını azaltan faktörlerin yer aldığı kategoriler bulunmaktadır.

Tablo 48

Okul Müdürlerine Göre Görev Yaptıkları Okulda Öğretmenlerin İş Doyumlarını Azaltan Faktörlere Yönelik Kategoriler

	f
Öğretmenin Takdir Görmemesi, Ödüllendirilmemesi ve Dönüt Alamaması	28
Öğretmenin Desteklenmemesi ve Öğretmenle İlgilenilmemesi	15
Öğretmenin Yönetime Dâhil Edilmemesi	14
Okulda Adaletsizlik, Ayrımcılık, Kayırmacılık Yapılması ve Taraf Tutulması	14
Okulun Olumsuz Fiziki Şartları ve Eksikliklerinin Olması	11
Öğretmenler Arasında Birlik ve Beraberlik Olmaması ve Rekabet Olması	9
Okul İdaresinin Baskıcı, Otoriter, Mevzuatçı ve Katı Kuralcı Olması	8
Öğretmenin Yetersiz Kazanç Elde Etmesi	7
Öğretmenin Öğrencilerle Problemler Yaşaması	6
Okulda İletişim Problemleri Yaşanılması ve Dedikodu Yapılması	6
Okul İdaresinin Cezalandırıcı, Hata Arayan ve Eleştirel Tutumunun Olması	6
Velilerle Problemler Yaşanılması	5
Okul Ortamının Olumsuz, Gergin ve Huzursuz Olması	5
Öğretmene Angarya İşler Yaptırılması	4
Öğretmenin Mesleğini Sevmemesi	3
Okul Çevresinin Olumsuz Fiziki Şartlarınun Bulunması	3
Okul İdaresinin Bireysel Farklılıkları Göz Ardı Ederek Öğretmeni Kıyaslaması	2
Öğretmenin Öğretmenlik Yapmaya Ehil Olmadığını Düşünmesi	2
Okul Müdürünün Öğretmenlerle Samimiyet Kurmaması ve Kibirli Olması	2
Demokratik Olmayan Okul Ortamının Bulunması	2
Öğretmenin Okul Kültürünü Benimseyememesi ve Kendini Okula Ait Hissetmemesi	2
Öğretmenin Anlaşılmadığını Düşünmesi	2
Diğer	6
Toplam	162

Tablo 48'de de görüldüğü gibi, çalışmaya katılan okul müdürlerine göre öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını düşüren faktörler içerisinde ne fazla görüş içeren kategori, "Öğretmenin Takdir Görmemesi, Ödüllendirilmemesi ve Dönüt Alamaması" kategorisidir (f = 28). Okul müdürleri, öğretmenlerin takdir görememesinden çok etkilendiklerini düşünmektedirler. Öğretmenler, okul yöneticileri, diğer öğretmen arkadaşları, öğrenciler ve velilerden olumlu dönütler almayı istemektedirler. Çalışıp

gayret gösteren öğretmenin motive ve takdir edilmemesi, öğretmenin işinden doyum almasını engellemektedir. Yaptığı çalışmalarla takdir edilmeyi hak ettiğini düşünen öğretmen, beklediğini göremeyince hayal kırıklığı yaşamaktadır. Aynı şekilde, öğretmenlerin dönüt alamaması, fark edilmemesi ve görmezden gelinmesi de öğretmenlerde iş doyumu kaybına yol açmaktadır. Öğretmenlerin çalışıp gayret göstermesine karşın okul idaresinin çalışmalarını görmemesi, başarılarını göz ardı etmesi ve girişimlerini sonuçsuz bırakması, öğretmenlerin beklentilerinin boşa çıkmasına sebebiyet vermektedir. Ödüllendirilme yapılmaması da öğretmenleri olumsuz etkilemektedir. Hak ettiklerini düşündükleri ödüllerin verilmemesi, yaptıkları olumlu çalışmaların karşılığını alamadıklarını düşünmeleri ve okullarında bir ödüllendirme sisteminin olmaması, öğretmenlerin iş doyumlarında azalmalara yol açmaktadır. Bu kategoriyi örneklendirmek için bir katılımcı görüşü aşağıda yer almaktadır.

OM41: *"Yapmış oldukları güzelliklerin görülmemesi, takdir edilmemesi."*

Öğretmenlerin desteklenmesi ve öğretmenlerle ilgilenilmemesinin, öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını düşürdüğü düşünülmektedir (f = 15). Okul yönetiminin öğretmenlerin isteklerini dikkate almamasının, öğretmenleri desteklememesinin ve öğretmenlerle ilgilenmemesinin, öğretmenlerin iş doyumlarını azalttığı vurgulanmıştır. Okul yönetimi, öğretmenlerde iş doyumu sağlamak için öğretmenlerin isteklerini dikkate almalıdır. Özellikle ders programı ile ilgili problemler, öğretmenlerin moralini bozmaktadır. Okul müdürleri, öğretmenlere göre uygunsuz ve dağınık olan bir ders programının öğretmenlerin tepkisini çektiğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin ders programı ile ilgili taleplerinin mümkün olduğunca karşılanmasının, öğretmenlerin iş doyumuna katkı sağlayacağı dile getirilmiştir. Öğretmenler, okul idaresinden destek görmek istemektedirler. Bu istekleri karşılanmadığı zaman iş doyumu kaybı yaşamaktadırlar. Okul müdürünün öğretmenlerle ilgilenmemesi de öğretmenleri olumsuz etkilemektedir. Okul idaresinin öğretmenlerin sorunlarının çözümüne yardımcı olmaması, olumsuz durumlar karşısında öğretmenlerin yanında durmaması, öğretmenlerin işlerinden doyum almasını engellemektedir. Okul idaresi herhangi bir dış müdahalede öğretmenini koruyup kollamalıdır. Öğretmen bir sorun yaşadığında, yanında okul idaresinin olduğunu ve kendisine destek olmaya ve sıkıntısını gidermeye çalıştığını hissetmek istemektedir. Bununla birlikte, herhangi bir çalışma yapmayı planlayan

öğretmen de okul idaresinin kendisine yardımcı olmasını ve ön ayak olmasını beklemektedir. Çalışmalarının okul idaresi tarafından yeterince desteklenmediğini hisseden bir öğretmenin iş doyumu da azalacaktır. Ayrıca, okul idaresinin sosyal, sportif ve kültürel etkinlikler düzenlememesi de öğretmenlerin iş doyum kaybı yaşamalarına yol açmaktadır. Bu kategoriyi örneklendirmek için bir katılımcı görüşü doğrudan alıntı şeklinde aşağıda yer almaktadır.

OM31: *"Sorun karşısında idarenin öğretmene destek olmaması."*

Okul müdürlerine göre, öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını düşüren faktörler içerisinde en fazla görüşe sahip üçüncü kategori, 14 görüş ile "Öğretmenlerin Yönetime Dâhil Edilmemesi" kategorisidir. Okul müdürlerine göre, öğretmenlerin önemsenmemesi ve fikirlerinin dinlenmemesi, öğretmenlerde iş doyum kaybına yol açmaktadır. Öğretmenlerin kendi düşüncelerinin ve fikirlerinin okul idaresi tarafından dikkate alınmadığını düşünmesi, öğretmenleri olumsuz etkilemektedir. Okul idaresinin farklı fikirlere açık olması gerekmektedir. Öğretmenler önemsenmek ve dinlenmek istemektedirler. Ama okul müdürünün yönetim ile ilgili kararları tek başına alması, öğretmenlerin tepkisini çekmektedir. Ayrıca, öğretmenlere danışmadan ve söz hakkı vermeden kararların alınması, öğretmenlerin iş doyumlarını azaltmaktadır. Öğretmenler, en azından okul yönetiminin karar alırken, öğretmenlere bilgi ve haber verilmesini beklemektedirler. Bunlarla birlikte, öğretmenler okul yönetiminden görev ve sorumluluk verilmesini istemektedirler. Bu istekleri karşılanmadığı zaman da iş doyumları olumsuz etkilenmektedir. Bu alt kategoriyi örneklendiren katılımcı görüşü aşağıda yer almaktadır.

OM17: *"Öğretmeni önemsememek ve dinlememek."*

Öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını düşüren faktörlere yönelik kategoriler içerisinde 14 görüş ile en fazla görüş içeren bir diğer kategorileri de "Okulda Adaletsizlik, Ayrımcılık, Kayırmacılık Yapılması ve Taraf Tutulması" kategorisidir. Okul müdürleri, öğretmenlerin, okul idaresinin adaletli olmasına büyük önem verdiğini düşünmektedirler. Çalışan ve çabalayan öğretmenler günü idare eden öğretmenin aynı kefede değerlendirilmemesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin hak ettiği ödüllerin verilmemesi ve ödül ve ceza mekanizmasının adil olmaması, öğretmenlerin iş doyumlarını azaltmaktadır. Okul idaresinin, bütün öğretmenlere herkese eşit mesafede

olmasını ve öğretmenlere adil davranılmasını beklemektedirler. Okulda ayrımcılık ve kayırmacılık yapılan bir ortamın bulunması da öğretmenlerin iş doyumlarını olumsuz etkilemektedir. Okul idaresi taraflı davranıyorsa ve taraf tutuyorsa, öğretmenlerin yeterli iş doyumu sağlayamayacakları dile getirilmiştir. Bu kategori aşağıda verilen katılımcı görüşü ile örneklendirilmiştir.

OM11: *"Ödül ve ceza verilirken adil davranmama."*

4.2. Temellendirilmiş Kuramın Eksenel Kodlama Aşamasına Yönelik Bulgular ve Yorum

Çalışmanın temellendirilmiş kuram kısmının ikinci aşaması olan eksenel kodlama aşamasında, çalışmaya katılanların yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri cevaplardan okul liderliği ile ilgili olan dokuz soru aynı anda ve öğretmen iş doyumu ile ilgili iki soru aynı anda analiz edilmiştir. Çalışmada 5116 görüş ortaya çıkmıştır. Bu görüşlerin 4330'ü okul liderliği ile ilgilidir. Öğretmen iş doyumu ile ilgili 786 görüş bulunmaktadır. Bu şekilde, çalışmaya katılan öğretmenler ve okul müdürlerine göre okul liderinde bulunması istenen davranış ve özellikler ve öğretmenlerin iş doyumlarının sağlanması için gerekli faktörler başlıklar halinde ortaya konmuş ve başlıkların altında detaylandırılmıştır.

4.2.1. Çalışmaya Katılan Öğretmen ve Okul Müdürlerine Göre Bir Okul Müdüründe Bulunması İstenen Davranış ve Özellikler

Çalışmaya katılan öğretmen ve okul müdürlerine yöneltilen okul liderliği ile ilgili dokuz soruya verilen cevaplardan 4330 görüş ortaya çıkmıştır. Bu görüşlerin 2680'i öğretmenlerin cevaplarından, 1650'si okul müdürlerinin cevaplarındandır. Bu görüşlerin birlikte analiz edilmesiyle, çalışmaya katılan öğretmen ve okul müdürlerine göre, bir okul müdüründe bulunması istenen davranış ve özellikler ortaya konmuştur. Bu davranış ve özellikler en fazla görüş içerenden en az görüş içerene doğru başlık başlık aşağıda sırasıyla verilmiş ve başlıkların altında yorumları yapılmıştır.

4.2.1.1. Okul Müdürü Adil, Herkese Eşit, Tarafsız Olmalı ve Kayırmacı Davranışlardan ve Ahbap-Çavuş İlişkisinden Uzak Durmalı

Okul müdürünün, adil, herkese eşit, tarafsız olması, kayırmacı davranışlardan, ahbap-çavuş ve hatır-gönül ilişkisinden uzak durması gerektiği ifade edilmiştir (f = 324). Çalışmaya katılan öğretmenler ve okul müdürleri, Türk yönetim kültürüne uygun bir okul müdürünün nasıl olması gerektiğine ilişkin sorulan sorulara verdikleri cevaplarda, en fazla vurgu yapılan beklenti, okul müdürünün, adil, herkese eşit ve tarafsız olması gerektiğidir (f = 235). Katılımcılara göre, okul müdürü, idaresi altındaki kişilere adil, eşit ve tarafsız davranmalı, haksızlık yapmamalı, objektif olmalı, okulda görev dağılımına dikkat etmeli, öğretmenler arasında ayrım yapmamalı, okulda haksızlıklara göz yummamalı ve müdahale etmeli ve öğretmenlere dışlayıcı davranmamalıdır. Ayrıca, okul müdürü, öğretmenler arasında statü ayrımı ve ötekileştirme yapmamalı, önyargılarından arınmış olmalı ve öğretmenlere liyakatlerine uygun davranmalıdır. Okul müdürlerinin adil olmamasından şikâyet edilmiş ve okulda okul müdürü tarafından, adalet, adil yönetim, tarafsızlık ve nesnelliğin sağlanması gerektiği vurgulanmıştır. Yönetilenler, adil ve hizmetkâr ulu'l emre itaat ile mükelleftir. Okul müdürü, öğretmenlere eşit, adil ve tarafsız davrandığında ve öğretmenler arasında ayrımcılık yapmadığında gerçek bir lider olarak addedilir. Okul müdürünün objektif olmaması ve okulda görev dağılımına dikkat etmemesi, öğretmenlerden tepki çekmektedir. Objektif olmayan, görev dağılımına dikkat etmeyen, adaletsiz, haksızlık yapan, taraflı davranan, bazı öğretmenleri dışlayan ve ötekileştiren bir okul müdürü, öğretmenlerde motivasyon kaybına yol açmaktadır.

Bunlara ek olarak, çalışmaya katılan öğretmenler ve okul müdürleri, okullardaki kayırmacılıktan, çıkarcılıktan, ayrımcılıktan ve ahbap-çavuş ve hatır gönül ilişkilerinden şikâyet etmektedirler (f = 89). Yönetici ve yönetilenler arasındaki ilişkinin gayri ciddi ve çıkara dayalı olduğu ifade edilmiştir. Okul müdürünün de kayırılarak göreve geldiği ve bu yüzden kendisinin de kayırmacı davranışlar sergilediği dile getirilmiştir. Türk yönetim kültüründe, yöneticilerin, yakın akraba ve eş-dostunu, taşıması gereken şartlara bakmadan, göreve getirmesi gerektiği algısından bahsedilmiş ve bu durum yadırganmıştır. Bu şikâyetler, okul müdürünün, öğretmenler arasında kayırmacılık ve ayrımcılık yapmaması ve profesyonel olması gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

4.2.1.2. Okul Müdürü Disiplin ve Samimiyet Dengesini Sağlayan Bir Yönetim Sergilemeli ve Öğretmenlerle Hem Formal Hem de İnformal İlişki Geliştirmeli

Türk yönetim kültürüne göre, okul müdürü, disiplin ve samimiyet dengesini sağlayan bir yönetim sergilemeli, iyi niyetinin suistimal edilmesine izin vermeden, öğretmenlerle hem formal hem de informal ilişki geliştirmelidir. Hem ciddi, otoriter, vakar sahibi, saygın, resmi duruşlu ve disiplinli olmalı ve astlarına otoritesiyle iş yaptırabilmeli hem de öğretmenlerle samimiyet, dostluk, baba-oğul/abi-kardeş ilişkisi kurmalıdır (f = 256).

Çalışmaya katılan öğretmenler ve okul müdürleri, Türk yönetim kültüründe ataerkil ve otoriter bir sistem bulunduğunu, merkezi yönetim ve karar alma mekanizmalarının olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca, emir-komuta zinciri, katı hiyerarşi ve ast-üst ilişkisi, amir egemen bir anlayışın görüldüğünü ve üst ve ast arasında güç mesafesinin ve statü farklılığının yüksek olduğunu belirtmektedirler (f = 220). Bu düşünceler, katılımcıların bir kısmı tarafından mevcut durumun ortaya konması için söylenmiştir. Mevcut durumun ortaya konduğu görüşlerde, Türk yönetim kültüründe, ataerkil ve otoriter bir sistem olduğu, üst ve ast arasında resmi ilişkilerin ağır bastığı, merkeziyetçi bir yönetim anlayışının uygulandığı, kararları yöneticilerin aldığı, yönetilenlerin görevinin yöneticilerin aldığı kararı uygulamak olduğu ve üst ve ast arasında güç mesafesinin fazla bulunduğu ifade edilmiştir. Mevcut durumu ortaya koyan ve okul müdürünün nasıl olması gerektiği ifade eden görüşler ışığında, okul müdürü, okulda disiplin ve ast-üst mesafesini sağlaması, otoriter olması ve okul ile ilgili kararları kendisinin almasının gerektiği düşünülebilir. Görüşlerde, okul müdürünün, astlarına otoritesi ve gücüyle iş yaptırabilmesi ve sözünü geçirebilmesi gerektiği de vurgulanmıştır. Okul müdürü, ciddi, vakar sahibi ve saygın olmalıdır. Okul müdürü, okulda müdürün kendisi olduğunu astlarına hissettirmelidir. Diğer yandan, okul müdürünün okuldaki otoriter yaklaşımı ve baskıcı tutumu, öğretmenlere tepeden bakması, okuldaki tek otorite gibi davranması, katı hiyerarşiye dayalı yönetim tarzı, aşırı ciddi ve resmi olması ve öğretmenlerin davranışlarını kontrol etmeye çalışmasının, öğretmenlerin motivasyonlarını düşüreceği dile getirilmiştir. Buradan hareketle, etkili okul müdürünün, baskıcı ve çok otoriter olmamak, öğretmenlere tepeden bakmamak, okuldaki tek otorite gibi davranmamak, aşırı sert, ciddi ve resmi olmamak, öğretmenlerin davranışlarını kontrol etmeye çalışmamak şartıyla ciddi, otoriter, vakar sahibi, saygın, resmi duruşlu ve disiplinli olması ve astlarına

otoritesiyle iş yaptırabilmesi beklenmektedir. Okul müdürünün, aşırıya kaçmayan sert bir mizaca sahip ve disiplinli olması ve okulda gerekli olan disiplini sağlaması da öğretmenlerin beklentileri arasındadır.

Türk yönetim kültüründe, emretme, itaat ve bağlılık kültürü olduğunu vurgulayan 51 görüş bulunmaktadır. Emretme ve itaat kültürünün bulunduğu ve yönetici zümreye saygınlık atfedildiği savunulmaktadır. Ama bunun için de okul müdürünün benimsenmesi, sahiplenilmesi ve okul lideri olarak kabul edilmesi gerekmektedir. Adil ve hizmetkâr bir okul müdürüne ulu'l emr gözüyle bakılır ve yönetim kültürümüzde olan adil ve hizmetkâr ulu'l emre itaat etmek gerektir düsturu gereği itaat edilir. Okul müdürü, ciddi, otorite sağlayabilen, vakar sahibi ve saygın biri ise öğretmenler de motive olacaklardır. Türk yönetim kültüründe, okul müdüründen, otoriter olması ve gücü ile iş yaptırabilmesi istenmektedir. Okul müdürü, otoriter olmakla birlikte anlayışlı da olmalıdır. Otoriter ve anlayışlı bir okul müdürüne, öğretmenler güvenir, kendilerini okul müdürüne karşı sorumlu hisseder ve verilen görevleri de yerine getirirler.

Çalışmada, 46 görüşte de okul müdürünün öğretmenlerle baba-oğul ve abi kardeş ilişkisi, samimiyet ve dostluk kurması gerektiği ifade edilmektedir. Türk yönetim kültüründe, informal ve samimi ilişkiler yoğundur ve yönetici ve yönetilenler arasında sıkı bir bağ bulunmaktadır. Türk yönetim kültüründe, resmiyet, prosedür ve kanunlar ikinci planda kalmaktadır. Öğretmenler, okul müdürünün, kendilerine yakın olmasını ve kendileriyle yakınlık kurmasını beklemektedirler. Okul müdürü, öğretmenlerle yakınlık kurmalı, babacan duruşlu olmalı ve amirden çok öğretmenlere bir baba veya arkadaş gibi yaklaşmalıdır. Öğretmenlerle samimi ve içten ilişkiler kuran ve okulda bir aile ortamı oluşturan bir okul müdürü, öğretmenleri olumlu etkilemektedir.

Ancak, yönetilenlerin, okul müdürünün iyi niyetini ve güler yüzlülüğünü suistimal ettiği, yöneticilere itaat etmediği ve sürekli muhalefet ettiği de ifade edilmektedir. Okul müdürünün iyi niyeti suistimal edilirse, aşırı resmi bir tavır takınabileceğinden bahsedilmiştir. Okul müdürünün aşırı iyi niyeti ve güler yüzlülüğünün, yönetici olarak görülmesine engel teşkil ettiği dile getirilmiştir. Aşırı serbest bir yönetici anlayışının, öğretmenlerin motivasyonunu düşüreceği vurgulanmıştır. Okul müdürü, iyi niyetini suistimal ettirmemeli ve disiplin ve iyi niyet dengesini sağlayabilmelidir (f = 20).

Bütün bunlarla beraber, hem formal hem de informal ilişkilerin olduğu, samimiyet ve resmiyet dengesinin sağlandığı bir yönetim istenilmektedir (f = 29). Okul müdürünün hem formal hem de infornal iletişimi güçlü olmalıdır. Türk yönetim kültürüne göre, okul müdürünün, hem eğitimci, hem baba, hem arkadaş, hem de bürokrat olması gerekmektedir. Tatlı-sert bir üslup, baskıcı olmayan ama çerçeveyi de çizen bir yönetim anlayışı tercih edilmektedir. Güler yüzlü ama disiplinli, samimiyetin laubalilik olmadığını öğretmenlere yansıtabilen, hem disiplinli hem de merhametli olan, samimiyet ve resmiyet dengesini kuran, saygı ve sevgi duyulan babacan okul müdürü talep edilmektedir.

4.2.1.3. Okul Müdürü Etkili İletişim Becerilerine Sahip Olmalı ve Öğretmenlerle Etkili İletişim Kurmalı

Çalışmaya katılan öğretmenler ve okul müdürleri, yöneticiler ve yönetilenler arasındaki iletişimi konu edinen 236 görüş bildirmişledir. Okulda yönetici ve yönetilenler arasında iletişim problemleri, eksikliği ve kopukluğu olduğundan şikâyet edilmiştir. Okul müdürü, sürekli emir cümleleri kullanarak öğretmenlerle dikte edici bir şekilde iletişim kurmamalıdır. Okul müdürünün, sert yüz ifadeleri ve sert sözleri, ego zedeleyici, emir verici ve kaba ve sert bir dil ve sen dili kullanması, kırıcı üslup ve tarzının bulunması ve sivri dilli olması, okul liderinde bulunmaması gereken özelliklerdendir. Okul müdürü, etkili insan ilişkileri ve etkili iletişim becerisine sahip, iletişime açık, çalışanlarıyla etkileşimi ve iletişimi iyi olan birisi olmalıdır. Çalışmaya katılanlara göre, etkili lider, iletişime açık, iletişim becerisi yüksek, okulda okul paydaşları arasında etkili iletişim kurulmasını sağlayan ve etkili ve güzel konuşma ve kendini ifade edebilme kabiliyetine sahip liderdir. Okul müdüründen, etkili ve güzel konuşma ve öğretmenleri ikna edebilme kabiliyetine sahip olması beklenmektedir. Ayrıca, çekinmeden ve özgüven içerisinde kendini ifade edebilmelidir. Bununa birlikte, öğretmenlere görev tebliğ edeceği zaman, emir cümleleriyle dikte edeci ve ego zedeleyici bir dil kullanmak yerine, görevi uygun bir dil kullanarak tebliğ etmesi gerekmektedir. Okulda herhangi bir sorun olduğunda da sorunları konuşarak çözmeye çalışmak ilk adımı olmalıdır. Kırıcı olmayan ve kırıcı söz kullanmaktan imtina eden bir okul müdürünün lider olarak görülmesi kolaylaşmaktadır. Okul müdürü, tatlı bir dil kullanarak öğretmenlerle iletişim kurmalıdır. Yapıcı, öğretmenleri kırmayan ve saygılı bir dil kullanarak iletişim kurması, kibar ve nazik davranması ve konuşması, öğretmenleri etkilemektedir. Öğretmenlerle güzel hitaplar

kullanarak iletişim kurma ve motive edici konuşmalar yapması talep edilmektedir. Okul müdürü, iyi bir hatip olmalı ve beden dilini de etkili kullanmalıdır. Muhataplarıyla iletişim kurarken göz teması kurabilmeli ve jest ve mimiklerini etkili kullanmalıdır.

4.2.1.4. Okul Müdürü Öğretmenlerle Selamlaşmalı, Öğretmenlere Hal-Hatır Sormalı ve Öğretmenlerle Samimi, İçten ve Pozitif İlişkiler Kurmalı

Okul müdürünün, öğretmenlerle samimi, içten ve pozitif ilişkiler kurmasının gerektiğine yönelik 171 görüş bulunmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenler ve okul müdürlerine göre, okul müdürleri, öğretmenlerle samimi ilişkiler kurmaya ve davranmaya çalışmalı ve öğretmenlere önem vermeli, sık sık hallerini ve hatırlarını ve nasıl olduklarını sormalıdır. Okul müdüründen, öğretmenlerle sohbet etmesi, konuşması, selamlaşması, araya duvar örmemesi ve okulda üst düzey ilişki ortamı oluşturması beklenmektedir. Okul müdürünün, öğretmenlerle yakın ilişki kurması ve öğretmenleri yakından tanıması gerekmektedir. Hatta öğretmenlerin özel durumlarını bile bilmelidir. Okulda sadece formal bir ilişki kurulması, okul müdürünün, öğretmenlerle arasında kopukluk yaşamasına yol açabilmektedir. Okul müdürü, öğretmenlerle informal ilişkiler de kurabilmelidir. Öğretmenleri yeterince tanımayan, öğretmenlerle yeterince samimileşemeyen ve beraber vakit geçirmeyen, öğretmenlere selam vermeyen, soğuk ve mesafeli olan ve öğretmenlerin hallerini hatırlarını sormayan bir okul müdürünün, öğretmenlerin motivasyonunu düşürdüğü ifade edilmektedir. Okul müdürü, öğretmenlere önem verdiğini davranışlarıyla göstermelidir. Öğretmenlerle ast-üst ilişkisiyle beraber, samimi, içten ve dostça ilişkiler de kurabilmeli ve onlardan biri olduğunu öğretmenlerin aralarına katılarak göstermelidir. Aşırı formal ve resmi davranmak ve idareci kimliğinin her zaman ön planda olması, öğretmenleri olumsuz etkilemektedir. Biz anlayışıyla hareket eden, öğretmenlerle iç içe olan, öğretmenlere samimi, içten ve sıcakkanlı bir okul müdürü, öğretmenleri olumlu etkilemektedir. Etkili bir okul müdürü, öğretmenlere samimi ve sıcakkanlı davranan, ciddiyet ve samimiyet dengesini sağlayan, öğretmenleriyle vakit geçirerek onları daha yakından tanımaya çalışan, öğretmenlerle sohbet eden ve okulda bir aile ortamı oluşturmaya çalışan okul müdürüdür.

4.2.1.5. Okul Müdürü Öğretmenleri Yönetime Katmalı ve Okulu Demokrasiyle Yönetmeli

Çalışmada, okul müdürünün, öğretmenleri okul yönetimine katması ve okul ile ilgili kararlarda öğretmenlerin görüşlerini alması gerektiği ve okul yönetiminin demokrasiyle gerçekleştirilmesinin önemli olduğu dile getirilmiştir (f = 167). Yönetilenlerin yönetime katılmadığı, görüşlerinin alınmadığı, alınan kararlarda söz haklarının bulunmadığı, okul yönetiminin yetki paylaşımı yapmadığı ve okullarda demokratik kuralların işlemediğinden şikâyet edilmiştir. Okul müdürlerinde bulunduğu düşünülen ben bilirim anlayışından ve profesyonelliğin olmamasından yakınılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler ve okul müdürlerine göre, okullarda yönetici ve yönetilenler birlikte karar almalı ve yönetim süreçlerini birlikte yürütmelidirler. Okul müdüründen, öğretmenleri yönetim süreçlerine katması, okulun diğer paydaşlarına sorumluluk vermesi ve onları da yönetimde söz sahibi yapması, öğretmenlerin düşüncelerine önem vermesi ve fikirlerini alması ve öğretmenlere sorumluluk ve yetki vermesi beklenmektedir. Okul müdürünün öğretmenlerin fikir ve önerilerini dikkate almaması, öğretmenleri yönetime katmaması ve işgörenleri olarak görmesi ve geleneksel bir yönetim anlayışıyla okulu yönetmeye çalışması, öğretmenlerin motivasyonlarını düşürmektedir. Okul müdüründen çağdaş ve demokratik bir yönetim anlayışı sergilemesi istenmektedir. Okul müdürü, okul yönetimi ile öğretmenler arasında bir ekip ruhu ve işbirliği anlayışı oluşturmalıdır. Öğretmenlere özgürlük sağlamalıdır. Öğretmenlere söz hakkı veren, öğretmenlerle istişare yapan, öğretmenleri takım arkadaşı olarak gören, öğretmenlerin görüşlerine önem veren ve öğretmenlerle işbirliği yapan bir okul müdürü beklenmektedir.

4.2.1.6. Okul Müdürü Türk Yönetim Kültüründeki İdeallere Uygun, Profesyonel ve Çağdaş Bir Yönetim Anlayışı Sergilemeli

Okul müdürü, Türk kültürünü benimsemiş olmalı ve Türk yönetim kültürüne uygun, profesyonel ve çağdaş bir yönetim anlayışı sergilemelidir (f = 144). Okul müdürü, Türk kültürünü bilen ve Türk kültürüne bağlı, toplumun beklentilerini benimsemiş, kültürel ve toplumsal beklentileri karşılamaya çalışan ve toplum kültürüne uygun bir değer sistemine sahip olan bir lider olmalıdır (f = 95). Toplumsal değerlere ve toplum kültürüne uygun bir yönetim sergilemesi zorunluluktur. Okullar, çevresinin sosyo-kültürel durumuna uygun bir biçimde yönetilmelidirler. Toplum kültürüyle uyuşmayan bir liderlik tarzı,

toplumdan tepki çeker ve okul müdürünün liderliğinin sorgulanmasına yol açar. Okul müdürü, toplum kültürüyle çatışırsa, toplum tarafından dışlanır ve etkileme gücü de azalır. Toplumlar, kendilerini anlayan bir yönetici istemektedirler.

Ancak, çalışmada, okul müdürlerinin, Türk yönetim kültürüne göre yönetim yapmadıklarından ve günümüz Türk yönetim kültüründe bir yönetim anlayışı standardının olmamasından yakınılmıştır (f = 49). Kadim Türk yönetim kültüründeki yönetim anlayışının köklü olduğu ama uygulanmadığı ve gün geçtikçe de bozulduğu ifade edilmiştir. Genelleme yapılamayacak kadar çok anlayışın olduğu ve her müdürün kendi anlayışını uygulamaya çalışmasının sorunlara yol açtığı söylenmiştir. Profesyonel bir yönetim anlayışının sergilenmediği ve fazla duygusallığın yönetim anlayışına zarar verdiği belirtilmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenler ve okul müdürlerine göre, Türk yönetim kültürüyle harmanlanan, profesyonel ve çağdaş bir anlayış geliştirilmelidir. Türk toplumu, Türk kültürünü benimseyen, Türk yönetim kültürüyle çağdaş yönetim anlayışlarını harmanlayarak uygulayan, çağa ayak uydurabilen, fazla duygusal ve hassas olmayan, profesyonellik ile duygusallığı kararında uygulayabilen bir okul müdürü istemektedir.

4.2.1.7. Okul Müdürü Öğretmenlerin Taleplerine Önem Vermeli, Beklentilerini Karşılamalı ve Sorunlarını Dinlemeli ve Çözmeli

Çalışmaya katılan öğretmenler ve okul müdürleri, okul müdürünün, öğretmenlerin taleplerine önem vermesi, beklentilerini karşılaması, sorunlarını dinlemesi ve çözmesi gerektiğini düşünmektedirler (f = 135). Katılımcılara göre, etkili okul müdürü, öğretmenlerin beklentilerini karşılayan, sorunlarını çözen, çalışanlarının dertleriyle dertlenen ve dertlerine çözüm üretmeye çalışan liderdir. Okul müdürünün, öğretmenlerin istek ve beklentilerini göz ardı etmesi, taleplerini ciddiye almaması, okul ve öğretmenlerin sorunlarıyla ilgilenmemesi, öğretmenlere karşı duyarsız kalması, öğretmenleri dinlememesi ve öğretmenlerle ilgilenmemesi, öğretmenlerin motivasyonlarını düşürmektedir. Okul müdürü, okulun diğer paydaşlarının ihtiyaç ve beklentilerine göre hareket etmelidir. İstek ve beklentilere cevap vererek arada bir denge sağlamalıdır. Öğretmenlerin ihtiyaçlarını gideren, beklentileriyle ilgilenen, sorunlarını dinleyen ve çözmeye çalışan, öğretmenlerin taleplerini yerine getirmek için uğraşan,

öğretmenlerin problemlerinin çözümünde öğretmenlere yardımcı olan, öğretmenlerin dertleriyle dertlenen okul müdürü, öğretmenleri olumlu etkilemektedir. Okul müdürü, öğretmenlerin halinden ve dilinden anlamalı ve bunu öğretmenlere de hissettirmelidir.

4.2.1.8. Okul Müdürü İdare Edici, Anlayışlı, Toleranslı, Hoşgörülü, Şefkatli ve Merhametli Olmalı

Okul müdürünün, idare edici, anlayışlı, toleranslı, hoşgörülü, şefkatli ve merhametli olması beklenmektedir (f = 133). Öğretmenler ve okul müdürlerine göre, okul müdürü okulunda etkili bir lider olmak istiyorsa, anlayışlı olmalıdır. Okul müdüründen, idare edici, anlayışlı, müşfik, kucaklayıcı, hüsn-ü zan sahibi ve toleranslı olması beklenmektedir. Sadece bir yönetici gibi değil, idareci gibi davranması gerekmektedir. Türk yönetim kültüründe de yerleşmiş olan okul yöneticilerine idareci denmesi ve okul yönetiminin okul idaresi olarak da isimlendirilmesi, yöneticilerde idare etme özelliğine verilen öneme atıf yapmaktadır. Okul müdürü, kuralları ihtiyaca göre esnetebilmeli ve idare etmelidir. Öğretmenlere de müsamahalı ve esnek davranmalıdır. Anlayışlı olabilmesi için de olaylara ılımlı yaklaşmalı, nedenlerini anlamaya çalışmalı ve öğretmenlere empati yapabilmelidir. Her öğrenciden aynı başarının beklenilemeyeceğini düşünerek, öğretmenleri sürekli kıyaslamaktan kaçınmalıdır. İyi niyetli ve hoşgörülü olmalı ve halden anlamalıdır. Anlayışsız ve empati yapmayan bir okul müdürü, öğretmenleri olumsuz etkilemekte ve öğretmenlerin motivasyonlarını düşürmektedir. Ayrıca, öğretmenler arasındaki farklılıkları da kabul etmesi beklenmektedir. Sert olmayan olumlu davranışlar sergilemelidir. Öğretmen hatalı bile olsa, hatanın kaynağına inmeye çalışmalı ve hatanın çözümü için uğraşmalıdır. Müşfik, merhametli ve vicdanının sesini dinleyen bir okul müdürü, öğretmenler ve okul müdürlerinin beklentisidir.

4.2.1.9. Okul Müdürü Öğretmenlerle Arasında Etkileşim Kurmalı, Öğretmenlere Güvenmeli ve Öğretmenlerin Kolay Ulaşabildiği Biri Olmalı

Çalışmaya katılan öğretmenler ve okul müdürleri, okul müdürü, öğretmenlerle arasında etkileşim kurması ve dostluk, güven, sevgi ve insani ilişki tesis etmesi gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca, öğretmenlere inanmalı ve güvenmeli, öğretmenleri yargılamak, suçlamak ve kıyaslamaktan kaçınmalı ve öğretmenlerin kolay ulaşılabildiği biri olmalıdır (f = 127). Okul müdürü ve öğretmenler arasında, etkileşim, dostluk ve

karşılıklı güven olmalıdır. Okul müdürü, öğretmenlerle arasında olumlu bir ilişki kurmalı, öğretmenleri tek tipleştirmeye çalışmamalı, birlikte çalıştığı öğretmenlere sevgiyle ve dostça bir yaklaşım sergilemeli, okulda güvenli ve sıcak bir aile ortamı hazırlamalı ve öğretmenlerle ilgilenerek ilişkisini geliştirmelidir.

Ayrıca, öğretmenlere güvenen ve öğretmenleri önemseyen bir okul müdürü beklenmektedir. Sosyal yönü ve insani ilişkileri güçlü olmalı ve öğretmenlere inanmalı ve güvenmelidir. Öğretmenlere inanç ve güven duyması ve bunu öğretmenlerine hissettirmesi, öğretmenleri motive etmektedir. Tam tersi bir şekilde, öğretmenlere inanmayan, güvenmeyen, öğretmenlere karşı ilgisiz olan, öğretmenleri sevmeyen, öğretmenlerin odasına çekinerek gittiği ve okulu kendi malı gibi gören bir okul müdürü, öğretmenleri olumsuz etkilemektedir. Okul müdürü, öğretmenleri sebepsiz yere yargılamaktan ve suçlamaktan ve diğer öğretmenlerle sürekli kıyaslamaktan kaçınmalıdır. Öğretmenleri yargılama, suçlama ve kıyaslama da öğretmenlerin motivasyonlarını düşürmektedir. Öğretmenler, herhangi bir olumsuzluktan sonra okul müdürünün, kendilerini dinlemesini ve anlamaya çalışmasını beklemektedirler. Okul müdürü, okuldaki sorunları birilerini suçlayarak değil, cesurca ve ılımlı bir şekilde çözmelidir. Olumsuzluklar karşısında öğretmenleri yargılamamalı ve küçük hataları görmezden gelmeyi bilmelidir.

Okul müdürü, pozitif, yüzü gülen, öğretmenlere sevgi ile yaklaşan, öğretmenlerini önemseyen ve öğretmenlerle dostluk ilişkileri kuran bir yönetici olmalıdır. Öğretmenleri düşünen, öğretmenlerle ilgilenen, öğretmenler için çalışıp çabaladığını öğretmenlere hissettiren ve öğretmenlerin menfaatini gözeten bir okul müdürü istenmektedir.

Öğretmenler, okul müdürünün odasına, ihtiyaç duydukları her an çekinmeden gidebilmek de istemektedirler. Ulaşılabilir olma, rahat iletişim kurulabilme ve kapısının öğretmenlere her zaman açık olması, öğretmenlerin okul müdüründen beklediği liderlik özelliklerindendir. Öğretmenler, okul müdürünün odasına gittiklerinde, dinlenileceğini bilmek istemektedirler. Odasına çekinilerek gidilen ve okulu kendi malı gibi gören bir okul müdürü, öğretmenlerin motivasyonlarını düşürmektedir.

4.2.1.10. Okul Müdürü Doğru Sözlü, Tutarlı, Dürüst ve Güvenilir Olmalı

Çalışmada, okul müdürünün, doğru sözlü, tutarlı, dürüst ve güvenilir olması gerektiği ifade edilmiştir (f = 126). Okul müdürünün, özü sözü bir, düşünce ve söylemleri tutarlı, dürüst, sözünün eri, güvenilir bir sırdaş ve söz verdiğinde sözünü tutan bir yapıda olması beklenmektedir. Dürüst ve doğru sözlü olmayan, söylediklerinin arkasında durmayan ve fevri bir okul müdürü, öğretmenleri olumsuz etkilemektedir. Okul müdürü, her zaman doğru konuşmalı ve ikiyüzlü olmamalıdır. Şeffaf, içi dışı bir ve duruşu her zaman aynı olan bir okul müdürü, öğretmenleri olumlu etkilemektedir. Öğretmenlere karşı dürüst davranmalı, verdiği sözleri yerine getirmeli ve söyledikleri ve yaptıklarının arkasında durabilmelidir. Bunlarla birlikte, okul müdürü, öğretmenlere güven vermeli ve öğretmenlerin kendisine güvenini sağlamalıdır. Okul müdürünün yalan söylediğini düşünen bir öğretmenin motivasyonu düşmektedir. Bunlarla birlikte, laf taşıyan ve dedikodu yapan bir okul müdürü istenmemektedir.

4.2.1.11. Okul Müdürü Fikir Alışverişine Açık Olmalı ve Kendini Yenilemeli

Çalışmaya katılan öğretmenler ve okul müdürlerine göre, okul müdürü, yeni ve farklı fikirlere, fikir alışverişine, yeniliğe, teknolojiye ve değişime açık olmalı, kendini yenileyebilmeli ve geliştirebilmeli ve öğretmenleri de kendilerini yenilemeleri için teşvik etmelidir (f = 125). Çalışmaya katılanlar, Türk yönetim kültüründe, yeniliğe kapalı olunduğundan, değişime direnç gösterildiğinden, çalışanların kendilerini yenilemediği ve geliştirmediğinden, özdenetim mekanizmalarının kurulmadığından ve eleştiri kültürünün yerleşmediğinden yakınmaktadırlar. Ayrıca, yeni ve farklı fikirlere açıklık ve okul paydaşları arasında fikir alışverişinin olması gerektiğini düşünmektedirler. Yönetilenlerin fikirlerine önem verilmelidir ve fikirler okul için önemliyse uygulanmalıdır. Okul lideri, yeniliğe ve değişime açık, yenilik ve değişim üreten ve yenilik ve değişimi çekinmeden okuluna uygulayabilen kişidir. Teknolojiye açık olmalı, teknolojiye ve çağa ayak uydurmalı ve teknolojik imkânları kullanabilmelidir. Bunula da kalmamalı, değişim ve gelişimi sağlamak için ön ayak olmalıdır. İnovasyon tutkunu ve sorgulayıcı olmalıdır. Meraklı, girişken ve girişimci bir ruha sahip olması beklenmektedir. Yeni proje ve ürünler ortaya koymalıdır. Bunlarla birlikte, kendini geliştirmeli, alanına hâkim olmalı, araştırmacı olmalı ve yenilikler üretmelidir. Öğretmenlerin de kendilerini gerçekleştirmelerine fırsat vermelidir. Etkili lider ise, kendini yetiştirir, yeniler ve

donanımlıdır. Örgütün amaç ve hedeflerini sürekli geliştirir. Personelinin kendini yenilemesini ve yetiştirmesini sağlar. Okul müdürünün, değişime ve yeniliğe kapalı olması, öğretmenlerin gelişiminin önünde engeldir ve öğretmenlerin motivasyonunu düşürür. Okul müdürünün entelektüel olmaması ve basmakalıp düşüncelere sahip olması da öğretmenleri olumsuz etkiler. Okul müdürü, eleştiriye açık olmalı ve kalıplarını kırıp farklı fikirlere önyargıyla yaklaşmamalıdır.

4.2.1.12. Okul Müdürü Liyakat Sahibi Olmalı

Çalışmaya katılan öğretmenler ve okul müdürleri, okul müdürünün liyakat sahibi olması gerektiğini ifade eden 117 görüş bildirmişlerdir. Özellikle, Türk yönetim kültüründe liyakat problemleri olduğundan ve okul müdürlerinde liderlik özelliklerinin aranmadığından yakınılmıştır. Okul müdürlerinin, liyakatli ve liderlik vasfına sahip öğretmenler arasından değil, üst makamdakilerin seçmesi ve atamasıyla göreve getirildiği ve okul müdürlerinde, etkili yöneticilik yapabilme kriterlerinin aranmadığı ifade edilmiştir. Oysaki okul müdürü, okulu yönetmeye liyakatli, yetkin ve yeterli olmalıdır. Bilgi, tecrübe, yetki ve yeterlikleriyle okulu yönetmelidir. Kendini yetiştirmiş olmalı ve muhataplarını bilgi seviyesiyle etkileyebilmelidir. Derin bir bilgi birikimi ve uzun süreli bir okul yöneticiliği deneyimi olan bir okul müdürü beklentisi bulunmaktadır. Okul müdüründen, idare etme işini bilmesi, doğru işleri yapması ve bilgin olması beklenmektedir. Mevzuatı, kanun ve yönetmelikleri bilen, yönetim becerisi yüksek, konumunun ve oturduğu koltuğun hakkını veren, alan/yönetim/pedagoji bilgisine sahip ve işinin ehli bir okul müdürün okulunu başarılı bir şekilde yönetmesi oldukça kolaylaşacaktır. Okul müdürünün, yeterlilik ve işine hâkimiyetinin olmaması, öğretmenlerin motivasyonunu düşürmektedir. Liyakatsiz bir okul müdürünün, yeterli bilgiye ve kapasiteye sahip olmadığı için, verdiği emirlerin kanuna uygun olup olmadığını bilemeyeceği ve öğretmenler üzerinde olumlu hâkimiyet kuramayacağı düşünülmektedir.

4.2.1.13. Okul Müdürü Güler Yüzlü Olmalı

Çalışmada, 113 görüşte, okul müdürünün güler yüzlü olması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Asık suratlı, aşırı resmi, öğretmenlere güler yüz göstermeyen, öğretmenlerin yüzüne bakmayan, somurtkan, çatık kaşlı ve sürekli sinirliymiş gibi görünen bir okul müdürü, öğretmenleri olumsuz etkilemektedir. Okul müdürü, öğretmenlere karşı güler

yüzlü olmalı, sabahları öğretmenleri güler yüzle karşılamalı, pozitif, devamlı gülümseyen ve rahatlatıcı bir yapıda olmalıdır. Bunlarla birlikte, pozitif ve olumlu olduğunu da öğretmenlere hissettirebilmelidir.

4.2.1.14. Okul Müdürü Öğretmenlere Empati Yapmalı ve Yapıcı Bir Yönetici-Yönetilen İlişkisi Kurmalı

Okul müdüründen, öğretmenlere empati yapması ve öğretmenlerin halinden ve dilinden anlaması ve ona göre davranması beklenmektedir (f = 110). Yönetici ve yönetilenler arasındaki ilişkilerin problemli olduğundan ve karşılıklı empatik anlayış ve tutumun olmadığından şikâyet edilmiştir. Okul müdürünün, empati becerisi yüksek olmalı ve bu becerisini kullanmalıdır. Okul müdürü, empati yaparak, öğretmenlerin yaşadığı zorlukları ve sorunlarını anlamaya çalışmalı ve öğretmenlerin duygularını hissedebilmelidir. Öğretmenler, okul müdürünün kendilerini anlamasını istemektedirler. Anlayışsız ve empati yapmayan bir okul müdürü, öğretmenlerin motivasyonlarını düşürmektedir.

4.2.1.15. Okul Müdürü Başarılı Öğretmenleri Takdir ve Tebrik Etmeli ve Ödüllendirmeli

Çalışmaya katılan öğretmenler ve okul müdürlerine göre, okul müdürünün, başarılı öğretmenleri takdir ve tebrik etmesi ve ödüllendirmesi istenmektedir (f = 110). Okul müdürü, öğretmenleri başarıya teşvik etmeli, çalışan ve çabalayan öğretmeni takdir ve tebrik etmelidir. Başarılı öğretmenleri takdir edebilmek ve ödüllendirebilmek, çalışmaya katılanlar tarafından oldukça sık vurgulanan ve öğretmenlerin motivasyonlarına büyük katkı yapacağı ifade edilen bir görüştür. Tam tersi bir şekilde, başarılı öğretmenleri takdir etmeyen ve ödüllendirmeyen bir okul müdürü de öğretmenlerin motivasyonlarında kayıplar yaşamasına neden olmaktadır. Ayrıca, okul müdürü, çalışanla çalışmayan öğretmeni ayırmalı ve çalışan öğretmeni ödüllendirmelidir. Çalışan ve çabalayan öğretmenle, çalışmayan ve isteksiz olan öğretmenin okul müdürü tarafından ayırt edilmesi, öğretmenlerin motivasyonlarına katkı yapmaktadır. Çalışkan öğretmenler takdir ve tebrik edilerek teşvik edilmelidir. Çalışan öğretmenle çalışmayan öğretmenin aynı değeri görmesi de öğretmenleri olumsuz etkilemektedir. Bütün bunların yanında, öğretmenler, okul müdüründen, adil bir ödül ve ceza sistemini kurmasını

beklemektedirler. Başarılı öğretmenlerin takdir edilmesi kadar, hatalı olan öğretmenlerin de uygun bir şekilde uyarılması veya cezalandırılması talep edilmektedir. Sadece ödüllendirme sistemimin yeterli olmadığı, ayrıca, adil bir cezalandırma mekanizmasının da kurulması gerektiği ifade edilmiştir.

4.2.1.16. Okul Müdürü Kılık-Kıyafet ve Dış Görünüşüne Dikkat Etmeli

Çalışmaya katılan öğretmenler ve okul müdürleri, okul müdürünün, kılık-kıyafetine ve dış görünümüne dikkat etmesi gerektiğini düşünmektedirler (f = 95). Çalışmaya katılan öğretmenler ve okul müdürlerine göre, okul müdürü, temiz ve şık giyinmeli, kendine yakışan ve uygun bir giyim tarzı olmalı, duruşu ve görünüşü ile göz doldurmalı ve temiz, düzenli ve bakımlı olmalıdır. Erkek okul müdürünün, her zaman traşlı olması gerektiği ifade edilmiştir. Okul müdürünün, kılık-kıyafetine ve dış görünümüne dikkat etmemesinin, öğretmenleri olumsuz etkilediği ve motivasyonlarını düşürdüğü dile getirilmiştir. Ayrıca, okul müdürünün, fiziki görünümünün olumsuz, yaşlı, minyon ve kilolu olmasının da öğretmen motivasyonlarına negatif etki ettiği belirtilmiştir. Yaşça okuldaki öğretmenlerin çoğundan genç olması da öğretmenlerin tepkisiyle karşılaşmaktadır. Katılımcılara göre, okul müdürü, aşırı şişman veya aşırı zayıf, çelimsiz ve kısa boylu olmamalıdır. Okul müdürünün, uzun boylu, orta yaşlarda, yapılı, bakımlı, zinde bir fiziksel görünüme sahip olması gerektiği savunulmuştur.

4.2.1.17. Okul Müdürü Öğretmenlere Önder Olmalı ve Öğretmenleri Yönlendirmeli

Öğretmenler ve okul müdürleri, okul müdürünün, öğretmenlere önder olması ve öğretmenleri yönlendirmesi gerektiğini düşünmektedirler (f = 92). Türk yönetim kültüründe, okul müdürlerinden beklentinin yüksek ve okul müdürlerinin sorumluluğunun fazla olduğu vurgulanmıştır. Okul müdürü, öğretmenlere yön vermeli, yol göstermeli ve öncülük etmeli; öğretmenleri yönlendirmeli, idare etmeli, harekete geçirmeli ve yapacağı işlere sevk etmelidir. Okul lideri, amaçlar doğrultusunda örgütünün etrafında toplayan, okul paydaşlarına hedefleri benimseten ve okul paydaşlarını hedeflere yönelten, personelini amaçlar ve hedefler doğrultusunda yönlendiren, çalışanlara yön veren ve çalışanları olumlu yönde kanalize eden kişidir. Ayrıca, okul liderinden, okul paydaşlarını ve kurumu, sürekli ve etkili harekete geçirmesi ve aktif bir organizasyon

sağlaması istenmektedir. Okul müdürünün sadece yöneticilik yapması ve öğretmenlere önderlik yapmaması, öğretmenlerin motivasyonunu düşürmekte ve okul müdürünün okulun lideri olmasına engel olmaktadır. Okul lideri, çalışanlarını iyi tanımalı ve onları nasıl yönlendirebileceğini bilmelidir. Öğretmenlere örnek olmalı, gaye-i hayal aşılamalı ve öğretmenleri arkasından sürükleyebilmelidir.

4.2.1.18. Okul Müdürü Motive Edici, Şevk Arttırıcı, Yüreklendiren ve Harekete Geçiren Olmalı

Okul müdürünün, öğretmenleri motive edici, şevk arttırıcı, yüreklendirici ve harekete geçirici olması gerekmektedir (f = 85). Öğretmenleri isteklendirmesi ve öğretmenlerde iş yapma isteği uyandırması beklenmektedir. Okul müdürünün etkililiği de öğretmenlerin moral ve motivasyonunu üst seviyeye çıkarabilmesi ile ölçülür. Çalışanlarını güdüleyerek istekle çalıştırabilen, öğretmenleri okulun amaçlarında birleştirip harekete geçirebilen bir okul lideri beklentisi bulunmaktadır. Öğretmenleri motive ederek öğretmenlerin performanslarının artmasına yardımcı olmalıdır. Okul müdürü, öğretmenleri motive edecek konuşmalar yapabilme kabiliyetine sahip olmalıdır. Öğretmenlere pozitif örnek olamama, öğretmenlerin şevkinin kırılması ve morallerinin bozulması, öğretmenlerin motivasyonlarını düşürmektedir. Öğretmenlerin çalışmaya teşvik edilmesinde en büyük sorumluluğun okul müdüründe olduğu düşünülmektedir.

4.2.1.19. Okul Müdürü Makamının Hakkını Vermeli ve Mütevazı ve Alçakgönüllü Olmalı

Çalışmaya katılan öğretmenler ve okul müdürlerine göre okul müdürü, makamının hakkını vermeli, mütevazı ve alçakgönüllü olmalı, kendisini okuldaki diğer öğretmenlere bir görmeli ve yöneticiliği bir ego tatmini olarak görmemelidir (f = 84). Çalışmaya katılan öğretmenler ve okul müdürleri, Türk yönetim kültüründeki yönetici ve yönetilenler ilişkisinde, yöneticilerin, makamını suistimal ettiğine, makamını egolarını tatmin ve yönetilenlere baskı yapmak amacıyla kullandığından şikâyet etmişlerdir. Yönetilenlerin de işlerini kaybetmemek ve yöneticilerle bir problem yaşamamak adına, bu duruma karşı çıkamadıkları ifade edilmiştir. Yöneticilerin korkutarak ve istibdatla iş yaptırmaya çalıştığından yakınılmaktadır. Yöneticilerin her zaman haklı olduğu, yönetilenlerin ise her zaman suçlu olduğu bir anlayışın bulunmasına karşı bir tepki oluşmuştur. Bu durum,

örgütlerin amaçlarına ulaşmasına engel teşkil etmektedir. Okul müdürünün yüksek egolu, kibirli, kendini beğenmiş ve ukala olması, öğretmenlere tepeden bakması, öğretmenlere karşı üstenci davranışlarda bulunması ve öğretmenler haksız okul idaresi haklı mantığına sahip olması, öğretmenlerin motivasyonlarında düşüşlere sebep olmaktadır. Ayrıca, okul müdürünün, kaba, sert, emredici ve kırıcı üslup ve tavırları ve öğretmenlerin davranışlarını kontrol etme çabasında olması, öğretmenleri olumsuz etkilemektedir. Okul müdürünün, dış görünüşünün, duruşunun ve yapısının sert olması ve katı ve sert bir mizacının olması öğretmenlerin motivasyon kayıpları yaşamasına yol açmaktadır. Bu başlık altında yazılanlar ışığında, okul müdürünün, oturduğu makamın hakkını vermesi, mütevazı olması, kendisini de okuldaki diğer öğretmenler gibi bir öğretmen olarak görmesi, öğretmenlere kendini sevdirmesi, öğretmenlerle iletişim kurarken kibar ve yumuşak bir üslup kullanması ve öğretmenlere okulun değerli bir paydaşı olduklarını hissettirmesi gerekmektedir. Okul müdürü, alçakgönüllü, nazik, kişisel egolardan arınmış ve kibirden uzak birisi olmalıdır. Öğretmenlere, kendilerinden biri olduğunu hissettirmesi oldukça önemlidir.

4.2.1.20. Okul Müdürü Öğretmenlere ve Öğretmenlerin Çalışmalarına Zaman Ayırmalı, Destek ve Yardımcı Olmalı

Okul müdürünün, öğretmenlere destek ve yardımcı olması ve katkı sağlaması beklenir. Ayrıca, okul müdürü, öğretmenlerin çalışmalarına da destek olmalıdır (f = 77). Okul müdürü, her zaman öğretmeninin yanında olmalı, destek ve yardım sunmalı ve katkı sağlamalıdır. Öğretmenler, ihtiyaçları olduğunda okul müdüründen destek göreceklerinin ve yardım alacaklarının rahatlığını yaşamalıdırlar. Öğretmenlere destek olunmaması, yardım edilmemesi ve zaman ayırılmaması, öğretmenlerin motivasyonlarını düşürmektedir. Okul müdürü, öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmalı, zorlaştırmamalıdır. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için de okul müdürünün desteğine ve yönlendirmesine ihtiyaç duymaktadırlar.

Okul müdürü, öğretmenlerin sevinçli ve hüzünlü anlarında öğretmenlerin yanında olmalıdır. Öğretmenlerin sevinçli ve hüzünlü anlarında okul müdürünün yanlarında olmaması ve destek vermemesi, öğretmenleri olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler, sevinçli ve hüzünlü anlarında yanlarında olan ve onlarla sevinç ve hüzünlerini paylaşan bir okul müdürü hayal etmektedirler.

Bunlarla birlikte, öğretmenler, herhangi bir çalışma yapmaya niyetlendikleri zaman teşvik edilmek ve desteklenmek istemektedirler. Sosyo-kültürel proje ve etkinliklere ön ayak ve destek olan bir okul müdürü, öğretmenlerin takdirini kazanacaktır. Yapılmak istenilen çalışmaları desteklemesi ve yok sayması ise, öğretmenlerin tepkisini çekmektedir.

4.2.1.21. Okul Müdürü Öğretmenleri Önemsemeli, Öğretmenlerle İlgilenmeli ve Öğretmenlerin Değerlerine Saygı Duymalı

Çalışmaya katılan öğretmenler ve okul müdürleri, okul müdürü, öğretmenleri önemsemesi, öğretmenlerle ilgilenmesi, öğretmenlerin yanında olması, öğretmenlere değer vermesi ve öğretmenlerin değerlerine saygılı olması gerektiğini düşünmektedirler (f = 70). Okul lideri, öğretmenleri önemseyen, öğretmenlerin yanında olan ve değerlerine saygı duyan kişidir. Okul müdürünün, öğretmenlere değer vermemesi, öğretmenlere kendilerini değersiz hissettirmesi ve öğretmenlere karşı ilgisiz olması öğretmenlerde motivasyon kaybına yol açmaktadır. Okul müdürü, öğretmenleri düşünmeli ve önemsemeli ve söz ve davranışlarıyla değer verdiğini hissettirmelidir. Öğretmenlerle ilgilenen, beraber çay içen ve vakit geçiren bir okul müdürü beklentilmektedir.

4.2.1.22. Okul Müdürü Babacan ve Koruyucu Olmalı

Okul müdürünün, babacan ve korumacı olması gerektiğini ve öğretmenleri koruyup kollamasının beklendiğini bildiren 69 görüş bulunmaktadır. Türk yönetim kültürüne göre, yöneticiler babacan tavırlar sergilemeli, vicdanlı ve korumacı olmalıdırlar. Ayrıca, Türk yönetim kültürüne göre, yöneticilerden, personeline sahip çıkması beklenir ve personeline sahip çıkmayan yöneticiler tepkiyle karşılanır. Okul müdüründen de buna paralel olarak, babacan, koruyucu ve güvenlik sağlayıcı olması, okulda güvenli ve sıcak bir aile ortamı oluşturması ve gerektiği zaman öğretmenlere bir abi/abla olması beklenmektedir. Bir baba gibi çalışanlarını sahiplenebilmelidir. Öğretmenleri koruyup kollamayan ve öğretmenlerin haklarını savunmayan bir okul müdürü, öğretmenleri olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin yanında olduğunu ve zor durumlarında arkalarında olduğunu ve öğretmenlere sahip çıktığını hissettiren, bir okul müdürü beklenilmektedir.

4.2.1.23. Okul Müdürü Esnek Olmalı ve Katı Kuralcı Olmamalı

Okul müdürünün, esnek olması ve katı kuralcı olmaması gerektiği savunulmaktadır (f = 66). Türk yönetim kültüründe, bürokrasi, resmiyet, prosedür ve mevzuat ağırlıklı bir yönetim sistemi bulunduğu vurgulanmıştır. Kanun gücü, katı disiplin ve kuralcılık ağırlıklıdır. Çalışmaya katılan öğretmenler ve okul müdürleri, katı ve aşırı kuralcı, prosedüre aşırı bağlı, aşırı disiplinli, mevzuata her koşulda uyma arzusuna sahip, ayrıntıcı ve hiçbir koşulda esneklik göstermeyen bir okul müdürünün, öğretmenleri olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Okul müdürünün, aşırı resmi ve katı kuralcı olmaması ve kuralları öğretmenlerin yararına esnetebilmesi istenmektedir. Okul müdürünün, esneklik göstermemesi, inatçı ve aşırı resmi olması öğretmenlerin motivasyonlarını düşürmektedir. Mevzuata, yerine ve ihtiyaca göre uymayan ve gerektiğinde inisiyatif alabilen bir okul müdürü ise, öğretmenleri motive etmektedir. Okul müdürünün, keskin sınırları olmamalıdır. Öğretmenlere de müsamahalı ve esnek davranması gerekmektedir.

4.2.1.24. Okul Müdürü Öğretmenlere Olumlu ve Yapıcı Eleştirilerde Bulunmalı

Okul müdürünün, öğretmenlerin hatalarını yapıcı ve açık bir şekilde ve uygun bir üslupla ifade etmesi ve öğretmenlere olumlu eleştirilerde bulunması gerektiği çalışmaya katılan öğretmenler ve okul müdürlerinin ifadelerinden anlaşılmaktadır (f = 62). Öğretmenler ve okul müdürleri, okul müdürünün, öğretmenlere sürekli ve yıkıcı eleştiri ve gereksiz yere sürekli uyarılar yapması, öğretmenlerin küçük kusurlarını bile yüzlerine vurması ve öğretmenleri öğrencilerin ve mesai arkadaşlarının önünde uyarma ve azarlamasının, son derece olumsuz etkileri olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca, sık sık görev, sorumluluk ve kural hatırlatılmasından şikâyet edilmektedir. Öğretmenleri getirmeleri gereken evraklar konusunda sürekli sıkıştırmak, öğretmenlerde motivasyon kaybına yol açabilmektedir. Okul müdürü, öğretmenlerin bir hata veya yanlışını tespit ettiğinde, yapıcı, uygun ve açık bir dil kullanmalı, uygun bir yer ve zeminde öğretmenlerle bu durumu paylaşmalı ve öğretmenleri rencide etmekten kaçınmalıdır. Yargılamadan önce sorunun ne olduğunu anlamaya ve sorunun nedenlerini öğrenmeye gayret etmelidir.

4.2.1.25. Okul Müdürü Öğretmenlere Hedef Belirlemeli, İlham Vermeli ve Rol-Model Olmalı

Çalışmaya katılan katılımcılar, okul müdürünün, öğretmenlere ufuk açması ve hedef belirlemesi, ilham vermesi ve rol-model olması gerektiğini dile getirmektedirler (f = 62). Okul lideri, öğretmenlere ufuk açan ve hedef belirleyen, ilham veren, rol-model olan, izleyenlerine ve diğer okul yöneticilerine örnek olan ve çalışanları tarafından taklit edilen kişidir. Okul lideri, topluma da model ve rehber olmalıdır. Okul müdüründen, örgütün amaçlarını belirlemesi, yol göstermesi ve gösterdiği yolda öncü olması talep edilmektedir. Görev ve sorumluluklarına azami dikkat ederek davranışlarıyla örnek olmalıdır. Davranış, hal ve hareketleriyle de izleyenlerini etkileyebilmelidir. Öğretmenlerine pozitif örnek olamayan bir okul müdürü, öğretmenleri olumsuz etkilemektedir.

4.2.1.26. Okul Müdürü Azimli, Çalışkan, Fedakâr ve Özverili Olmalı

Okul müdürünün, azimli, çalışkan, fedakâr ve özverili olması beklenmektedir (f = 60). Okul müdürü, sözlerini eyleme dökmeli ve icraatçı olmalıdır. Azimli, çalışkan, becerikli, özverili ve araştırmaya meyilli bir okul müdürü, öğretmenleri olumlu etkilemektedir. Tembel ve üşengeç bir okul müdürü, öğretmenleri de olumsuz etkilemektedir. Okul müdürü, enerjik, hareketli, dinamik ve aktif olmalıdır. Titiz, özverili ve kararlı bir okul müdürü istenmektedir.

4.2.1.27. Okul Müdürü Çözüm Odaklı Olmalı, Kriz Çözebilmeli ve Risk Alabilmeli

Okul müdürünün, çözüm odaklı olması, kriz çözebilmesi ve risk alabilmesi beklenmektedir (f = 60). Liderin kriz anlarında çıktığı, risk alarak krizi ve sorunları çözdüğü anlayışı bulunmaktadır. Katılımcılar, liderin, kriz çözebilen, çözüm odaklı olan, risk alabilen, kriz yönetebilen ve problemler ortaya çıkmadan önce önlem alabilen bir yapıda olması gerektiğini düşünmektedirler. Yeri geldiğinde idare etmesini, görmezden gelmesini de bilmelidir. Kuralları duruma göre esnetebilmeli, farklı çözüm yolları ortaya koyabilmeli, kriz anlarında öncülük ederek krizi çözebilmelidir. Türk yönetim kültüründe, lider, kriz anlarında ilk başvurulan ve sorumluluk alması beklenen kişidir. Sorunlar karşısında paniklememeli, aldığı kararların arkasında da durabilmelidir. Ayrıca,

okul müdürünün, çözüm odaklı olması da özellikle vurgulanmıştır. Bir sorunla karşılaştığında paniklememeli, sorundan çok çözüme odaklanmalı ve gerekirse sorunun çözümü için risk alabilmelidir.

4.2.1.28. Okul Müdürü Kişilik ve Karizmasıyla Öğretmenleri Etkileyebilmeli

Çalışmaya katılan katılımcılar, okul liderinin, kişilik, karakter ve karizmasıyla insanları etkileyebilmesi gerektiğini düşünmektedirler (f = 56). Türk yönetim kültürüne göre, liderin karizması ve karizmatik gücü olan kişi olduğu düşünülmektedir. Okul müdürü, karizmatik, uzun boylu, gösterişli ve olumlu bir fiziksel görünüme sahip olmalıdır. Okul müdürünün duruşu ve karakteri bir lidere yakışacak şekilde olmalıdır. Tavır ve davranışlarının asil olması gerekmektedir. Karizmatik liderin karizmatik yapısı ve duruşu, öğretmenleri etkilemektedir. Duruşu ve görünüşü ile göz doldurabilmeli ve öğretmenleri etkileyebilmelidir. Bunlara ek olarak, liderin, doğuştan liderlik özelliklerine sahip olarak doğduğu düşünülmektedir. Liderin, doğuştan gelen bir liderlik vasfı vardır ve örgütün diğer üyelerinden sahip olduğu liderlik özellikleriyle ayrılır. Karizmatik lider özellikleri taşımakta ve karizmasıyla takipçilerini etkilemektedir.

4.2.1.29. Okul Müdürü Astlarını Etkileyebilmeli ve Peşinden Sürüklemeli

Çalışmaya katılan öğretmenler ve okul müdürleri, okul müdürünün, astlarını etkileyebilmesi, peşinden sürükleyebilmesi, astlarına ufuk açması ve sorgulamadan kuralları kabul ettirebilmesi gerektiği düşüncesindedirler (f = 54). Okul müdürü, öğretmenleri etkileyerek harekete geçirebilmelidir. Lider, kurumun amaçlarına personelini inandıran, sözü dinlenen ve kararı sorgulanmadan uygulanan ve astlarını gönüllü olarak çalıştırabilen ön plandaki kişidir. İnsanları fikirleriyle de etkileyebilmelidir. Kitleleri peşinden sürükleyebilme ve ortak paydada buluşturabilme becerisine sahip olması beklenmektedir.

4.2.1.30. Okul Müdürü Akıllı, Mantıklı, Dengeli ve Zeki Olmalı

Katılımcılar, okul müdürünün, düşünme kapasitesinin yüksek, akıllı, mantıklı, dengeli ve zeki olmasının gerektiğine vurgu yapmışlardır (f = 54). Okul müdürü, yaratıcı, pratik, akıllı, zeki, öngörülü, iş bitirici ve ileri görüşlü olmalıdır. Geniş perspektifli analiz yeteneği ve esnek düşünebilme kabiliyetine sahip bir okul müdürü istenmektedir.

Muhataplarını analiz edebilmelidir. Okul müdürünün, muhakeme gücünün de yüksek olması gerekmektedir. Çok yönlü olması ve olaylara çok yönlü bakabilmesi, mantıklı ve dengeli olması, okul müdürünün işlerini kolaylaştıracaktır. Dengesiz ve aşırı duygusal olması, ruh halinin aniden değişmesi ve olaylara aşırı tepki vermesi, öğretmenleri olumsuz etkilemektedir.

4.2.1.31. Okul Müdürü Sorunlarla Başa Çıkabilmeli ve Sorunları Çözebilmeli

Okul müdürünün, problem çözebilmeli ve sorunlarla başa çıkabilmesi gerektiği dile getirilmiştir (f = 49). Çalışmaya katılan öğretmenler ve okul müdürleri, okul liderini tanımlarken, okul liderinin problem çözebilen, okuldaki sorunları çözmek için uğraşan, farklı çözüm yolları üreten ve sorunları en uygun yöntemle çözen kişi olarak tanımlamışlardır. Ayrıca, okulda problem yaşanmadan önce önlem alması beklenmektedir. Okul müdürünün, sorunlarla ilgilenmemesi ve sorunları çözmemesi, öğretmenleri olumsuz etkilemektedir.

4.2.1.32. Okul Müdürü Okul Paydaşları Arasında İşbirliği Sağlamalı

Okul müdürünün, okulda işbirliği ortamı oluşturması ve okul paydaşları arasında işbirliği tesis etmesi gerekmektedir (f = 49). Yönetici ve yönetilenler arasında işbirliğinin zayıf olmasından şikâyet edilmiştir. Ancak, Türk yönetim kültüründe, diyalog ve işbirliğinin mevcut olduğu ve okul müdürünün, kültürümüzde mevcut olan işbirliğini tekrar aktifleştirmesi gerektiği vurgulanmıştır. Yönetim süreçlerinde birliktelik, ekip ruhu ve koordinasyon oluşturulmalıdır. Okul liderinin, işbirliğine açık ve çalışanlarıyla işbirliği ve uyum içinde çalışan kişi olduğu ifade edilmiştir. Okul müdürü, okulunu çevre ile işbirliği içinde çalışarak geliştirmelidir. Okul müdürü, öğretmenler arasında da birliktelik, işbirliği ruhu oluşturmalı ve koordinasyon sağlamalıdır. Okul müdürü, hem kendisi öğretmenlerle ve okulun diğer paydaşlarıyla işbirliği yapmalı hem de öğretmenlerin kendi aralarında işbirliği yapmaları için ön ayak olmalıdır. Bunlara ek olarak, okul müdüründen, okulu ve okulun bulunduğu çevreyi iyi tanıması, okulunun her yerine ve okuluyla ilgili her konuya hâkim olarak okul çevresiyle işbirliği imkânları oluşturması ve işbirliği yapması beklenmektedir.

4.2.1.33. Okul Müdürü Öğretmenlere Karşı Saygılı Olmalı

Okul müdüründen, öğretmenlere karşı saygılı olması beklenmektedir (f = 46). Okul müdürü, öğretmenlere saygı duymalı ve öğretmenlere karşı seviyeli olmalıdır. Öğretmenlerle bir ekip olduğunu ve birlikte aynı amaç için çalıştığını idrak ederek, öğretmenlere saygılı davranmalıdır. Öğretmene saygı duymayan, tepeden bakan ve saygısız bir tavır takınan okul müdürü, öğretmenlerin motivasyonunun düşmesine sebep olmaktadır.

4.2.1.34. Okul Müdürü Görev ve Sorumluluklarını Bilmeli ve Yerine Getirmeli ve Elini Taşın Altına Koyabilmeli

Okul müdürü, görev ve sorumluluklarını bilmeli, yerine getirmeli ve sorumluluk alabilmelidir (f = 42). Okul müdürü, farkındalığı yüksek, hedefleri net, sorumluluk sahibi, ne yapması gerektiğini bilen, elini taşın altına koymaktan çekinmeyen, işten kaçmayan ve görevlerini ihmal etmeyen birisi olmalıdır. Okul müdürünün sorumluluk almaması, işten kaçması, görevlerini ihmal etmesi, görev ve sorumluluklarını aksatması ve kurallara uymaması, öğretmenleri olumsuz etkilemekte ve motivasyonlarını düşürmektedir. Okul müdürünün, sorumluluklarına dikkat etmesi, kurallara uyması ve kurallara göre hareket etmesi de öğretmenleri olumlu etkiler ve motive eder. Öğretmenler, okul müdürünün kendisine ait olan derse kendisinin girmesini ve bu görevini aksatmamasını beklemekte ve okul müdürünün davranışlarıyla kendilerine örnek olmasını ve okul kurallarına ilk önce kendisinin uymasını istemektedirler.

4.2.1.35. Okul Müdürü Öğretmenlerle Birlikte Zaman Geçirmeli ve Sık Sık Öğretmenler Odasını Ziyaret Etmeli

Okul müdürünün, öğretmenlerle birlikte sosyal etkinlikler yapması, öğretmenlerle zaman geçirmesi ve sık sık öğretmenler odasını ziyaret ederek öğretmenlerle sohbet etmesi, hem öğretmenler arasındaki ilişkiyi geliştirecek hem de okul müdürüyle öğretmenler arasındaki ilişkilerin sağlamlaştırılmasına katkı sağlayacaktır (f = 41). Okul müdürü, öğretmenleri kaynaştırıcı sosyal faaliyetler düzenlemeli, düzenlenen sosyal faaliyetlere kendisi de katılmalı ve okulda birliktelik ortamı oluşturmak için elinden geleni yapmalıdır. Okul müdürünün, öğretmenlere zaman geçirmesi ve öğretmenlerin

arasına katılması, öğretmenlerle ilişkisini güçlendirecektir. Öğretmenler odasına uğrayan, öğretmenlerle birlikte çay içen ve zaman geçiren bir okul müdürü, öğretmenler üzerinde olumlu etkiler bırakmaktadır.

4.2.1.36. Okul Müdürü Sabırlı ve Soğukkanlı Olmalı

Okul müdürü, sabırlı, soğukkanlı, ağırbaşlı, hüsn-ü zanlı olmalı ve öfkesini kontrol edebilmelidir (f = 39). Rahat bir yapısının olması, olumlu düşünmesi ve hayata karşı olumlu bakması gerekmektedir. Anlayışsız davranmak ve halden anlamayan bir davranış sergilemek, öğretmenlerin motivasyonunu düşürmektedir. Gereksiz yere çabuk ve aşırı sinirlenen, acımasız, saldırgan, kırıcı ve olumsuz durumlar karşısında aşırı tepki veren bir okul müdürü, öğretmenler tarafından tepkiyle karşılanmaktadır. Okul müdürü, rahat, sakin ve kendinden emin olmalıdır. Ne yapması gerektiğini bilen bir tavır sergilemelidir.

4.2.1.37. Okul Müdürü Öğrencileri Tanımalı, Öğrencilerle Samimi ve İyi İlişki ve İletişim Kurmalı ve Öğrencilerin Disiplinini Sağlamalı

Okul müdürünün, öğrencilerle iyi ilişkiler ve iletişim kurması, öğrencilerle sohbet etmesi, öğrencileri tanımaya çalışması ve tanıması ve öğrencileri dinlemesi, anlaması ve sorunlarını çözmeye çalışması gerekmektedir (f = 35). Okul müdürünün, öğrencilere iyi davranmaması, bağırması, kızması, öğrencilerle iletişim kurmaktan kaçınması, öğrencileri tanımak için çabalamaması ve öğrencilere karşı duyarsız olması, öğretmenleri olumsuz etkilemekte ve motivasyonlarını düşürmektedir. Ayrıca, okul müdürünün, öğrencilerden çekinmesi de öğretmenlerin tepkisine neden olmaktadır. Okul müdürü, öğrencilerin sorunlarını dinlemeli, anlamalı ve sorunlarına kalıcı çözümler bulmaya gayret etmelidir. Öğrencileri motive etmeye ve olumlu yöne yönlendirmeye çalışmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin okuldaki davranışlarını da denetlemeli ve öğrencilerin disiplinini de sağlamalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin disiplinini okul müdürünün sağlaması ve disiplinsiz davranışlara yaptırım uygulamasını beklemektedirler. Okul müdürü, öğrencilerin yüksek not almasını başarı kriteri olarak almamalıdır. Öğrencilerin başarıları için elinden geleni yapmakla beraber, öğrencileri hayata hazırlamanın asıl görevi olduğunu düşünmelidir. Öğrencilere güler yüzlü ve samimi davranarak, öğrencilerin ruhlarına dokunmaya çalışarak, öğrencileri dinleyip fikirlerine değer verdiğini öğrencilere hissettirerek, etkili bir okul müdürü olmaya çalışabilir. Ancak, öğrencilerle

samimi ilişkiler kurarken disiplini de elinden bırakmaması gerekmektedir. Samimiyet ve disiplin dengesini sağlaması okul müdürünün en önemli görevlerinden birisidir.

4.2.1.38. Okul Müdürü Cesur, Atılgan, Motivasyonu Güçlü, Özgüveni Yüksek ve Rekabetçi Olmalı

Okul müdürünün, cesur, atılgan, ileriye doğru hareket eden, yüksek motivasyona sahip, özgüveni yüksek ve rekabetçi olması gerekmektedir (f = 34). Korkak ve çekingen bir okul müdürü, istenmemektedir. Cesur, mert ve dik duruşlu bir okul müdürü, öğretmenlerin beğenisini kazanmaktadır. Çekinmeden ve özgüven içerisinde kendini ifade edebilmelidir. Kendine güvenmeli, azimli, kendisi ile barışık ve kendinden emin olmalı ve zorluklarla vazgeçmeden mücadele edebilmelidir.

4.2.1.39. Olumlu Bir Okul Kültürü, İklimi ve Ortamı Oluşturmalı

Okul müdürü, olumlu bir okul kültürü, iklimi ve ortamı oluşturmalı, öğretmenlere huzurlu, demokratik, özgür ve rahat bir ortam sağlamalıdır (f = 32). Okul müdürü, okul kültürünü etkileyebilmeli, okul kültürüne yön verebilmeli ve var olan kurum kültürünü koruyup geliştirebilmelidir. Okul paydaşlarına, eğitim ve öğretimi sevdirmeli ve okul paydaşlarını ortak değerler ve inançlar etrafında birleştirebilmelidir. Güvenli ve sıcak bir aile ortamı hazırlanması, öğretmenler için önemlidir. Okulda güzel bir hava oluşturulması öğretmenleri motive etmektedir. Ayrıca, öğretmenler, okul müdüründen, öğretmenlere rahat bir fiziksel ve zihinsel bir ortam hazırlamasını talep etmektedirler.

4.2.1.40. Okul Müdürü Kibar, Sempatik ve Sevecen Olmalı

Okul müdürünün, kibar, sempatik ve sevecen olması, öğretmenlerin takdirini kazanmaktadır (f = 31). Cana yakın, nazik, sempatik ve sevecen bir okul müdürü, beklentisi bulunmaktadır. Okul müdürü, kibar, nazik konuşan ve davranan, samimi, insanları seven ve sevgi dolu birisi olmalıdır.

4.2.1.41. Okul Müdürü Milli, Manevi ve Toplumsal Değerleri Benimsemiş ve İnançlı Olmalı

Milli, manevi ve toplumsal değerlerin okul müdürü tarafından benimsenmesi ve okul müdürünün inançlı olması, çalışmaya katılan öğretmenler ve okul müdürlerinin okul

müdüründe, görmeyi arzu ettiği özelliklerdendir (f = 30). Ayrıca, okul müdürünün öğretmenlerin inanç, değer ve normlarına saygılı olması da beklenmektedir. Okul müdürü, milli ve manevi değerlere bağlı, milli ve manevi değerlerden taviz vermeyen, inançlı ve dindar birisi olmalıdır.

4.2.1.42. Okul Müdürü Yardımsever ve Paylaşımcı Olmalı

Çalışmaya katılan öğretmenler ve okul müdürleri, 28 görüşte, okul müdürünün, yardımsever ve paylaşımcı olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Türk yönetim kültüründe, liderin yardımsever olmasının beklendiği vurgulanmıştır. Okul müdürü, öğretmenlere ihtiyaçları olduğunda yardım etmekten kaçınmamalıdırlar. Ayrıca, okulun diğer paydaşlarının yardım faaliyetlerinde de öncü olmalı ve okulun diğer paydaşlarını da yardımsever olmaya teşvik etmelidir.

4.2.1.43. Okul Müdürü Hümanist ve Duygusal Olmalı

Türk yönetim kültüründe, liderden hümanist olması beklendiği ve okul müdürünün de hümanist ve duygusal olması gerektiği ifade edilmiştir (f = 28). Okul müdürü, insancıl düşünmeli ve insancıl olmalıdır. Hassas, duygusal, duyarlı ve kimseyi üzmek istemeyen bir okul müdürü beklenmektedir. Okul müdürü, personellerine karşı pozitif, duyarlı, saygılı ve empatik olmalıdır. Ancak, fazla duygusal ve hassas olması da öğretmenleri negatif etkilemektedir. Okul müdürü, kararında insancıl, insanları seven ve insanlara saygı duyan biri olmalı ama bu özelliklerinin suistimaline de fırsat vermemelidir.

4.2.1.44. Okul Müdürü Yönetim Görevlerini Layığıyla Yerine Getirmeli

Çalışmaya katılan öğretmenler ve okul müdürleri, okul müdürünün, planlama, örgütleme, koordinasyon ve iş bölümünü yapmakla görevli olduğunu, okulda uygulamayı ve işleyişi sağlamasının gerekli olduğunu düşünmektedirler (f = 24). Okuldaki rutin işlerini aksatmadan yerine getiren bir okul müdürü istenmektedir. Çalışmada, liderin, koordinatör, organizatör ve sistemin başında olması gereken kişi olduğu ifade edilmiştir. İş ve işlemleri planlamakla da görevlidir. Okul paydaşları arasında eşgüdüm sağlamalıdır. Planlı olmalı ve iş takibi yapmalıdır.

4.2.1.45. Okul Müdürü Okulun Eksikliklerini Gidermeli ve Okulun Temiz Olmasını Sağlamalı

Okulun eksikliklerini gidermesi, okulun fiziki şartlarına katkı sağlayıp düzeltmesi ve okula araç-gereç temin etmesi, okul müdürünün görevi olarak görülmektedir (f = 22). Okul müdürü, okula her anlamda katkı yapmaya çalışmalıdır. Okulun fiziki imkânlarının kötü olması ve iyileştirilmeye çalışılmaması, öğretmenlerin motivasyonlarını düşürmektedir. Okul müdürü, okulu için güzel şeyler yapma çabasında olduğunu ve okulu içerisinde bir şeyleri düzeltme çabası ve gayretini öğretmenlere hissettirmelidir. Ayrıca, okul için kaynak oluşturabilecek bir potansiyele sahip olmalıdır. Okulun ihtiyaçlarını tespit edip gidermeye çalışmalıdır. Bunlarla birlikte, okul müdürü, okulun görselliğine ve temizliğine de önem vermeli, okul genelinin ve özellikle sınıfların temizliğinin sağlanması için gerekli önlemleri almalıdır.

4.2.1.46. Okul Müdürü Esprili ve Şakacı Olmalı

Okul müdürünün, esprili ve şakacı biri olması beklenmektedir (f = 22). Okul müdürü, neşeli olmalı, hayata karşı pozitif bakmalı, espri ve mizah yeteneğine sahip olmalıdır. Nüktedan bir okul müdürü beklenmektedir. Yerine göre eğlenmeyi de bilmelidir.

4.2.1.47. Okul Müdürü Kararlı Olmalı

Okul müdürünün, kararlı olması istenmektedir (f = 22). Çelişkili bir okul müdürü, öğretmenleri olumsuz etkilemektedir. Okul müdürü, kararlı bir yapıya sahip ve tutum ve davranışlarında kararlı olması gerekmektedir. Okul müdürü, kararlı ve net bir duruşa sahip olmalı ve istikrarlı, idealist ve tutarlı olmalıdır.

4.2.1.48. Okul Müdürü Okul Paydaşlarını Bir Çatı Altında Toplayabilmeli

Okul müdüründen, okulda bir sinerji oluşturması ve okul paydaşlarını bir çatı altında toplayabilmesi beklenmektedir (f = 19). Okul müdürü, okul paydaşları arasında köprü oluşturarak, okulda birlik ve beraberlik sağlayabilmelidir. Okul paydaşlarını örgütleyip, kendi etrafında toplayıp, birleştirebilmelidir. Okulun tüm paydaşlarını okulun amaçları doğrultusunda etkileyip güdülemesi gerekmektedir. Türk yönetim kültüründe, birleştirici, bütünleştirici, birlik ve berberlik sağlayıcı ve kapsayıcı lider istenmektedir. Herkese

sinerji vermelidir. Hiçbir okul paydaşını dışlamaması gerekmekte, her bir okul paydaşından maksimum verim almayı hedeflemelidir.

4.2.2. Çalışmaya Katılan Öğretmen ve Okul Müdürlerine Göre Öğretmenlerin İş Doyumlarının Sağlanması İçin Gerekli Olan Faktörler

Çalışmada okul müdürleri ve öğretmenlere, öğretmenlerin iş doyumu ile ilgili, öğretmenlerin iş doyumunu arttıran ve azaltan faktörlerin belirtilmesinin istendiği iki soru sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevapların ayrı ayrı analizi açık kodalama aşamasında yapılmıştır. Eksenel kodlama aşamasında bu iki soruya verilen cevaplar birlikte analiz edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen ve okul müdürlerinin cevaplarından, öğretmen iş doyumu ile ilgili 786 görüş çıkarılmıştır. Bu görüşlerin 453'ü öğretmenlerin cevaplarından, 333'ü okul müdürlerin cevaplarındandır. Bu görüşlerin birlikte analiz edilmesiyle, çalışmaya katılan öğretmen ve okul müdürlerine göre, öğretmenlerin iş doyumlarının sağlanması için gerekli olan faktörler ortaya konmuştur. Bu faktörler en fazla görüş içerenden en az görüş içerene doğru başlık başlık aşağıda sırasıyla verilmiş ve başlıkların altında yorumları yapılmıştır.

Ama öncesinde öğretmenlerin iş doyumunu arttıran faktörler ile azaltan faktörlerin bir karşılaştırması yapılmıştır. Aşağıda okul müdürleri ve öğretmenlerin en çok bildirdiği, öğretmenlerin iş doyumunu arttıran ve azaltan faktörlerin ilk 20'si maddeler halinde en çok bildirilenden en az bildirilene göre sırasıyla verilmiştir. Bu faktörler Tablo 49'da bulunmaktadır.

Tablo 49

Çalışmaya Katılan Öğretmen ve Okul Müdürlerine Göre Öğretmenlerin İş Doyumunu Arttıran ve Azaltan Faktörler

	Öğretmenlerin İş Doyumunu Arttıran Faktörler	Öğretmenlerin İş Doyumunu Azaltan Faktörler
1.	Öğretmenlerin takdir edilmesi, ödüllendirilmesi, başarılarının ilan edilmesi ve onure edilmesi	Öğretmenlerin takdir görmemeleri, ödüllendirilmemeleri ve dönüt alamamaları
2.	Verilen emeklerin amaca ulaştığının düşünülmesi, öğrencilerin başarılı olması, öğrencilerin öğrenmesi ve öğrencilerden olumlu dönütler alınması	Öğrencilerin amaçsız, akademik açıdan zayıf, derse ilgisiz ve motivasyonsuz olmaları
3.	Öğretmenler arası samimi ilişkiler, işbirliği, dayanışma ve uyum, dürüstlük ve güvenirlik	Öğretmenlere adaletsizlik, eşitsizlik ve ayrımcılık yapılması
4.	Okul yönetiminin öğretmenlere destek olması, ilgi, sıkıntı ve ihtiyaçlarıyla ilgilenmesi	Okulun fiziksel eksiklikleri ve yetersizlikleri
5.	Çalışılan okulda olumlu okul kültürü, iklimi ve huzurlu aile ortamının olması	İletişim problemleri, eksikliği ve kopukluğu
6.	Okulun çevresi ve fiziki imkânlarının iyi olması	Öğretmenler arasında birlik ve beraberlik olmaması ve rekabet olması
7.	Okul yönetiminin öğretmenlere karşı güleryüzü ve samimiyeti	Öğretmenlerin desteklenmemesi ve öğretmenlerle ilgilenilmemesi
8.	Öğrencilerin yüksek hazırbulunuşluk ve akademik seviyesi, derse hazırlıklı gelmeleri, aktif katılmaları ve çalışkan olmaları	Okul ortamının olumsuz, güvensiz, huzursuz, samimiyetsiz olması
9.	Öğretmenlerin yönetime katılması	Öğretmenlerin yönetime katılmaması
10.	Öğretmenlerin yeterli kazanç elde etmesi	İdarenin baskıcı, otoriter, mevzuatçı ve katı kuralcı olması
11.	Öğretmenler arasında adalet, eşitlik ve objektiflik	Öğretmenlerin yetersiz kazancı
12.	Öğrencilerin olumlu, saygılı, ahlaklı, dürüst ve içten olması	Öğrencilerdeki disiplin, saygı ve ahlak sorunları
13.	Okul yönetiminin öğretmenleri güdülemesi ve öğretmenlere yol göstermesi	Okul yönetiminin olumsuz tutum, tavır ve davranışları
	Öğretmenlerin İş Doyumunu Arttıran Faktörler	**Öğretmenlerin İş Doyumunu Azaltan Faktörler**
14.	Öğretmenlerin istek ve taleplerinin dikkate alınması ve karşılanması	İş yükünün fazlalığı ve gereksiz işlerle uğraştırılma
15.	Okul paydaşları arasında etkili iletişim	Okul yönetiminin cezalandırıcı, hata arayan ve eleştirel tutumu
16.	Öğretmenlerin liyakat sahibi olduklarını düşünmeleri	Okulun bulunduğu çevrenin, muhitin olumsuz olması
17.	Öğrencilerin okula ve derse istekli gelmesi ve ilgi duyması	Öğretmenlerin liyakatsiz ve yetersiz olduğunu düşünmesi
18	Okul müdürünün öğretmenleri dinlemesi ve sorunlarını çözmesi	Velilerle yaşanılan problemler ve çatışmalar
19.	Sevdiği işi yapması	Velilerin duyarsızlığı, işbirliğine yanaşmaması ve ilgisizliği
20.	Okulda sosyal faaliyetler yapılması	Mesai arkadaşlarıyla yaşanılan problemler

Tablo 49'dan da anlaşılacağı üzere, bir faktörün bulunması öğretmenlerin iş doyumunu arttırırken, aynı faktörün bulunmaması öğretmenlerin iş doyumunu azaltmaktadır. Öğretmenlerde iş doyumunu arttıran faktörler ile iş doyumunu azaltan faktörlerin birbirinin zıddı olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılanlara göre, Türk yönetim kültüründe Herzberg'in motivasyon teorisinde tespit ettiği doyum sağlayıcı faktörler ve hijyen faktörleri (Herzberg vd., 2017) şeklinde bir ayrımın olmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum, iş doyumunun sağlanması için bağlamın önemli olduğu ve iş doyumunun sağlanmasında kültürel farklılıkların dikkate alınması gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Türk kültüründe, öğretmen iş doyumunu arttıran faktörler ile azaltan faktörlerin birbiri ile ilişkili olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin iş doyumunun sağlanması gereken faktörlerin zıddının olması durumunda öğretmen iş doyumu azalmaktadır. Örnek vermek gerekirse, öğretmenlerin takdir edilmeleri iş doyumlarını arttırırken, takdir edilmemeleri de iş doyumlarını azaltmaktadır.

Bu tespit yapıldıktan sonra, öğretmenlerin iş doyumunu arttıran faktörlerin ve iş doyumunu azaltan faktörlerin sorulduğu iki sorunun birlikte analiz edilmesi aşamasına geçilmiş ve çalışmaya katılan öğretmen ve okul müdürlerine göre, öğretmenlerin iş doyumlarının sağlanması için gerekli olan faktörler ortaya konmuştur. Bu faktörler en fazla görüş içerenden en az görüş içerene doğru başlık başlık aşağıda sırasıyla verilmiş ve başlıkların altında yorumları yapılmıştır.

4.2.2.1. Öğretmenlerin Takdir Edilmesi, Onure Edilmesi ve Ödüllendirilmesi

Çalışmada, öğretmenlerin takdir edilmesi, ödüllendirilmesi ve onure edilmelerini iş doyumu sağladığı ifade edilmiştir (f = 109). Çalışmaya katılan öğretmenler ve okul müdürlerine göre, öğretmenler başarılarının ilan edilmesini istemektedirler. Başarılı öğretmenlerin başarılarının farkında olunmalıdır. Öğretmenler, başarılarının karşılığında iltifat görmek istemektedirler. Öğretmenlerin başarılarının fark edilmesi ve başarılarının belgelendirilmesi, öğretmenlerde iş doyumu sağlamaktadır. Öğretmenlerin takdir görememeleri, ödüllendirilmemeleri ve dönüt alamamaları, öğretmenlerin iş doyumlarını azaltmaktadır. Ayrıca, öğretmenler çalışanla çalışmayanın da aynı kefede değerlendirilmemesini beklemektedirler. Verilen emeğe ve yapılan çalışmalara değer verilmesi talep edilmektedir. Görmezden gelinen bir öğretmenin iş doyumu da azalacaktır. Bunlarla birlikte, öğretmenlerin okul paydaşlarından olumlu dönütler alması,

öğretmenleri olumlu etkilemektedir. Özellikle velilerin, takdiri, olumlu dönütü ve teşekkürü, öğretmenlerin iş doyumu sağlamasına katkı yapmaktadır.

4.2.2.2. Verilen Emeklerin Amaca Ulaştığının Düşünülmesi ve Görülmesi

Katılımcılara göre, öğretmenler, öğrencilerine verdikleri emeklerin amacına ulaştığını gördüklerinde, iş doyumları artmaktadır (f = 62). Öğretmenler, öğrencilerinin başarılı olmasını ve öğrencilerinin başarı düzeylerini artmasını istemektedirler. Öğrencilerinin öğrendiğini ve hedeflere ulaştığını gören öğretmenler, kendilerini başarılı addetmektedirler. Öğrencilerine faydalı olan, öğrencilerinin bakış açılarını değiştirebilen, proje ve çalışmalarının başarılı olduğunu düşünen, öğrencilerine verdikleri emeklerin karşılığını öğrencilerdeki pozitif davranış değişikleriyle aldığını düşünen öğretmenler, iş doyumu sağlamaktadırlar. Tüm gayretlerine rağmen öğrencilerinin istenilen başarı düzeyini yakalayamadığını, çabalarının işe yaramadığını, öğrencilere fayda sağlayamadığını, öğrencilerin dikkatini çekemediğini, öğrencileri güdülemeyediğini ve öğrencilerine olumlu bir sınıf kültürü ve iklimi oluşturamadığını düşünen öğretmenlerin de iş doyumları azalmaktadır. Öğretmenler, okul idaresinin, velilerin ve öğrencilerin beklentilerini karşılayabilmek ve okul paydaşlarının olumlu dönütler almak istemektedirler. Başarılı bir çalışma ortamında kendilerinin de başarıya ulaşmasını arzulamaktadırlar. Kendi verdikleri eğitimin öğrencilere fayda sağladığını ve öğrencilerinin akademik başarılarında artış olduğunu görebilmeyi arzulamaktadırlar. Bu beklentilerinin gerçekleşmesi, iş doyumları arttırmaktadır.

4.2.2.3. Mesai Arkadaşları Arasında Samimi ve Problemsiz İlişkiler ve Uyum

Mesai arkadaşlarıyla samimi ilişkiler kurabilen ve uyum içimde çalışabilen bir öğretmenin iş doyumu artmaktadır (f = 45). Mesai arkadaşlarıyla sorunlar yaşayan ve diğer öğretmen arkadaşlarıyla arasında geçimsizlikler olan öğretmenin ise iş doyumu azalmaktadır. Ayrıca, okul çalışanları arasında sosyal faaliyetler yapılmasının, mesai arkadaşları arasındaki ilişkiyi kuvvetlendirdiği ve bunun da öğretmenlerin iş doyumlarına katkı sağladığı ifade edilmektedir. Öğretmenler, okullarında, mesai arkadaşlarıyla, samimi, iyi ve olumlu ilişkiler kurmak istemektedirler. Okullarda, öğretmenlerin uzun süredir birlikte çalışması ve okulda öğretmenler arası birlikteliği sağlamak için etkinlikler yapılması, öğretmenlerin iş doyumlarını arttırmaktadır. Öğretmenler özellikle zümre

arkadaşlarıyla uyum içinde çalışabilmek istemektedirler. Okulda, öğretmenler arası birlik olması gerekmektedir. Ayrıca, samimi bir arkadaşlık ortamı istenmektedir. Öğretmenler arasındaki samimiyet eksikliği, öğretmenlerin iş doyumlarını azaltmaktadır.

4.2.2.4. Okul İdaresinin İyi Niyetli Tutumu, Baskıcı Olmaması ve Öğretmenleri İdare Etmesi

Öğretmenler, okul idaresinden, olumlu ve iyi niyetli tutum ve davranışlar göstermesini, baskıcı olmamasını, öğretmenlerle uyumlu bir şekilde çalışmasını ve öğretmenlerin işlerine fazla müdahalede bulunmamasını, yeri geldiğinde öğretmenleri idare etmesini ve bazı küçük kusurları görmezden gelmesini beklemektedirler (f = 56). Okul idaresinin, olumlu ve iyi niyetli tutumu, uyumu ve idareci olma özelliği, öğretmenlerin iş doyumlarına katkı sağladığı gibi, olumsuz tutum, tavır ve davranışları da öğretmenlerin iş doyumlarına olumsuz etkilerde bulunmaktadır. Okul idaresinin sevgi ve saygı ortamını zedeleyen davranışları da öğretmenleri olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlere baskı ve mobbing uygulanması, öğretmenlere angarya işler yaptırılması ve öğretmenlerin işlerine gereğinden fazla müdahale edilmesi, öğretmenlerde iş doyumunun azalmasına yol açmaktadır. Baskıcı, otoriter, mevzuatçı ve katı-kuralcı bir okul yönetimi, öğretmenleri olumsuz etkilenmesine yol açmaktadır. Suçlayıcı, cezalandırıcı, sürekli eleştiren, şartlar ve okul donanımı eşit olmadığı halde başka öğretmenlerle ve okullarla sürekli öğretmenleri kıyaslayan, en küçük hatalarda bile sert uyarılar yapan ve öğretmenlere aşırı iş yükleyen bir okul yönetimi, öğretmenlerin iş doyumlarına zarar vermektedir. Baskıcı olmayan ve anlayışlı bir yönetim sergileyen okul idaresi, öğretmenlerin iş doyumlarına katkı sağlamaktadır. Okul idaresi, öğretmenler arasındaki bireysel farklılıkları göz önüne almalı ve tutum ve davranışlarını da öğretmenler arasındaki bireysel farklılıklara göre şekillendirmelidir.

4.2.2.5. Olumlu Okul Kültürü ve İklimi ve Samimi Bir Okul Ortamı

Olumlu okul kültürü ve iklimi, samimi, iyi, güzel ve mutlu bir okul ortamı ve dürüst ve güvenilir mesai arkadaşlarıyla çalışmak, öğretmenlerde iş doyumu sağlamaktadır (f = 53). Öğretmenler, okullarında olumlu bir okul kültürü, samimi, iyi, güzel ve mutlu bir ortam beklemektedirler. Okulda olumlu okul kültürü ve iklimi ve huzurlu bir aile ortamının olması, iyi niyetli öğretmen arkadaşların bulunması, güvenli, sağlıklı ve arzu

edilen bir okul ortamında çalışma ve okulda öğretmenler arasında sevgi ve saygının esas olması, öğretmenlerin iş doyumlarını olumlu etkilemektedir. Öğretmenler, kendilerini mutlu eden bir okul ortamında çalışmak istemektedirler. Dürüst ve güvenilir mesai arkadaşları, öğretmenlerin iş doyumlarına katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerde iş doyumunun sağlanması için okulda demokratik bir çalışma ortamı da gerekmektedir. Ayrıca, öğretmenler, okul ortamının kendilerini geliştirebilmek için uygun olmasını talep etmektedirler. Olumsuz, güvensiz, huzursuz ve samimiyetsiz bir okul ortamı, öğretmenlerin iş doyumlarını düşürmektedir. Öğretmenler gergin ve huzursuz bir okul ortamında çalışmak istememektedirler. Okul kültürünün, öğretmenler tarafından benimsenmesi, iş doyumlarına katkı yapmaktadır. Öğretmenlerin, okul kültürünü benimseyememesi ve kendilerini okula ait hissedememesi, iş doyumlarını azaltmaktadır.

4.2.2.6. Öğrencilerin Yüksek Hazırbulunuşluk Seviyesi ve Çalışkan Olması

Çalışmaya katılan öğretmenler ve okul müdürlerine göre, öğretmenler, öğrencilerinin yüksek hazırbulunuşluk düzeyine sahip, çalışkan ve öğrenmeye istekli olmasını istemektedirler (f = 51). Yüksek hazırbulunuşluk düzeyine sahip, çalışkan ve istekli öğrencileri olan öğretmenlerin iş doyumları da yüksek olmaktadır. Derse hazırlıklı gelen, derse aktif katılan, öğrenmeye istekli ve derslere ilgili öğrencileri olan ve öğrenci profilinin iyi olduğu bir okulda çalışan öğretmenlerin iş doyumları artmaktadır. Öğrencilerin amaçsız, derse ilgisiz ve motivasyonunun düşük olması, derse hazırlık yapmadan gelmeleri, akademik açıdan seviyelerinin düşük olması, öğretmenlerin iş doyumlarını da azaltmaktadır.

4.2.2.7. Okulda Adalet, Eşitlik, Tarafsızlık Olması ve Ayrımcılık Yapılmaması

Okulda adaletli, herkese eşit, tarafsız, objektif ve ayrım yapmayan bir yönetim olması, öğretmenlerde iş doyumu sağlar (f = 43). Okul idaresi, öğretmenlere karşı adaletli ve herkese eşit olmalı ve objektif davranmalıdır. Adaletsizlik, taraf tutma, kayırmacılık ve ayrımcılığın olduğu bir okul ortamı, öğretmenlerin iş doyumunu azaltır. Ayrıca, öğretmenler, okul idaresinin yanında bulunan toksik, çıkarcı ve yağcı insanlardan da hazzetmemektedirler. Okul idaresi, görevlerini adil bir şekilde yerine getirmelidir.

4.2.2.8. Okulun Fiziki Şartlarının Eğitime Elverişli Olması

Çalışmaya katılan öğretmenler ve okul müdürlerine göre, öğretmenler, okullarının fiziki şartlarının ve materyal donanımının yeterli olmasını talep etmektedirler (f = 39). Ayrıca, okulun temiz ve hijyenik olması da öğretmenlerin iş doyumlarını arttırmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenler, sınıf mevcutlarının ideal olmasını beklemektedirler. Okulun çok büyük bir okul olması, öğrenci sayısının fazla oluşu, sınıfların kalabalık olması, öğretmenleri olumsuz etkilemekte ve iş doyumlarını azaltmaktadır. Çalıştıkları okulun yeterli fiziki imkânının olması ve yeterli materyal donanımına sahip olması, öğretmenlerin iş doyumlarını arttırmaktadır. Bu sayede öğretmenler, öğrencileriyle daha verimli ve etkili ders işleyebilmektedirler. Okulun olumsuz fiziki şartları ve eksiklikleri ise, öğretmenlerin iş doyumlarının azalmasına yol açmaktadır. Öğretmenler, yeterli donanıma ve imkâna sahip olan bir okulda çalışmak istemektedirler.

4.2.2.9. Okul Çevresinin Şartlarının İyi Olması ve Velilerin Duyarlı Olması

Çalışmaya katılan öğretmen ve okul müdürlerine göre, okul çevresinin şartlarının iyi olması ve velililerin duyarlı olması, çocuklarıyla ve öğretmenlerle olumlu ilişki kurması ve öğretmenleri takdir etmesi, öğretmenlerin iş doyumunu arttırmaktadır (f = 35). Öğretmenler, veliler olan ilişkilerine oldukça önem vermektedirler ve velilerden çeşitli beklentileri bulunmaktadır. Velilerin duyarlı ve içten olması, çocuklarıyla ve okulun ihtiyaçlarıyla ilgilenmesi, öğretmenlerle olumlu ilişki kurması, öğretmenlerden memnun olması ve öğretmenleri takdir etmesi, öğretmenlerin velilerden beklentileri arasındadır. Ayrıca, okul çevresinin şartlarının iyi olması beklenmektedir. Velilerin duyarlı olması ve çocuklarıyla ilgilenmesi, öğretmenlerin iş doyumlarına katkı sağlar. Tam tersi bir şekilde, velilerin duyarsızlığı, öğretmenlerle işbirliğine yanaşmamaları, ilgisizliği ve okula gelip öğretmenlerle iletişim kurmamaları, öğretmenlerin iş doyumlarını azaltmaktadır. Öğretmenler, velilerden, okul-aile birliği aracılığıyla okul ile maddi ve manevi olarak ilgilenmesini de beklemektedirler. Öğretmenlere göre, okulun ihtiyaçlarının karşılanması için velilerle işbirliği yapılmalıdır. Ayrıca, velilerin içten olması ve öğretmenlerle olumlu ilişkiler kurması gerekmektedir. Olumsuz ve düşüncesiz veliler, öğretmenleri olumsuz etkilemektedir. Veli baskısı, gerçekçi olmayan veli beklentileri, velilerin öğretmenlerle çatışması ve problemler yaşaması ve okul yönetiminin de veli baskılarına karşı direnmemesi ve öğretmeninin yanında durmaması, öğretmenlerin iş doyumlarına zarar

vermektedir. Okulun bulunduğu çevresinin ve muhitin olumsuz olması da öğretmenleri olumsuz etkilemektedir. Velilerin, öğretmenlerden memnun olması, öğretmenleri takdir etmesi, öğretmenlere olumlu dönütlerde bulunması ve teşekkür etmesi, öğretmenlerin iş doyumlarını arttırmaktadır.

4.2.2.10. Öğretmenlerin Paydaş Olarak Yönetime Katılması

Öğretmenler, okul paydaşı olarak yönetime katılmak, fikir ve görüşlerini özgürce söyleyebilmek ve demokratik bir okul yönetimi talep etmektedirler (f = 33). Okul yönetiminde söz sahibi olan, okul yönetimi ile ilgili fikir ve görüşleri okul yönetimi tarafından dikkate alınan, fikir ve görüşlerini değer verilen öğretmenlerin iş doyumları yükselmektedir. Okulda demokratik bir yönetimin olması da öğretmenlerin iş doyumlarına katkı sağlamaktadır. Öğretmenler, çalıştıkları okulun yönetimiyle ilgili sorumluluk verilmesini istemektedirler. Öğretmenlerin okul yönetimine katılmaması, öğretmenlerin okul yönetimi tarafından önemsenmediğini ve fikirlerinin dinlenmediğini hissetmesi, öğretmenlere danışılmadan ve söz hakkı verilmeden okulla ilgili kararların alınması, öğretmenlere okul yönetiminde görev ve sorumluluk verilmemesi ve demokratik olmayan bir okul ortamı, öğretmenlerin iş doyumlarını azaltmaktadır.

4.2.2.11. Okul Paydaşları Arasında Etkili Bir İletişimin Olması

Öğretmenlerde iş doyumunun sağlanması için çalıştıkları okulda iletişim kalitesi yüksek olmalıdır (f = 30). Okul ortamındaki iletişimin verimliliği, öğretmenlerin iş doyumlarını etkilemektedir. Okulda iletişim problemleri yaşanması, iletişim eksikliği ve kopukluğu olması, okulda dedikodu yapılması ve aracılar vasıtasıyla iletişim kurulması, öğretmenlerin iş doyumlarını olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin eksik ve hatalarının, uygun olmayan ortam ve şekilde öğretmenlere söylenmesi, öğretmenleri olumsuz etkilemektedir. Özellikle, öğretmenler arasında yaşanılan iletişim problemleri, öğretmenlerin iş doyumlarını azaltmaktadır. Öğretmenlerde iş doyumu sağlamak için, okul paydaşları arasında etkili bir iletişim kurulması sağlanmalıdır.

4.2.2.12. Okul Yönetiminin Öğretmenlere Destek Olması ve Arka Çıkması

Öğretmenler, okul yönetiminin onlara destek olması ve arka çıkmasına oldukça önem vermektedirler (f = 29). Öğretmenler, okul yönetiminin kendilerine destek olması ve

onları koruyup kollamasını istemektedirler. Öğretmenlerin okul idaresinden, yeterli desteği alamaması, öğretmenlerin iş doyumunu olumsuz etkilemektedir. Eğitime gereken önemi vermeyen, baskılara karşı öğretmenlerin yanında olmayan bir okul idaresi, öğretmenlerin tepkisini çekmektedir ve öğretmenlerin iş doyumlarının azalmasına yol açmaktadır. Öğretmenler, okul idaresinden, kendilerinin ve yaptıkları çalışmaların desteklenmesini talep etmektedirler. Okul idaresinin destek olduğu ve arka çıktığı öğretmenlerin iş doyumları yükselmektedir. Okul yönetiminin, yeni fikirlere açık olması ve desteklemesi de öğretmenlerin iş doyumlarına katkı sağlamaktadır.

4.2.2.13. Okul Yönetiminin Öğretmenleri Dinlemesi ve Sorunlarını Çözmesi ve Öğretmenlerin İlgi, İhtiyaç ve Beklentileriyle İlgilenmesi

Okul yönetiminin öğretmenleri dinlemesi, sorunlarıyla ilgilenmesi, sorunlarını çözmeye çalışması ve öğretmenlerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alması ve karşılamaya çalışması, öğretmenlerin beklentilere arasındadır ve öğretmenlerin iş doyumlarının sağlanmasını kolaylaştırmaktadır (f = 26). Okul yönetimi, öğretmenlerin isteklerini dikkate almalıdır. Okul yönetimi tarafından, istekleri dikkate alınmayan, beklentileri karşılanmayan ve ilgilenilmeyen öğretmenlerin ve ilgilenilmeyen öğretmenlerin iş doyumları azalmaktadır. Ayrıca, öğretmenler önemsenmek ve dinlenilmek istemektedirler. Okul yönetimin, öğretmenlerin sorunlarını dinlemesi ve sorunlarına çözüm yolları araması ve çözüm bulması, öğretmenlerin iş doyumlarına katkı sağlamaktadır. Öğretmenler, okul yönetiminin sorunlarının çözümüne yardımcı olmamasına tepki göstermektedirler.

4.2.2.14. Öğrencilerin Olumlu, Saygılı, Ahlaklı, Dürüst ve İçten Olması

Olumlu, saygılı, ahlaklı, dürüst ve içten öğrencileri olan öğretmenlerin iş doyumları da yükselmektedir (f = 25). Öğrencilerinin olumlu tutumları ve söz dinlemesi, öğretmenlerine karşı saygılı olması, yüksek ahlak sahibi ve dürüst olması, öğretmenlerin iş doyumlarına olumlu etki etmektedir. Öğrencileri tarafından sevildiğini düşünen bir öğretmenin iş doyumu da yüksek olmaktadır. Öğrencilerinin gözünde yeterli saygıyı görmediğini ve öğrencilerinin disiplin, saygı ve ahlaki problemleri olduğunu düşünen bir öğretmenin iş doyumu da düşmektedir. Gürültülü ve öğrencilerinin sürekli ders akışını bozduğu bir sınıf ortamında ders işlemek zorunda kalan öğretmenin iş doyumu

azalmaktadır. Ayrıca, karma eğitimin olmasının, öğrencilerde problemlere yol açtığı ve bu problemlerin de öğretmenlerin iş doyumlarını olumsuz etkilediği ifade edilmiştir.

4.2.2.15. Öğretmenler Arasında İşbirliği, Ekip Ruhu ve Yardımlaşmanın Olması

Mesai arkadaşlarıyla işbirliği yapan ve ekip ruhu oluşturan ve yardımlaşmanın olduğu bir okulda çalışan öğretmenin iş doyumu artmaktadır (f = 24). Öğretmenler arası işbirliği, dayanışma ve yardımlaşma, öğretmenlerin iş doyumlarına katkı sağlar. Öğretmenler arasında gruplaşma ve rekabet olması ve birlik ve beraberliğin olmaması, öğretmenlerin iş doyumlarını azaltmaktadır. İyi niyetli, birbiriyle yardımlaşan, işbirliği yapan ve ekip ruhu anlayışıyla çalışan okul paydaşlarının olduğu bir okulda, öğretmenlerin de iş doyumları yüksek olacaktır.

4.2.2.16. Okul Paydaşlarının Samimiyeti, Muhabbeti ve Güler Yüzü

Okul yönetiminin, öğretmenlere karşı samimiyeti, ilgisi ve güler yüzü ve diğer okul paydaşlarının güler yüzlü olması, selamlaşması ve hal-hatır sorması (f = 24), öğretmenlerin iş doyumunu arttırmaktadır. Öğretmenler, okul müdürünün, öğretmenlerle samimi olmasına ve öğretmenlere ilgi göstermesine önem vermektedirler. Okul yöneticileri ile pozitif ilişkiler, karşılıklı anlayış ve ahenk ve okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı güler yüzlü olması, öğretmenlerin iş doyumlarına katkı yapmaktadır. Okul müdürünüm, öğretmenlere yakınlık ve ilgi göstermesi, öğretmenlerin iş doyumlarını olumlu etkilemektedir. Okul müdürünün, öğretmenlerle samimi bir ilişki kurmaması ve kibirli olması, öğretmenlerin iş doyumlarını azaltmaktadır. Öğretmenler, okulda güler yüz görmeye oldukça önem vermektedirler. Okul paydaşlarının da birbirleriyle selamlaşması, birbirine hal-hatır sorması ve güler yüz göstermesi, öğretmenlerin iş doyumlarına katkı sağlamaktadır.

4.2.2.17. Öğretmenlerin Yeterli Kazanç Elde Etmesi

Öğretmenlik mesleğinin yeterli ekonomik getiri sağlaması, tatmin edici bir ücretinin olması, öğretmenlerin iş doyumlarının artmasına katkı sağlamaktadır (f = 23). Öğretmenler, icra ettikleri öğretmenlik mesleği karşılığında tatmin edici bir ekonomik getiri elde etmeyi istemektedirler. Hayat şartlarının giderek zorlaşması ve yetersiz

ekonomik kazanç ve düşük bir ücret elde edebildikleri için öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamasının zorlaşması öğretmenlerin işlerinden doyum almalarını zorlaştırmaktadır.

4.2.2.18. Öğretmenlerin Öğrencilerle Arasında Bağ Kurabilmesi ve Öğrencilerin Öğretmenini Sevmesi

Çalışmaya katılan öğretmenler ve okul müdürlerine göre, öğrencilerle olumlu ve iyi ilişkiler ve arada bağ kurabilmek, öğrencilerin kalbine ve hayatına dokunabilmek, öğrencilerle ilgilenebilmek, öğrencilere iyi bir model ve örnek olabilmek ve öğrencilerin öğretmene ihtiyaç duyması ve öğretmenini sevmesi ve sahiplenmesi, öğretmenlerde iş doyumu sağlamaktadır (f = 19). Öğretmenler, öğrencileriyle iyi ve olumlu ilişkiler ve aralarında bir bağ kurabilmek istemektedirler. Öğrencileriyle arasında bir bağ kuramayan, çatışımalar ve iletişimde sorunlar yaşayan öğretmenlerin iş doyumların azalmaktadır. Öğrencilerinin kalbine ve hayatına dokunabildiğini, öğrencilere olumlu bir örnek ve rol-model olabildiğini, öğrencilerine faydalı olduğunu, öğrencilerinin kendine ihtiyaç duyduğunu ve öğrencileriyle yeterince ilgilenebildiğini düşünen öğretmenlerin iş doyumları artmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin öğretmenini sevmesi ve sahiplenmesi de öğretmenin iş doyumuna katkı yapmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerinin kendilerine karşı içten davranmasını ve sevgi duymasını beklemektedirler. Katılımcılar, öğretmenler ile öğrencilerinin arasındaki ilişkinin, olumlu ve iyi olmasının, öğretmenler için oldukça önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

4.2.2.19. Öğretmenliğin Kutsal Bir Meslek Oluşu

Çalışmada, öğretmenliğin kutsal bir meslek olmasının, öğretmenlerin iş doyumlarına katkı yaptığı ifade edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine, öğretmenlere ve yaptıkları işe saygı duyulmasını, öğretmenlere değer verilmesini ve öğretmenlerin önemsenmesini beklediği savunulmaktadır (f = 17). Öğretmenler, öğretmenlik mesleğine, öğretmenlere, yaptıkları işe ve düşüncelerine saygı duyulmasının, öğretmenlerin iş doyumlarına katkı sunduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler, görevde yükselebilme kriterlerinin tam olarak tanımlanmasını ve öğretmenlikte kariyer basamaklarının sağlanması gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenlere değer verilmesi, yasal haklarının tanınması, güvenilmesi ve öğretmenlerin önemsenmesi de öğretmenleri

olumlu etkilemektedir. Öğretmenlere gereken değeri vermeyen ve yasal haklarının tamamını tanımayan bir anlayış, öğretmenlerin iş doyumlarını azaltmaktadır.

4.2.2.20. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini Sevmeleri

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini sevmeleri, işlerine aidiyet duymaları ve kendilerini adamaları, öğretmenlerde iş doyumu sağlamaktadır (f = 14). Öğretmenlerin işini sevmemesi ve işinde mutlu olmaması ise iş doyumlarını azaltmaktadır. Öğretmenlerin işlerine kendini adaması ve aidiyet duyması, iş doyumlarına katkı sağlamaktadır. İş yerine yabancılaşma, çalıştığı okul kültürünü benimseyememe ve kendini okula ait hissedememe de öğretmenlerin iş doyumlarını azaltan faktörlerdendir.

4.2.2.21. Okul Yönetiminin Öğretmenleri Güdülemesi

Çalışmaya katılan öğretmenler ve okul müdürleri, okul yönetiminin öğretmenleri güdülemesi ve öğretmenlere yol göstermesinin, öğretmenlerin iş doyumlarına katkı sağladığını düşünmektedirler (f = 11). Okul yönetimimin öğretmenleri motive edememesi, motive etmekte eksiklikler yaşaması ve öğretmenlerin motivasyon eksikliğinin de öğretmenlerin iş doyumlarını azalttığı ifade edilmiştir.

4.3. Temellendirilmiş Kuramın Seçici Kodlama Aşamasına Yönelik Bulgular ve Yorum

Temelllendirilmiş kuramın üçüncü aşaması ve Türk yönetim kültüründe okul müdürü etkililiğini ve öğretmen iş doyumunu belirleyen faktörlerin ortaya konulduğu aşama seçici kodlama aşamasıdır. Bu aşamada, nitel verilerden elde edilen madde havuzlarındaki denemelik ölçek maddelerinden geliştirilen TKOLÖ ve TKYÖİDÖ'nün AFA ve DFA'sı yapılarak ölçekler boyutlandırılmış ve her boyutta o boyutla ilgili hangi maddelerin olduğu ortaya konulmuştur. Ölçek boyutları, ortaya konan Türk yönetim kültüründe okul müdürü etkililiğini belirleyen faktörler ve Türk yönetim kültüründe öğretmen iş doyumunu belirleyen faktörler olarak kabul edilmiş ve bu faktörler, ölçek boyutlarının içerdiği maddeler ile açıklanmıştır.

4.3.1. Türk Yönetim Kültüründe Okul Müdürü Etkililiğini Belirleyen Faktörler

Türk yönetim kültüründe okul müdürü etkililiğini belirleyen faktörler, temellendirilmiş kuram ve temellendirilmiş kuramın seçici kodlama aşaması ile birlikte gerçekleştirilen ölçek geliştirme çalışması ile ortaya konmuştur. TKYOLÖ'nin nihai faktör analizi ile ölçeğin boyutları çıkarılmıştır. TKYOLÖ'nün toplam açıkladığı varyans % 73.5'tir. Bu boyutlar "Yakın İlgi ve Babacanlık, Görev Yönelimli Davranış, Adalet ve Eşitlik" boyutlarıdır. Bu boyutlar, detaylı bir şekilde ilgili başlıkların altında açıklanmıştır. Tablo 50'de TKYOLÖ'nin nihai AFA sonuçlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 50

TKYOLÖ'nün Nihai AFA Sonuçları

Maddeler Okul Müdürüm;	Faktör Yükü F. 1	 F. 2	 F. 3
FAKTÖR 1. YAKIN İLGİ VE BABACANLIK BOYUTU			
1. Öğretmenlere karşı güler yüzlüdür.	0.967		
2. Öğretmenlere karşı, anlayışlı ve hoşgörülüdür.	0.876		
3. Hüzünlü anlarında öğretmenlerinin yanındadır.	0.840		
4. Öğretmenlerinin sevincini paylaşmaktadır.	0.819		
5. Öğretmenlere samimi davranmaktadır.	0.813		
6. Babacan duruşludur.	0.775		
7. Kibar birisidir.	0.739		
8. Sabırlıdır.	0.717		
9. Öğretmenlerin taleplerini dikkate almaktadır.	0.693		
10. Öğretmenlerine değer ve önem vermektedir.	0.691		
11. Öğretmenlere onlardan birisi olduğunu hissettirmektedir.	0.666		
12. Kendini öğretmenlerin yerine koyarak öğretmenleri anlamaya çalışmaktadır.	0.657		
13. Öğretmenlerine güvenmektedir.	0.644		
14. Öğretmenlerin sorunlarını dinlemekte ve çözmeye çalışmaktadır.	0.638		
15. Esprili birisidir.	0.618		
16. Öğretmenlerini koruyup kollamaktadır.	0.614		
17. Okulundaki öğretmenleri yakından tanımaktadır.	0.576		
18. Öğretmenlerin kolay ulaşabildiği birisidir.	0.571		

19. Öğretmenlerle hem formal hem de informal ilişki geliştirmektedir.	0.499		
FAKTÖR 2. GÖREV YÖNELİMLİ DAVRANIŞ BOYUTU			
20. İdealist birisidir.		0.881	
21. Özgüveni yüksek birisidir.		0.866	
22. Yeni proje ve ürünler ortaya çıkarmak için uğraşmaktadır.		0.826	
23. Okuldaki sorunlarla başa çıkabilmektedir.		0.825	
24. Okulda öğrenci disiplininin sağlanmasına önem vermektedir.		0.813	
25. Gerektiği zaman sorumluluk almaktan kaçınmaz.		0.762	
26. Okulunda teknolojik imkânların kullanılmasına çalışmaktadır.		0.706	
27. Görev ve sorumluluklarını iyi bir şekilde yerine getirmektedir.		0.689	
28. Öğretmenlerini okulun amaçları doğrultusunda harekete geçirebilmektedir		0.680	
29. Pratik bir zekâya sahiptir.		0.668	
30. Okul paydaşları arasında işbirliği sağlayabilmektedir.		0.641	
31. Okulunu başarılı bir şekilde yönetmek için liyakat sahibidir.		0.640	
32. Kendini yenileyebilmekte ve geliştirebilmektedir.		0.622	
33. Okulundaki öğretmenleri kendilerini geliştirmeleri için teşvik etmektedir.		0.607	
34. Başarılı öğretmenleri ödüllendirmektedir.		0.585	
35. Özverilidir.		0.574	
36. Duruş ve davranışlarıyla öğretmenleri etkilemektedir.		0.567	
37. Öğretmenleri etkileyerek kuralları kabullenmelerini sağlayabilmektedir.		0.551	
38. Soğukkanlıdır.		0.509	
FAKTÖR 3. ADALET VE EŞİTLİK BOYUTU			
39. Okuldaki bütün öğretmenlere adil davranmaktadır.			0.877
40. Kayırmacı davranışlardan uzak durmaktadır.			0.821
41. Okuldaki görev dağılımını eşit bir şekilde yapmaktadır.			0.700
42. Öğretmenlerin ders programlarını adil bir şekilde düzenlenmektedir.			0.575
	F.1.	F.2.	F.3.
Açıklanan Toplam Varyans = % 73.5	% 33.18	% 30.68	% 9.67
Özdeğer	28.81	1.18	1.06

Aşağıda bu boyutlar detaylı bir biçimde anlatılmıştır.

4.3.1.1. Yakın İlgi ve Babacanlık Boyutu

Öğretmen ve okul müdürlerinin görüşleri ile geliştirilen Türk yönetim kültüründe okul müdürü etkililiğini belirleyen faktörlerin ilk boyutu, "Yakın İlgi ve Babacanlık" boyutudur. TKYOLÖ'deki yakın ilgi ve babacanlık boyutu, varyansın % 33.2'sini açıklamaktadır. Türk kültüründe, okul müdüründen ilişki yönelişli davranışlar göstermesinin beklenilmesi, Türk kültürünün ilişki yönelişli bir kültür olduğunu destekleyen ve çalışmanın ön plana çıkan en önemli bulgusudur. Bu boyut, öğretmenler ve okul müdürlerinin, aralarında olan ilişkilere ne kadar önem verdiklerini göstermektedir. Okul müdürünün öğretmenlere karşı yakın ilgi göstermesi ve babacan davranışlar sergilemesi gerektiği düşünülmektedir. Beklenilen ilişki yönelişli davranışlar, yakın ilişkiler, samimiyet, babacanlık, korumacılık, güler yüzlülük, anlayışlılık ve hoşgörülülük içermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Türk yönetim kültüründe, okul müdürünün öğretmenlere karşı güleryüzlü, anlayışlı ve hoşgörülü olması istenmektedir. Okul müdürü, esnek ve yapıcı olmalı ve katı kuralcı olmamalıdır. Öğretmenlere gerektiği zaman esneklik gösterebilmelidir. Gerektiğinde kuralları, sınırları ve bürokrasiyi esnetebilmeli ve keskin sınırlara sahip olmamalıdır. İnisiyatif alabilmeli ve öğretmenlere karşı müsamaha gösterebilmelidir. Okul müdürünün güleryüzlü olması, öğretmenler ile sıcak ve samimi ilişkiler kurabilmesinin ön şartı olarak düşünülmektedir. Öğretmenlere karşı kibar olmalı ve iletişim diline dikkat etmelidir. Okul müdürü, kiminle nasıl iletişim kurması gerektiğini bilendir. Öğretmenler herhangi bir hata yaptığında bunu uygun bir dille ifade etmeli, yapıcı ve açık bir dil ile öğretmenleri uyarmalıdır. Okul müdürünün öğretmenlere karşı kullandığı üslup oldukça önemlidir. Söylenilen şey doğru da olsa üslubu uygun değilse yarardan çok zarar getirebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, okul müdürünün, öğretmenlerle arasında samimiyet kurması gerektiğini göstermektedir. Okul müdürü, öğretmenlerini yakından tanımalı ve öğretmenleriyle zaman geçirmelidir. Öğretmenlerle samimiyet kurmak için, okul müdürü, öğretmenlerle birlikte sosyal etkinlikler yapmalı ve sık sık öğretmenler odasını ziyaret ederek öğretmenlerle çay içmeli, sohbet etmeli ve öğretmenlerle birlikte vakit geçirmelidir. Okul müdürü, öğretmenleri kaynaştıracak etkinlikler düzenlemeli ve bu etkinliklere kendisi de katılmalıdır. Sosyal etkinlikler, hem okul müdürü ve

öğretmenleri hem de öğretmenleri kendi aralarında kaynaştırmaktadır. Öğretmenlerini yakından tanıyan bir okul müdürünün, öğretmenleriyle samimiyet kurması da kolaylaşacaktır. Ancak öğretmenlerle arasında kurduğu samimiyetin suistimaline de fırsat vermemeli ve arada bir denge kurabilmeyi başarmalıdır. Gerektiğinde espri yapmasını bilmeli, gerektiğinde ise resmi davranabilmelidir. Öğretmenlerle hem formal hem de informal bir ilişki geliştirebilmelidir. Belli bir sınır dâhilinde esprili, şakacı, neşeli, hayata pozitif bakan, nüktedan ve sınırı aşmadan eğlenmesini de bilen bir okul müdürü, öğretmenlerin beğenisini kazanmaktadır.

Ayrıca, yakın ilgi ve babacanlık boyutuna göre, Türk yönetim kültüründe, okul müdürlerinden, öğretmenleri önemsemesi, öğretmenlerle ilgilenmesi, öğretmenlerin her zaman yanında olması, öğretmenlere değer ve önem vermesi, güvenmesi ve yardımcı olması ve öğretmenlerin değerlerine saygı duyması beklenmektedir. Okul müdürü, kendinin de bir öğretmen olduğunu unutmamalı, kendini öğretmenlerden üstün görmemeli ve öğretmenlere karşı üstünlük taslamamalıdır. Türk kültüründe yöneticilik bir ego tatmin makamı değil halka hizmet makamı olarak görülmektedir. Okul müdürünün kendini öğretmenlerin yerine koyarak öğretmenleri anlamaya çalışması gerekmektedir. Öğretmenlerle etkili iletişim kurmaya özen göstermelidir. Kavl-i leyyin kullanarak meramını öğretmenlere anlatabilmelidir. Yerine göre mütevazı olmayı da bilmelidir. Mütevazı olmayı becerebilen okul müdürü, öğretmenlerin saygısını diğer okul müdürlerine göre daha çok kazanmaktadır. Öğretmenlerle olan ilişkilerinde başarılı ve ikna edici olmalıdır. Öğretmenlere kendisinin de onlardan biri olduğunu hissettirebilmelidir. Öğretmenlere onlardan biri olduğunu hissettirebilen okul müdürü, öğretmenlerle arasındaki bağları kuvvetlendirmektedir. Türk kültüründe, öğretmenlerinin hüzünlü anlarında yanlarında olan, sevincini paylaşan, sıkıntılarıyla ilgilenen, öğretmenlerini koruyup kollayan, öğretmenlerine her konuda destek olan, sadece mesai saatlerinde değil okul dışı sorunları ve ihtiyaçlarıyla da ilgilenen okul müdürü figürü beklentisi bulunmaktadır. Okul müdürü, öğretmenleriyle birlikte dertlenmeli ve öğretmenleriyle birlikte sevinebilmelidir. Çalışmaya katılan öğretmen ve okul müdürlerinin olması beklenilen okul müdürü algısı da bu görüşü desteklemektedir. Okul müdürü, öğretmenlerine karşı bir baba gibi şefkatle yaklaşmalıdır. Onu dışarıdan gelen tehlikelere karşı koruyup kollamalıdır. Gerektiğinde ciddi tavırlar da sergilemeli ve

otoritesini de ortaya koymalıdır. Öğretmenlerle olan samimiyeti, otoritesini zedelememelidir.

Türk yönetim kültüründe, öğretmenlerinin taleplerini dikkate alan ve karşılamaya çalışan bir okul müdürü talep edilmektedir. Kolay ulaşılabilen ve iletişim kurulması kolay olan bir okul müdürünün, Türk kültürüne göre çalıştığı okulda başarılı olması kolaylaşmaktadır. Okul müdürü, öğretmenlere ve öğretmenlerin çalışmalarına destek olmalı, öğretmenlere zaman ayırmalı ve öğretmenlerin çalışmalarına katkı sağlamalıdır. Öğretmenler ne zaman ihtiyaçları olursa okul müdüründen yardım isteyebilmelidir. Odasına öğretmenlerin çekinmeden gidebilen bir okul müdürü beklentisi bulunmaktadır. Ayrıca, okul müdürü dinlemeyi bilmeli ve sabırlı olmalıdır. Türk yönetim kültüründe, öğretmenler, okul müdüründen sorunlarıyla ilgili bir yardım beklediklerinde, okul müdürünün sorunlarını çözmek için elinden geleni yapacağını bilmek istemekte ve okul müdürünün bu güveni kendilerine vermelerini talep etmektedirler. Okul müdürü, öğretmenler ile arasında karşılıklı bir güven ortamı oluşturmaya gayret göstermelidir. Okul müdürü, okulda bir aile ortamı oluşturmaya çalışmalı ve okulda bir aile reisi gibi olmalıdır. Türk yönetim kültüründe, okul müdüründen en çok beklenilen davranış, öğretmenler arasında ayrım yapmadan tüm öğretmenlere yakın ilgi göstermesi ve babacan davranışlar sergilemesidir.

Okul müdürlerinin disiplin ve samimiyet dengesini sağlayan bir yönetim sergilemesi, öğretmenlerin iyi niyetini suistimal etmelerine izin vermemesi ve öğretmenlerle hem formal hem de informal ilişkiler geliştirmesi gerekmektedir. Çalışmaya katılan öğretmen ve okul yöneticileri, Türk yönetim sisteminde ataerkil ve otoriter bir sistem olduğunu, merkezi yönetim ve karar alma anlayışının bulunduğunu ve yönetici ve yönetilenler arasında güç mesafesinin de yüksek olduğunu düşünmektedirler. Merkezi karar alma anlayışı öğretmenler tarafından kanıksanmıştır. Ancak okul müdüründen karar alma aşamalarında öğretmenlerin de taleplerine kulak vermesi ve beklentilerini karşılaması beklenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sorunlarını da dinlemeli ve çözmelidir. Bu durum okul müdürünün bir lider olarak sorumluluklarını da arttırmaktadır. Türk yönetim kültüründe liderden, liderlik yapmaktan da öteye geçmesi beklenmektedir. Okul yöneticisinin yerine göre sert mizaçlı olması, yerine göre de şefkatini göstermesi istenmektedir. Okul müdüründen beklenen tatlı-sert bir otorite ve güleryüzü ihmal

etmeden okulda disiplini sağlamasıdır. Liderden otoritesiyle astlarına iş yaptırabilmesi beklenmektedir. Yönetilenlere göre lider adil ve hizmetkâr olduğu müddetçe lidere itaat etmektedirler. Sonuç olarak, okul müdürü, hem ciddi, otoriter, vakar sahibi, saygın, resmi duruşlu ve disiplinli olmalı ve astlarına otoritesiyle iş yaptırabilmeli hem de öğretmenlerle, dostluk, baba-oğul ve abi-kardeş ilişkisi kurmalıdır. Ayrıca, Türk kültüründe okul müdüründen, babacan ve korumacı olması ve öğretmenleri koruyup kollaması beklenmektedir.

4.3.1.2. Görev Yönelimli Davranış Boyutu

Türk yönetim kültüründe okul müdürü etkililiğini belirleyen faktörlerin ikinci boyutu, görev yönelimli davranış boyutudur. TKYOLÖ'deki görev yönelimli davranış boyutu varyansın % 30.68'ini açıklamaktadır. Görev yönelimli davranış boyutunda, okul müdüründen görevini icra edereken göstermesi beklenen davranışlar ve görevi ile ilgili sahip olması beklenen özellikler vurgulanmaktadır. Türk kültüründe, yöneticilerden beklenti yüksek ve yöneticilerin sorumlulukları fazladır. Okul müdüründen görevi ile ilgili olarak en çok beklenilen özellik, idealist ve özgüveninin yüksek olmasıdır. Okul yöneticiliği yapmaya liyakatli olmalıdır. Okul müdürleri, okulu etkili bir şekilde yönetme kabiliyetine sahip, bilgi, tecrübe, yetki ve yeterlikleriyle okulu etkili bir şekilde yönetebilecek öğretmenler arasından seçilmelidir. Yöneticiliğin bir sanat olduğu ve yöneticilik sanatını başarıyla icra edebilecek meziyetlere sahip kişilerin yönetici olması gerektiği vurgulanmaktadır. Okulu yönetmek için yeterli yönetim bilgisine sahip olması gerekmektedir. Kanun ve yönetmelikleri bilmeli, alanına ve mevzuata hâkim olmalı ve pedagoji ve yöneticilik bilgisiyle kendini donatmış olmalıdır. Koltuğunun hakkını verebilmeli ve makamının izzetini muhafaza edilmelidir. Yöneticilik görevine gelmeden önce okul yöneticisi olması durumunda okula kazandıracağı yenilikler, imkânlar ve okulu nasıl yöneteceği ile ilgili planlar yapmış olmalıdır. Kendine güvenmeli ve sorumluluk almaktan kaçınmamalıdır. Gerektiği zaman elini taşın altına sokmayı da bilmelidir.

Olayların akışına kendini bırakan, sorumluluk almaktan kaçınan, yaşanan olumsuzlukları çözmek için risk almayan, böyle gelmiş böyle gider deyip suya sabuna dokunmayan bir okul müdürünün, Türk eğitim sistemindeki okullarda başarılı olma ihtimali oldukça azdır ve ancak günü kurtarmaktadır. Okula ve okul paydaşlarına yeni bir şeyler kazandırması da oldukça zordur. Okulun etkili bir okul olması için, en önemli

faktör okul müdürüdür. Öğretmenler okul müdürünü kendilerine rol-model alarak davranmaktadır. Çalışmaya katılan katılımcıların görüşleri içerisinde birkaç kez tekrar edilen bir bir görüş de bu duruma iyi bir örnek teşkil etmektedir. Katılımcılar, bir okulun müdürü kadar okul olduğunu ifade etmişler ve okul müdürünün Türk eğitim sistemindeki önemini veciz bir şekilde vurgulamışlardır. Okul müdürü hal, davranış, söz ve özellikleriyle öğretmenlere hüsn-ü misal olmalıdır.

Ayrıca, okul müdüründen, görev ve sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmesi, pratik bir zekâya sahip ve çözüm odaklı olması, okuldaki sorunlarla başa çıkabilmesi, soğukkanlı bir biçimde sorunları çözmesi ve okulda disiplini sağlaması beklenmektedir. Planlama, örgütleme, koordinasyon ve iş bölümü sağlama, okul müdürünün görevleri arasındadır. Okuldaki uygulamalar ve işleyişten okul müdürü sorumludur. Okul müdürü, koordinatör, organizatör ve sistemin başındaki kişidir. Okul müdürü, yapılacak iş ve işlemleri önceden planlayarak planın uygulanışını da takip etmelidir.

Bunlarla birlikte, okul müdürü, sabırlı ve soğukkanlı olmalı ve öfkesini kontrol edebilmeyi bilmelidir. Olaylara hüsn-ü zanla yaklaşabilmeyi ve halden anlamayı bilmelidir. Rahat, sakin ve kendinden emin bir okul müdürü, öğretmenlere de özgüven aşılamaktadır. Okul müdürü nerede ve ne şekilde davranması gerektiğini bilen bir kişi olmalıdır. Sürekli bardağın boş tarafına bakmak, öğretmenleri olumsuz etkilemektedir. Okul müdürü, bardağın dolu tarafının da hakkını vermeli ama bardağın daha da doldurulması için de çaba sarfetmelidir. Okul müdürünün, azimli, çalışkan, fedakâr ve özverili olması ve okulu daha ileriye taşımak için çaba göstermesi gerekmektedir. Enerjik, aktif, dinamik ve hareketli bir okul müdürü, öğretmenleri de teşvik edecektir. Akıllı, mantıklı, zeki ve dengeli bir okul müdürü beklentisi bulunmaktadır. Okul müdürünün düşünme kapasitesi yüksek olmalıdır. Olaylara geniş bir perspektiften ve çok yönlü bakabilmeli ve olayları muhakeme gücü yüksek olmalıdır. Okul müdüründen iş bitirici olması ve okulundaki sorunları çözmesi de beklenmektedir. Öngörü ve sorunlarla başa çıkma kapasitesi yüksek, problem çözebilme kabiliyetine sahip, sorunlar ortaya çıkmadan önce önlem alan ve ileri görüşlü olan bir okul müdürü, Türk kültüründe beklenilen bir okul müdürüdür. Okulda disiplin ve samimimiyet dengesinin sağlanmasına oldukça büyük önem verilmektedir. Samimiyetin ve disiplinin sınırlarını çizmek ve arada bir denge sağlamak da okul müdürünün görevidir.

Okul müdüründen öncü olması, öğretmenlere yol göstermesi, öğretmenleri motive etmesi ve etkilemesi beklenmektedir. Türk kültüründe yöneticiler önder ve yönlendirendir. Türk yönetim kültüründe, birleştirici ve kapsayıcı bir lider beklentisi bulunmaktadır. Okul müdürü, okulda bir sinerji oluşturarak, okul paydaşlarını aynı amaç için güdüleyebilmeli ve okulda bir birlik ve beraberlik ortamı sağlayabilmelidir. Bireyler arasında bir köprü vazifesi üstlenmelidir. Okul müdürü, öğretmenlere ilham kaynağı ve rol-model de olmalıdır. Okul müdürü, öğretmenlere yol göstermeli ve yön vermeli ve öğretmenleri yönlendirmeli, sevk etmeli ve harekete geçirmelidir. Okul müdüründen öğretmenlere ufuk açması, hedef belirlemesi ve ilham kaynağı olması istenmektedir.

Okul müdürü, her konuda öğretmenlere öncülük etmelidir. Liderden çok bir önder gibi hareket etmelidir. Öğretmenleri arkasından gönüllü bir şekilde sürükleyebilmelidir. Öğretmenlerin okulun amaçları doğrultusunda harekete geçirilmesi ve öğretmenleri etkileyerek kuralları kabullenmelerini ve uygulamalarını sağlanması, okul müdürünün görevleri içerisindedir. Okul müdüründen okulda oldukça aktif olması, sorumluluk alması, öğretmenleri yönlendirmesi, öğretmenlere hedef çizmesi ve hep ön planda olarak öğretmenlere sadece sözleriyle değil, davranış ve tavırlarıyla da örnek olması istenmektedir. Okul müdürünün liderlik karizmasına sahip olması beklenmektedir. Okul müdürü, kişilik ve karizmasıyla öğretmenleri etkileyebilmelidir. Tavır ve davranışlarıyla okulun lideri olduğunu göstermelidir. Okul müdürünün söylediği ama kendisinin bile uygulamadığı nasihatler ve uyarılar öğretmenlerde makes bulmamaktadır. Okul müdürü her konuda öğretmene örnek olmalıdır. Çözüm odaklı olmalı ve inisiyatif almalıdır.

Okul müdüründen eğitim ile ilgili güncel alanyazını takip etmesi, kendini yenileyip geliştirmesi, okulda yeni proje ve uygulamalar ortaya koymak için uğraşması ve eğitim teknolojilerindeki yenilikleri takip ederek okuluna kazandırabilmek için çaba sarf etmesi talep edilmektedir. Kendini yenileyip geliştirdiği gibi, öğretmenlerin de kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri için teşvik etmesi, öğretmenlerin eğitimdeki yenileşme ve gelişmeleri takip edebilmeleri için imkânlar sağlaması gerekmektedir. Okul müdürü, yeni ve farklı fikirlere açık olmalı, öğretmenlerle fikir alışverişi yapmalı ve yenilik ve değişimlere açık olmalıdır. Bunlarla birlikte, başarılı öğretmenlerin takdir ve tebrik edilmesi ve başarılarının ilan edilerek başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesi, öğretmenler için oldukça önemlidir. Öğretmenlerin motivasyonunun sağlanmasında,

yaptıkları çalışmaların okul müdürü tarafından fark edilmesi ve okul müdürünün çalışmalarını takdir etmesinin yeri büyüktür.

Okul paydaşları arasında işbirliği ve koordinasyonu sağlamak da okul müdürünün görevleri arasındadır. Okul paydaşları arasında birliktelik ve koordinasyon sağlamak ve okulda ekip ruhu oluşturmak, okul müdürünün görevidir. Okul müdürü, okulun çevresi ile okul arasında işbirliği de sağlamalıdır. Öğretmenler arasında da işbirliği sağlamak, okul müdüründen beklenmektedir. Okul müdüründen bir orkestra şefi olması ve liderlikten çok önderlik yapması beklenmektedir. Öğretmenler arasında etkileşim sağlamalı, dostluk, güven, sevgi ve insani ilişki tesis etmelidir. Öğretmenleri karizmasıyla etkilemeli ve öğretmenlerin gönüllü bir şekilde birbirleriyle işbirliği halinde çalışmalarını sağlayabilmelidir. Türk yönetim kültüründe okul müdürlerin liyakatle göreve gelmesi, bir amaç için okul müdürlüğü görevine talip olması, kendini sürekli geliştirmesi, öğretmenlere her açıdan önder olması, sorun çözücü olması ve sorumluluk almaktan kaçmaması beklenmektedir. Kısacası, bir okul, müdürü kadar okuldur.

4.3.1.3. Adalet ve Eşitlik Boyutu

Çalışmaya katılan öğretmen ve okul müdürleri okul müdürünün adil olması gerektiğini özellikle vurgulamışlardır. Adalet ve eşitlik boyutu çalışmaya katılan öğretmenler ve okul müdürlerinin en çok vurguladığı ve okul müdürlerinde olmasını talep ettiği lider özelliği ve davranışıdır. TKYOLÖ'deki adalet ve eşitlik boyutu varyansın % 9.67'sini açıklamaktadır. Okul müdüründen okuldaki bütün öğretmenlere adil davranması, kayırmacı davranışlardan uzak durması, öğretmenler arasında ayrımcılık yapmaması ve okuldaki tüm öğretmenlere eşit mesafede olması istenmektedir. Öğretmenler okuldaki görev dağılımına ve ders programlarının yapılış biçimine özellikle önem vermekte ve herhangi bir adaletsizlik ve eşitsizlik sezdiklerinde motivasyon ve iş doyumlarında kayıplar yaşamaktadırlar. Öğretmenler tarafından teneffüslerde ve öğle aralarında tutulan bahçe ve kat nöbetleri, öğretmenler için yorucu olduğu için öğretmenler okul müdürlerinden nöbet görevi ile ilgili adalet ve eşitlik beklemektedirler. Ders programlarında isteklerinin okul müdürü tarafından dikkate alınması, öğretmenlerin beklentileri arasında önemli bir yere sahiptir.

Görevlerin sürekli bir kısım öğretmenlere verilmesi, ödüllerde ise başka öğretmenlerin tercih edilmesi, okul müdürünün liderlik etkililiğini olumsuz etkilemektedir. Okul müdürü, okulunda görev yapan tüm öğretmenlere bir baba şefkatiyle yaklaşmalı bir baba nasıl çocukları arasında ayrım yapmıyorsa okul müdürü de tüm öğretmenlerini aynı şefkat ve sevgiyle kucaklamalıdır.

Türk kültürü ilişki temelli bir kültür olsa da bu samimi ilişki tüm öğretmenlerle kurulmalı, ayrımcılık yapılmamalıdır. Tarafsız ve nesnel bir yönetim anlayışı beklenmektedir. Yeri geldiği zaman da aralarında problem yaşayan öğretmenlere arabuluculuk yapmalı ve aradaki pürüzleri gidermelidir. Babanın kendi çocukları arasında ayrım yapmaması gibi, öğretmenler de aynı samimiyet, şefkat ve anlayışı okul müdürlerinden beklemektedir. Okulunda görev yapan tüm öğretmenleri kapsayan bir yönetim anlayışı sergilemelidir. Türk kültüründe devlete "Devlet Baba" olarak bakılmaktadır ve adil ve hizmetkâr bir yöneticiye karşı itaat edilmesi gerektiği anlayışı bulunmaktadır. Haksızlıklar karşısında susmayan ve haksızlıklara göz yummayan bir okul müdürü beklenilmektedir. Okul müdürü, öğretmenlere dışarıdan gelen tehlikelere karşı bir set ve kalkan görevi görmelidir. Kendisi adil ve eşitlikçi olduğu gibi, okul dışından gelen adaletsizlik ve eşitsizliklere karşı da göz yummamalı ve engel olmalıdır.

4.3.2. Türk Yönetim Kültüründe Öğretmenlerin İş Doyumunu Belirleyen Faktörler

Çalışmaya katılan öğretmenler ve okul müdürlerinden toplanan verilerin analiz edilmesiyle oluşturulan madde havuzundaki denemelik ölçek maddelerinden geliştirilen TKYÖİDÖ'nun boyutları, Türk yönetim kültüründe öğretmenlerin iş doyumunu belirleyen faktörlerin boyutlarını oluşturmaktadır. TKYÖİDÖ, "Okul Yönetimi ve Liderlik, Özgerçekleştirme, Öğrenciler-Veliler ve Meslektaşlarla İlişkiler" olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. TKYÖİDÖ'nün açıkladığı toplam varyans, % 71'dir. Aşağıda TKYÖİDÖ'nün nihai AFA sonuçları yer almaktadır. Boyutlar ve içerdiği maddelere Tablo 51'de yer verilmiştir.

Tablo 51

TKYÖİDÖ'nün Nihai AFA Sonuçları

Maddeler	F. 1	F. 2	F. 3	F. 4
OKUL YÖNETİMİ VE LİDERLİK BOYUTU				
1. Okul yönetimi, bana karşı samimi ve ilgilidir.	0.885			
2.Okul yönetimi, demokratik bir yönetim sergilemektedir.	0.883			
3. Okul yönetimi, istek ve beklentilerimi dikkate almaktadır.	0.882			
4. Okul yönetimi, sorunlarımı dinlemekte ve çözmeye çalışmaktadır.	0.869			
5. Okul yönetimi, bana karşı anlayışlı bir tutum sergilemektedir.	0.859			
6. Okul yönetimi, adil bir yönetim sergilemektedir.	0.858			
7. Okul yönetimi, bana karşı güler yüzlüdür.	0.856			
8. Okul yönetimi, fikirlerimi önemsemektedir.	0.854			
9. Okul yönetimi, ihtiyacım olan her konuda bana yardımcı olmaktadır.	0.847			
10. Okul yönetimi, beni motive etmektedir.	0.830			
11. Okul yönetimi, bütün öğretmenlere eşit mesafededir.	0.809			
12. Okul yönetimi, etkili bir öğretmen olmak için bana yol göstermektedir.	0.806			
13. Okul yönetimi, olumsuz bir durum karşısında beni koruyup kollamaktadır.	0.798			
14. İyi işler yaptığım zaman, okul yönetimi tarafından takdir ediliyorum.	0.762			
15. Okul yönetiminde ve okulla ilgili alınan kararlarda söz sahibiyim.	0.731			
16. Başarılarım, okul yönetimi tarafından ödüllendiriliyor.	0.729			
17. Okulda, başarılarım ilan ediliyor.	0.701			
ÖZGERÇEKLEŞTİRME BOYUTU				
18. Öğrencilerimin gelişimine katkı sağlayabildiğimi düşünüyorum.		0.854		
19. Öğrencilerimin kalbine ve hayatına dokunabildiğimi düşünüyorum.		0.829		

20. Öğrencilerimle aramda etkili ve olumlu bir iletişim bulunduğunu düşünüyorum.	0.816			
21. Öğrencilerimle aramda olumlu bir bağ kurabildiğimi düşünüyorum.	0.794			
22. Öğrencilerimin beni sevdiğini düşünüyorum.	0.768			
23. Öğrencilerime iyi bir rol-model olduğumu düşünüyorum.	0.684			
ÖĞRENCİLER VE VELİLERİ BOYUTU				
24. Öğrencilerimin velileri çocuklarıyla ilgilenmektedir.		0.794		
25. Öğrencilerimin velileri oldukça duyarlıdır.		0.793		
26. Öğrencilerimin hazırbulunuşluk seviyesinin yüksek olduğunu düşünüyorum.		0.763		
27. Öğrencilerimin çalışkan olduğunu düşünüyorum.		0.745		
28. Öğrencilerimin öğrenmeye istekli olduğunu düşünüyorum.		0.683		
29. Öğrencilerimin dersime hazırlıklı geldiğini düşünüyorum.		0.667		
30. Okul çevresinin sosyo-ekonomik şartları oldukça iyidir.		0.621		
F 4. MESLEKTAŞLARLA İLİŞKİLER BOYUTU				
31. Mesai arkadaşlarım, güler yüzlüdür.				0.739
32. Mesai arkadaşlarımla ekip ruhu oluşturuyoruz.				0.737
33. Çalıştığım okulda, öğretmenler "biz" duygusunu benimsemişlerdir.				0.684
34. Okulumdaki öğretmen arkadaşlarımla samimi, iyi ve olumlu ilişkilerim bulunmaktadır.				0.672
35. Mesai arkadaşlarım, halimi hatırımı sorar.				0.667
36. Okulda, samimi, güzel ve mutlu bir arkadaşlık ortamı vardır.				0.622
	F.1.	**F.2.**	**F.3.**	**F.4.**
Açıklanan Toplam Varyans = % 71	% 35.6	% 12.5	% 12.5	% 10.4
Özdeğer	16.91	4.07	2.00	1.31

Aşağıda bu boyutlar detaylı bir biçimde anlatılmıştır.

4.3.2.1. Okul Yönetimi ve Liderlik Boyutu

Çalışmaya katılan öğretmenler ve okul yöneticilerinden alınan görüşlerin analiz edilmesiyle ortaya konulan Türk yönetim kültüründe öğretmenlerin iş doyumunu belirleyen faktörlerin boyutlarının ilki "Okul Yönetimi ve Liderlik" boyutudur. Bu boyut öğretmenlerin iş doyumundaki varyansın % 35.6'sını açıklamaktadır. Okul yönetimi ve liderlik boyutu, Türk kültüründe öğretmenlerin iş doyumunun sağlanmasında okul yönetimi ve okulda yapılan etkili liderliğin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Bu boyuta göre, Türk kültüründe öğretmenlerin iş doyumunun sağlanması için, okul yönetiminin öğretmenlerle samimiyet kurması ve öğretmenlere karşı ilgili olması gerekmektedir. Türk kültüründe yetişen bireylerin samimiyet, güleryüz ve insan ilişkileri beklentisi, iş doyumunun sağlanması için öğretmenler tarafından da beklenmektedir. Öğretmenler, okul yönetimiyle samimi ilişkiler geliştirmek ve okul yönetiminden güler yüz görmek istemekte ve okul yönetiminin kendileriyle ilgilenmelerini beklemektedirler. Öğretmenlerin iş doyumunun sağlanması için okul yönetiminin öğretmenlere karşı anlayışlı bir tutum sergilemesi gerekmektedir. Okul yönetiminin öğretmenlerin istek ve beklentilerini dikkate alması, sorunlarını dinlemesi ve çözmek için ellerinden geleni yapması, öğretmenlerin iş doyumunun sağlanması için oldukça önemlidir. Öğretmenler ihtiyaçları olan her konuda çekinmeden okul yönetimine başvurabilmeyi ve okul yönetiminden destek alabilmeyi istemektedirler.

Ayrıca, okul yönetimi, öğretmenlerin iş doyumu sağlaması için öğretmenleri motive etmeli ve yol göstermelidir. Öğretmenler, okul yönetiminden, kendilerine hedef göstermelerini, kendilerini isteklendirmelerini ve okulun amaçlarına inandırılmalarını beklemektedirler. Ayrıca, öğretmenler, okul yönetiminin olumsuz bir durum karşısında öğretmenleri koruyup kollamasını ve öğretmenleri koruyucu bir tutum sergilemesini talep etmektedirler. Öğretmenlerin iş doyumunun sağlanması için okul yönetimi öğretmenlerle olan iletişimine önem vermeli, öğretmenlerle etkili ve samimi iletişim ve ilişkiler ve arkadaş ilişkileri kurmalı, öğretmenlere her zaman destek olmaya çalışmalı ve her zaman arkalarında okul yönetiminin desteğinin olduğunu hissettirebilmelidirler.

Öğretmenler, okul yöneticilerinden kendilerini dinlemesini, sorunlarıyla ilgilenmesini ve sorunlarının çözmesini ve ilgi, ihtiyaç ve beklentileriyle ilgilenmesini

istemektedirler. Sıkıntıları veya ihtiyaçları olduğu zaman çekinmeden okul yöneticileriyle paylaşabileceklerini ve okul yöneticilerinin de sıkıntılarını çözmek ve ihiyaçlarını karşılamak için elinden geleni yapacaklarını bilmek, öğretmenlerin işlerinden aldıkları doyumu arttırmaktadır. Okul yöneticilerinin öğretmenlere kulak vermesi, öğretmenlerin önemsendiklerini düşünmelerini sağlayacaktır. Okul yönetimi tarafından önemsendiğini düşünen öğretmen, yaptığı işden daha fazla doyum sağlayacaktır.

Bunlarla birlikte, öğretmenlerin iş doyumunun sağlanması için, okul yönetiminin adil, eşit, objektif ve demokratik bir yönetim sergilemesi gerektiği ifade edilmektedir. Okul yönetimi, öğretmenler arasında ayrımcılık ve kayırmacılık yapmamalı ve taraf tutmamalıdır. Okul yönetiminin öğretmenlerle samimimiyet kurması, öğretmenlere karşı adil ve eşit olmasına engel teşkil etmemelidir. Okul yönetiminin her zaman ön planda olması, öğretmenleri koruyup kollaması, okulda öğretmenlere yol göstermesi ve öğretmenlere karşı babacan tavırlar sergilemesi de okulda her kararın okul yönetimi tarafından alınacağı anlamına da gelmemelidir. Okul yönetimi, otoriter de olmamalı, öğretmenlerin görüş ve düşüncelerine önem vermeli ve okul yönetiminde öğretmenlerin de söz hakkı bulunmalıdır. Öğretmenler okul yönetiminden demokratik bir yönetim sergilemesini beklemektedirler. Öğretmenler en azından alınan kararlarda kendilerine de danışılmasını ve söz hakkı verilmesini talep etmektedirler. Fikir ve görüşleri okul yönetimi tarafından dikkate alınan ve önemsenen, okul yönetiminde ve okulla ilgili alınan kararlarda söz hakkı bulunduğunu bilen öğretmenlerin iş doyumları yükselmektedir. Önemsendiğini ve duygu ve düşüncelerinin dikkate alındığını düşünen öğretmenin iş doyumu da artmaktadır.

Öğretmenler, ayrıca, yaptıkları başarılı işlerin ve verdikleri emeklerin görülmesini ve takdir edilmesini arzulamaktadırlar. Okulda okul yönetimi tarafından başarıları ilan edilen ve ödüllendirilen öğretmenlerin iş doyumu sağlaması kolaylaşmaktadır. Öğretmenler yaptıkları iyi işlerin fark edilmesini ve okul yönetimi tarafından takdir edilmeyi talep etmektedirler. Başarıların fark edilmesi ve ödüllendirilmesi, öğretmenlerin iş doyumunu olumlu etkilemektedir. Öğretmenlerin iş doyumunun sağlanmasında dışsal faktörlerin de oldukça önemli olduğu gözükmektedir. Öğretmenler özellikle okul yönetiminden takdir beklemektedir. Başarılarının ilan edilmesini ve onure edilmeyi önemsemektedirler.

Sonuç olarak, öğretmenlerin iş doyumunun sağlanmasında okul yönetiminin öğretmenler ile kurduğu ilişkilerin önemi oldukça büyüktür. Okul yönetiminin hem babacan olması hem de öğretmenlere de okul yönetiminde söz hakkı vermesi gerekmektedir. Öğretmenler, okul yönetimiyle samimi ilişkiler ve iletişim geliştirmek istemektedirler. Bu samimiyet suiistimal de edilmemeli ve okul yönetimi tüm öğretmenlere aynı samimiyet ile yaklaşmalıdır. Öğretmenler sadece okul ile ilgili konularda değil, ihtiyaçları olduğu her konuda ve zamanda okul yönetiminin desteğini arkalarıda hissetmek istemekte ve destek beklemektedirler.

4.3.2.2. Özgerçekleştirme Boyutu

Türk yönetim kültüründe, öğretmenlerin iş doyumunu belirleyen faktörlere göre, öğretmenlerin iş doyumunun sağlanması için önemli olan diğer bir boyut, "özgerçekleştirme" boyutudur. Varyansın, % 12.5'ini açıklamaktadır. Öğretmenler, öğrencileriyle aralarında olan ilişkilerine ve öğrencilerine katkı sağlayabilmelerine çok önem vermektedirler. Öğrencileriyle aralarında etkili ve olumlu iletişim ve bağ kurabilen, öğrencilerinin gelişimine katkı sağlayabilen, öğrencilerinin kalbine ve hayatında dokunabildiğini ve öğrencilerine iyi bir rol-model olabildiği düşünen bir öğretmenin işinden aldığı doyum yükselmektedir. Türk kültürü ilişki temelli ve ortaklaşa davranışçı bir kültür olduğu, öğretmenlerin öğrencileriyle aralarında olumlu ve samimi ilişkiler olmasını istemesinde de kendini göstermektedir. Öğretmenler öğrencileriyle aralarında bir bağ kurabilmek ve öğrencilerine her anlamda katkı sağlayabilmek istemektedirler. Öğrenciler ile öğretmen arasında kurulan bağ, karşılıklı sevgi ve sıcak bir iletişim, öğretmenin mesleğinden beklentilerinin büyük bir kısmının karşılanması demektir.

Öğretmenler öğrencileri tarafından sevilmeyi hak ettiklerini düşünmektedirler. Öğrencilerinde kendisi vesilesiyle olumlu değişiklikler olduğunu düşünen öğretmen de yaptığı işten zevk almakta ve doyum sağlamaktadır. Öğretmenlerin öğrencileriyle olan ilişkileri iş doyumları üzerinde oldukça etkilidir. Öğretmenler, bir öğretmenin asıl işinin öğrenci yetiştirme olduğunun bilincindedirler. Öğrencilerine katkı sağlayabildiğini düşünen bir öğretmen, işini düzgün şekilde yapabilmenin verdiği hazla işinden de doyum sağlamakta, öğretmen olmanın gerekliliklerini yerine getirdiği hissiyle kendini gerçekleştirme yolunda önemli mesafeler kat etmektedir. Öğretmenler, asıl

sorumlulukları olan öğrencilerle ilgilenebildiklerini düşündüklerinde işlerinden doyum sağlamaktadırlar.

Öğretmenler, öğrencileri için emek vermekte ve çalışıp didinmektedir. Öğrencileri için birçok zorluklara göğüs germekte ve bunu da mesleklerinin bir parçası olarak görmektedirler. Öğretmenlik bir peygamber mesleğidir ve özveri ve fedakârlık gerektirmektedir. Ancak öğretmenler verdikleri emeklerin ve yaptıkları fedakârlıkların karşılığını da almak istemektedirler. Bu fedakârlığın karşılığı ise maddi bir ödül veya kazanç ile ölçülemeyecek kadar büyüktür ve böyle bir karşılık da zaten beklenilmemektedir. Öğrencilerinin kalbine ve hayatına dokunabildiğini, öğrencilerine katkı sağlayabildiğini, öğrencileriyle arasında olumlu bir bağ ve iletişim kurabildiğini, öğrencileri tarafından sevildiğini ve örnek alındığını düşünen bir öğretmen, verdiği emeklerin karşılığını aldığını ve öğretmenlik mesleğinin hakkını verdiğini düşünerek iş doyumu sağlayacaktır.

4.3.2.3. Öğrenciler ve Velileri Boyutu

Öğrenciler ve velileri, öğretmenlerin iş doyumunun sağlanmasına oldukça önemlidir. Bu boyut varyansın % 12.5'ini açıklamaktadır. Öğrencilerin öğrenmeye istekli olması, derslere hazırlıklı gelmesi, yüksek hazırbulunuşluk seviyesi ve çalışkan olması, öğretmenin yaptığı öğretmenlik mesleğinden doyum sağlamasının önemli bir etkenidir. Ayrıca, velilerin duyarlı olması ve öğrencileriyle ilgilenmesi de öğretmenlerin iş doyumunun sağlanması için oldukça gereklidir. Öğretmenler okulda öğrenciler için bulunmaktadırlar. Asıl amaçları öğrencilerin öğrenmelerine kılavuzluk etmektir. Öğrencilerinin öğrenmeye istekli olduğunu gören bir öğretmen, öğrencilerini öğrenmeye isteklendirebildiğini, motive edebildiğini ve sonuçta işinde başarılı olduğunu düşünecektir. Her öğretmen dersine öğrencilerinin aktif katılım sağlamasını ve dersinin öğrencilerinin ilgisini çekmesini istemektedir. Derse öğrenci ilgisi çekebilmek ve öğrencileri motive edebilmek de öğretmenin görevidir. Öğrenmeye istekli, çalışkan ve dersle ilgili hazırbulunuşluk seviyesi yüksek öğrenciler ile verimli bir ders işlemek, öğretmenin öğretmenlik mesleğinden sağlanan doyuma önemli katkılar yapmaktadır.

Bununla birlikte, öğretmenler, öğrencilerin başarısı için velilerden de destek beklemektedirler. Öğretmenler, öğrencilerinin velileriyle samimi ve içten ilişkiler

kurarak işbirliği yapmak istemektedirler. Velilerin çocuklarıyla ve okulun ihtiyaçlarıyla ilgilenmeleri gerekmektedir. Ayrıca, öğrenciler vakitlerinin çoğunu velileri ile birlikte geçirmektedirler. Çocuklarıyla ilgilenen, çocuklarının eğitimi ile ilgili öğretmenleriyle görüşen ve çocuklarının eğitiminde öğretmenlere destek olan duyarlı veliler, öğretmenlerin iş doyumuna olumlu katkılar yapmaktadırlar. Ortaklaşa davranışçı bir toplum olduğumuz için, öğrencilerin eğitime okulun iç ve dış tüm paydaşlarının katkı sağlaması beklenmektedir. Öğretmenler özellikle velilerle işbirliği yaparak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak ve okul çevresinin okula olumlu katkılar sunmasını istemektedirler. Sosyo-ekonomik şartları daha iyi olan bir çevreden gelen öğrencilerin öğrenmeye daha istekli olduğu ve velilerinin çocuklarının eğitime daha duyarlı olduğu düşünülmektedir. Sonuç olarak, öğrenciler ve velilerin, öğretmenlerin iş doyumu sağlaması için oldukça önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Öğretmenler, verimli bir ders işleyebilme ve huzurlu bir sınıf ortamında öğrenmeye istekli, derslerine hazırlanarak gelen, aktif katılım sağlayan öğrencileriyle etkili ve verimli bir ders işleyerek öğretmenin ve öğrencilere faydalı olmanın hazzını tatmak istemektedirker. Bu da ne istediğini bilen öğrenciler ve çocuklarının öğrenim hayatı ile ilgilenen veliler ile sağlanabilir.

4.3.2.4. Meslektaşlarla İlişkiler Boyutu

Öğretmenlerin iş doyumunun sağlanması için gerekli olan faktörlerin bir diğer boyutu “meslektaşlarla ilişkiler” boyutudur. Varyansın % 10.4’ünü açıklamaktadır. Öğretmenlik mesleği öğretmenin okulundaki diğer öğretmenlerle ekip ruhu oluşturarak işbirliği ile etkili bir şekilde yerine getirebileceği bir meslektir. Özellikle Türk kültürü gibi insan ilişkilerinin, etkili iletişimin, grup halinde bir sinerji oluşturarak çalışmanın daha önemli olduğu ortaklaşa davranışçı toplumlarda meslektaşlarla iyi ilişkiler geliştirmek öğretmenlik gibi işi insanlarla iletişim ve etkileşim olan bir meslekten alınan doyumu arttırmaktadır. Okulda oluşturulan biz duygusu oldukça önemlidir. Öğretmenler okuldaki meslektaşlarıyla yardımlaşma ve dayanışma içerisinde olduklarında daha başarılı olduklarını düşünmektedirler. Bütün parçaların birleşiminden daha çok anlam ifade etmektedir. Öğretmenlik bir ekip mesleğidir ve öğretmenler için bu ekibin en önemli parçası diğer mesai arkadaşlarıdır. Okul ortamında çalışma arkadaşları arasında gösterilen samimiyet, öğretmenlerin o okulda çalışmaktan zevk almasını sağlamaktadır. Öğretmenler, okuldaki mesai arkadaşlarıyla samimi, olumlu ve iyi ilişkiler geliştirmek,

meslektaşlarından güler yüz görmek, mesai arkadaşlarıyla sohbet edip dertleşmek istemektedirler. Meslektaşları tarafından hali-hatrı sorulan ve destek olunan öğretmenin iş doyumu artmaktadır. Öğretmenler çalıştıkları okulda, samimi, güzel ve mutlu bir arkadaşlık ortamı olmasını talep etmektedirler. Çalışılan okulun iklimi öğretmenlerin iş doyumunu etkilemektedir. Çalıştığı okulda mesai arkadaşlarının bir ekip ruhu içerisinde çalıştığını ve kendisinin de ekibin değerli bir üyesi olduğunu ve okuldaki öğretmenlerin "ben" değil "biz" anlayışına sahip olduğunu düşünen bir öğretmen, öğretmen olduğunu hissedecek ve mesleğinden doyum sağlayacaktır.

Her meslekte olduğu gibi, öğretmenlik mesleğinde de çalışılan ortam ve çalışma ortamının iklimi, öğretmenleri etkilemektedir. Ancak çalışılan ortam insan ilişkilerinin yoğun olduğu öğretmenlik mesleğinde daha da önemlidir. Öğretmenlik mesleği bir öğretmenin tek başına kaldırabileceği bir sorumluluk değildir. Çalışılan okulda görev yapan öğretmenler arasındaki uyum, işbirliği, samimiyet, uzun süre birlikte çalışma ve dayanışma, öğretmenlerin iş doyumlarına katkı sağlamaktadır. Bu ortamı sağlamak için de katılımcılar, öğretmenler arasında samimiyet ve birlikteliği sağlamak ve arttırmak için sık sık sosyal etkinlikler düzenlenmesini önermektedirler. Öğretmenlerin iş doyumunun sağlanması için çalışılan okulda birlik ve beraberlik ortamı olması gerekmektedir.

4.4. Öğretmenlerin Türk Kültürüne Yönelik Okul Liderliği, Türk Kültürüne Yönelik Öğretmen İş Doyumu, Bireysel Performans ve Minnesota İş Doyumu Algılarının Düzeylerine Yönelik Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin Türk kültürüne yönelik okul liderliği, Türk kültürüne yönelik öğretmen iş doyumu, bireysel performans ve Minnesota iş doyumu algılarının düzeylerine yönelik bulgular ve yorumlar Tablo 56'da bulunmaktadır.

Tablo 52

Öğretmenlerin Türk Kültürüne Yönelik Okul Liderliği, Türk Kültürüne Yönelik Öğretmen İş Doyumu, Bireysel Performans ve Minnesota İş Doyumu Algılarının Düzeyleri

	$\bar{X}$	**Standart Sapma**
1.TKYOLÖ	3.88	0.858
2.Yakın İlgi-Babacanlık	3.90	0.873
3.Görev Yönelimli Davranış	3.84	0.895
4. Adalet ve Eşitlik	3.93	0.954
5. TKYÖİDÖ	3.79	0.637
6. Okul Yönetimi ve Liderlik	3.78	0.872
7.Özgerçekleştirme	4.29	0.486
8. Öğrenciler ve Veliler	3.21	0.858
9. Meslektaşlarla İlişkiler	3.98	0.742
10. BPÖ	4.23	0.443
11. MİDÖ	3.91	0.529
12. Minnesota İçsel Doyum	4.12	0.498
13. Minnesota Dışsal Doyum	3.60	0.719

N = 458

Öğretmenlerin TKYOLÖ'nün tamamına ($\bar{X}$ = 3.88) ve Yakın İlgi-Babacanlık ($\bar{X}$ = 3.90), Görev Yönelimli Davranış ($\bar{X}$ = 3.84) ve Adalet-Eşitlik ($\bar{X}$ = 3.93) boyutlarına yönelik algıları, "Katılıyorum" puan aralığındadır, birbirine oldukça yakındır ve yüksek düzeydedir. Öğretmenler, okul müdürlerinin yüksek düzeyde Türk kültürüne göre liderlik yaptığını düşünmektedirler. Öğretmenlere göre okul müdürleri, yüksek düzeyde öğretmenlere yakın ilgi ve babacanlık göstermekte, öğretmenlere karşı anlayışlı davranmakta ve formal ilişkilerin yanında güler yüzle samimi ilişkiler de kurmaktadır. Okul müdürleri, yüksek düzeyde öğretmenlerine değer vermekte ve öğretmenlerinin taleplerini dikkate almakta ve hüzünlü ve sevinçli anlarında öğretmenlerinin yanında onlara destek olmaktadır.

Öğretmenlerin algılarının görev yönelimli davranış boyutunda da yüksek olması, okul müdürünün, idarecilik ile ilgili görev ve sorumluluklarını başarıyla yerine getirdiğinin yüksek düzeyde düşünüldüğünü göstermektedir. Öğretmenlere göre okul müdürleri, okulundaki sorunlarla başarılı bir şekilde başa çıkabilmekte, yeni proje ve ürünler ortaya koyabilmekte, okulda disiplin sağlanmasına önem vermekte, gerektiği

zaman elini taşın altına sokarak sorumluluk almakta, okulda işbirliği sağlayabilmekte ve duruş ve davranışlarıyla öğretmenleri etkileyerek öğretmenlerini okulun amaçları doğrultusunda harekete geçirebilmektedir.

Ayrıca, okul müdürlerinin, okulundaki öğretmenlere adil davrandığı, kayırmacı davranışlardan uzak durduğu, okulunda görev dağılımını eşit bir şekilde yaptığı ve öğretmenlerin ders programlarını da adil bir şekilde düzenlemeye gayret ettiği düşünülmektedir. Okul müdürlerinin, Türk kültürüne uygun bir şekilde okul liderliği yaptığı söylenebilir.

Öğretmenlerin TKYÖİDÖ'nün tamamına ($\bar{X}$ = 3.79), Okul Yönetimi ve Liderlik ($\bar{X}$ = 3.78) ve Meslektaşlarla İlişkiler ($\bar{X}$ = 3.98) boyutlarına yönelik algıları, "Katılıyorum" puan aralığındadır, birbirine oldukça yakındır ve yüksek düzeydedir. Özgerçekleştirme ($\bar{X}$ = 4.29) boyutu ise, "Tamamen Katılıyorum" puan aralığındadır ve çok yüksek düzeydedir. Öğrenciler ve Veliler ($\bar{X}$ = 3.21) boyutunda ise, öğretmenlerin algıları "Kararsızım" puan aralığındadır ve orta düzeydedir. Öğretmenlerin işlerinden yüksek düzeyde doyum sağladığı görülmektedir.

Öğretmenler, okul yönetiminin kendilerine karşı samimi, anlayışlı ve ilgili olduğunu, fikir, istek ve beklentilerini dikkate aldıklarını, sorunlarını dinleyerek çözmeye çalıştıklarını, ihtiyaçları olan her konuda yardımcı olduklarını, kendilerini koruyup kolladıklarını, başarılarını ilan edip ödüllendirdiklerini ve adil ve eşit bir yönetim anlayışıyla hareket ettiklerini düşünmektedir.

Öğretmenlerin özgerçekleştirme boyutundaki iş doyumu algıları çok yüksek düzeyde ve diğer iş doyumu boyutlarından yüksektir. Öğretmenlerin yüksek olan iş doyumu algılarına en yüksek katkıyı, özgerçekleştirme boyutunun çok yüksek düzeyde olması sağlamaktadır. Öğretmenler çok yüksek düzeyde öğrencileriyle aralarında olumlu ve etkili bir iletişim kurabildiklerini, öğrencilerine iyi bir rol-model olabildiklerini, öğrencilerinin kalbine ve hayatına dokunarak gelişimlerine katkı sağladıklarını ve öğrencilerinin kendilerini sevdiğini düşünmektedirler.

Öğretmenlerin öğrenciler ve velileri boyutundaki iş doyumu algıları ise, diğer iş doyumu boyutlarından düşüktür ve orta düzeydedir. Öğretmenlerin öğrenciler ve velileri

boyutundaki iş doyumu algılarının orta düzeyde olması, öğretmenlerin iş doyumu algılarının düşmesine yol açmaktadır. Öğretmenler, öğrenciler ve velilerden iş doyumu yaşayıp yaşamadıkları konusunda kararsızdırlar. Öğretmenlerin, öğrenci velilerinin çocuklarının eğitimlerine orta düzeyde duyarlı olduklarını ve eğitimleriyle orta düzeyde ilgilendiklerini ve okul çevresnin sosyo-ekonomik şartlarının orta düzeyde olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca, öğrencilerinin hazırbulunuşluk seviyesinin ve öğrenmeye isteklerinin orta düzeyde olduğu algısına sahiptirler. Öğretmenlere göre, öğrencileri orta düzeyde çalışkan ve orta düzeyde derse hazırlanarak gelmektedirler.

Öğretmenlerin meslektaşlarla ilişkiler boyutundaki iş doyumu algıları da yüksek düzeydedir. Öğretmenler yüksek düzeyde mesai arkadaşlarının güler yüz göstererek hal ve hatırlarını sorduğunu, mesai arkadaşlarıyla samimi, iyi ve olumlu ilişkiler kurarak biz duygusu içerisinde ekip ruhu içerisinde çalıştıklarını ve çalıştıkları okul samimi, güzel ve mutlu bir çalışma ortamı bulunduğunu düşünmektedirler.

Öğretmenlerin bireysel performans algıları ($\bar{X}$ = 4.23), "Her Zaman" puan aralığındadır ve çok yüksek düzeydedir. Öğretmenler çok yüksek düzeyde işlerini zamanında tamamladıklarını, hedeflerini gerçekleştirdiklerini, bir problem ortaya çıktığında hızla çözdüklerini ve kalite standarlarında veya üzerinde hizmet verdiklerini düşünmektedirler.

Öğretmenlerin MİDÖ'nün tamamına ($\bar{X}$ = 3.91) ve İçsel Doyum ($\bar{X}$ = 4.12) ve Dışsal Doyum ($\bar{X}$ = 3.60) boyutlarına yönelik algıları, "Memnunum" puan aralığındadır ve yüksek düzeydedir. MİDÖ'den alınan puanlar 100 puan üzerinden de değerlendirilebilmekte ve 0-25 puan arası düşük; 26-74 puan arası orta ve 75 puan üzeri yüksek iş doyum seviyesi olarak yorumlanmaktadır. Çalışmada, öğretmenlerin genel iş doyum puanı 78.2 olduğu için, öğretmenlerin iş doyumunun yüksek seviyede olduğu görülmektedir. İçsel doyum algılarının puanı 82.33; dışsal doyum algıları puanı 72'dir. Bu değerlendirmeye göre, öğretmenlerin içsel doyum algıları puanı yüksek seviyede; dışsal doyum algıları puanı orta seviyededir. İçsel doyum algıları, dışsal doyum algılarından yüksektir. Öğretmenler, içsel faktörlerden daha fazla doyum sağlamaktadırlar.

Öğretmenler, mesleklerinden, mesleğinin kendilerini meşgul etmesi, tek başına çalışma olanağı olması, ara sıra değişik şeyler yapabilme ve toplumda saygın bir kişi olma şansı vermesi, vicdanlarına aykırı olmayan şeyler yapabilme imkânı sunması, sabit bir iş imkânı sağlaması ve başkaları için bir şeyler yapabilme olanağı sağlaması açısından, memnundurlar. Ayrıca, kişilere ne yapacaklarını söyleme şansına sahip olmaları, yeteneklerini kullanarak bir şeyler yapabilme şansının olması, kendi kararlarını uygulama serbestliği vermesi ve işlerini yaparken kendi yöntemlerini kullanabilme şansını sağlaması bakımından ve yaptıkları iş karşılığında duydukları başarı hissinden memnundurlar.

Öğretmenler, dışsal iş doyumunda da amirinin emri altındaki kişileri idare etme tarzı, amirinin karar vermedeki yeteneği, iş ile ilgili kararların uygulanmaya konması, iş karşılığında alınan ücret, işteki çalışma şartları ve terfi imkânları, çalışma arkadaşlarının birbirleri ile anlaşmaları ve yapılan iş karşılığında takdir edilme açısından memnundurlar. MİDÖ'ye göre, öğretmenlerin içsel iş doyumlarının dışsal iş doyumlarından daha yüksek olması, öğretmenlerin genel iş doyumlarına içsel faktörlerin dışsal faktörlerden daha fazla katkı yaptığı şeklinde yorumlanabilir.

4.5. Öğretmenlerin Türk Kültürüne Yönelik Okul Liderliği, Türk Kültürüne Yönelik Öğretmen İş Doyumu, Bireysel Performans ve Minnesota İş Doyumu Algıları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin TKYOLÖ, TKYÖİDÖ, BPÖ ve MİDÖ algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu incelemenin birincil amacı, geliştirilen TKYOLÖ ve TKYÖİDÖ'nün yapısal geçerliliğini değerlendirmektir. Araştırma kapsamında geliştirilen TKYLÖ ve TKYİDÖ'nin yapısal geçerliliğini değerlendirmek için TKYOLÖ için nomolojik geçerlik ve TKYÖİDÖ için ise nomolojik ve yakınsak geçerlik analizi tercih edilmiştir. Bu kapsamda, araştırmaya katılan öğretmenlerin MİDÖ ve BPÖ'den aldıkları puanlar ile araştırma kapsamında geliştirilen ölçeklerden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Bir başka amaç da Türk kültürüne yönelik okul liderliği ile Türk kültürüne yönelik öğretmen iş doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmek istenmesidir. Tablo 53'te, TKYOLÖ ve boyutları, TKYÖİDÖ ve boyutları, BPÖ ve MİDÖ ve boyutları arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon analizi tablosu bulunmaktadır.

Tablo 53

TKYOLÖ ve Boyutları, TKYÖİDÖ ve Boyutları, BPÖ ve MİDÖ ve Boyutları Arasındaki İlişkileri Gösteren Korelasyon Analizi Tablosu

	1.	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**	**6.**	**7.**	**8.**	**9.**	**10.**	**11.**	**12.**	**13.**
1.TKYOLÖ	-												
2.Yakın İlgi-Babacanlık	.975*	-											
3.Görev Yönelimli Davranış	.974*	.906*	-										
4. Adalet ve Eşitlik	.863*	.824*	.801*	-									
5. TKYÖİDÖ	.841*	.805*	.824*	.767*	-								
6. Okul Yönetimi ve Liderlik	.913*	.882*	.887*	.832*	.934*	-							
7.Özgerçekleştirme	.244*	.251*	.227*	.197*	.495*	.294*	-						
8. Öğrenciler ve Veliler	.394*	.360*	.401*	.367*	.679*	.445*	.389*	-					
9. Meslektaşlarla İlişkiler	.599*	.559*	.600*	.558*	.797*	.690*	.389*	.411*	-				
10. BPÖ	.206*	.195*	.201*	.199*	.389*	.272*	.434*	.369*	.312*	-			
11. MİDÖ	.604*	.562*	.606*	.556*	.722*	.667*	.414*	.493*	.559*	.363*	-		
12. Minnesota İçsel Doyum	.365*	.334*	.372*	.341*	.510*	.420*	.453*	.402*	.389*	.385*	.906*	-	
13. Minnesota Dışsal Doyum	.731*	.687*	.729*	.669*	.798*	.790*	.291*	.491*	.625*	.268*	.899*	.629*	-

Not: Bütün değişkenler arasında ilişkiler anlamlıdır ve $p < .001$'dir. N = 458

Tablo 53'ten de görüldüğü üzere, Türk kültürüne yönelik okul liderliği ile öğretmen iş doyumu arasında anlamlı, yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir (***r*** = .841; p < .001). Okul liderliği ölçeğinin boyutları olan yakın ilgi-babacanlık (***r*** = .805; p < .001), görev yönelimli davranış (***r*** = .824; p < .001) ve adalet-eşitlik (***r*** = .767; p < .001) boyutları ile de öğretmen iş doyumu algısı arasında anlamlı, yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Türk yönetim kültürüne uygun ve etkili bir okul liderliği yapan okul müdürü, öğretmenlerin işlerinden aldığı doyumu arttırmaktadır. Bu bulgudan hareketle, okul müdürünün, öğretmenlere yakın ilgi ve güleryüz göstermesi, öğretmenlere karşı babacan ve anlayışlı davranışlar sergilemesi, öğretmenlerle samimi ilişkiler geliştirmesi, görev ve sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmeye ve okul paydaşları arasında işbirliği tesis etmeye çalışması, başarılı öğretmenleri ödüllendirmesi ve okulda adil ve eşitlikçi bir yönetim sergilemesinin, öğretmenlerin işlerinden aldıkları doyumu arttırdığı söylenebilir.

Okul liderliği ile öğretmenlerin bireysel performansları arasında da çok zayıf düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür (***r*** = .206; p < .001). Okul müdürünün liderliği, öğretmenlerin bireysel performansları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir birlikte değişim bulunmaktadır. Bu bulguya göre, çalıştıkları okuldaki okul müdürünün Türk yönetim kültürüne uygun olarak etkili bir liderlik yaptığını düşünmesinin, öğretmenlerin bireysel performanslarını arttırdığı ifade edilebilir. Başka bir deyişle, okul müdürünün ilişki ve görev yönelişli olması, öğretmenlere samimiyet, yakın ilgi ve güleryüz göstermesi, öğretmenlere karşı babacan ve anlayışlı davranışlar sergilemesi, görev ve sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmeye ve okul paydaşları arasında işbirliği tesis etmeye çalışması, başarılı öğretmenleri ödüllendirmesi ve okulda adil ve eşitlikçi bir yönetim sergilemesi, öğretmenlerin bireysel performanslarına katkı sağlamaktadır.

Öğretmenlerin iş doyumları ile bireysel performansları arasında da zayıf düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır (***r*** = .389; p < .001). Öğretmenlerin iş doyumları ile bireysel performansları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir birlikte değişim olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin iş doyumlarının artmasının bireysel performanslarının da arttırdığı gözükmektedir. Diğer bir ifadeyle, okul yönetimiyle arasındaki ilişkilerin samimi ve pozitif olduğunu, okul yönetiminin istek ve beklentilerini dikkate alarak

kendisine karşı güleryüzlü, ilgili ve anlayışlı bir tavır sergilediğini, öğrencileriyle arasında olumlu bir bağ kurarak öğrencilerinin gelişimine katkı sağladığını, öğrencilerinin öğrenmeye istekli ve velilerinin de çocuklarının eğitimiyle ilgilendiğini, cana yakın mesai arkadaşlarıyla ekip ruhu içerisinde samimi, güzel ve mutlu bir arkadaşlık ortamında çalıştığını düşünen öğretmenin, bireysel performansı artmaktadır.

Ayrıca, tablo incelendiğinde, Türk kültürüne yönelik okul liderliği ve Türk kültürüne yönelik öğretmen iş doyumu arasındaki ilişkilerin teorik olarak beklenen ilişkiyle uyumlu olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında geliştirilen TKYOLÖ'nün toplam puanı ve boyutlarının puanları ile BPÖ ve MİDÖ'nün toplam puanı ve boyutlarının puanları arasında teoriye uygun düzeyde bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Ayrıca, teorik olarak beklenen şekilde araştırma kapsamında geliştirilen TKYÖİDÖ'nün toplam puanı ve boyutlarının puanları ile BPÖ ve MİDÖ ve boyutları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Bu bulgular, geliştirilen TKYOLÖ ve TKYÖİDÖ'nün yapısal geçerliliğinin sağlandığını göstermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Kültür, toplumu oluşturan bireylerin sergilediği, bir önceki nesilden öğrenip bir sonraki nesile aktardığı değerler, inançlar, semboller ve davranış özelliklerinin toplamıdır (Sergiovanni, 2003). Toplumların yaşadıkları coğrafya, inandıkları din, konuştukları dil, giyim tarzları, mutfakları, çocuklarını yetiştirme tarzları, değerleri, inançları ve davranış özelliklerinin birbirinden farklı olması, kültürlerinin de birbirinden farklı olmasına yol açmaktadır. Toplumların kültürlerinin birbirinden farklı olması, yönetim kültürlerinin de birbirinden farklı olduğu anlamına gelmektedir.

Türk kültürüne özgü eğitim yönetimi alanının sorunlarını, Batı'ya akademik bağımlılık içerisinde yapılan çalışmalar çözememektedir. Eğitim sistemi, toplumu oluşturan tüm bireylerle ilgili olduğu için, toplumsal kültürden daha çok etkilenmektedir. Erdem ve Kocabaş (2005), eğitim sistemleri için başka kültülerden alınan anlayış, model ve uygulamaların kültüre uyarlanarak transfer edilmesi gerekmektiğini dile getirmişlerdir. Başka dillerde ve başka ülkelerin ihtiyaçları için geliştirilen ölçeklerin, bir diğer dil ve ülkede kullanılması amacıyla uyarlama çalışmaları yapılmaktadır. Ancak, yapılan çalışmalar kültüre uyarlama çalışmalarından çok çeviri çalışmaları olmaktadır. Örgüt performansı, yönetim uygulamalarının, ulusal kültülerle uyumlu olması halinde artmaktadır (Newman ve Nollen, 1996). Dimmock ve Walker (2005), evrensel liderlik özellikleri olsa da liderliğin yerel ve kültürel bağlamsal çeşitliliği ve özgüllükleri dikkate alınmadan açıklanamayacağını ifade etmiştir. İş doyumu için de yerel ve kültürel bağlamın dikkate alınması gerekmektedir. Eğitim yönetimi alanında da başka kültür kaynaklı yaklaşım, yöntem ve metotların, Türk kültürüne uymadığı, Türk kültürünü yansıtan çalışmalar yapılması gerekliliğinden yola çıkılarak, bu çalışmada, yönetici ve yönetilenler arasındaki ilişkiler incelenmiş, okul müdürleri ve öğretmenlerin liderlik ve iş doyumu olgularına Türk kültürüne özgü kültürel özellikler bağlamında nasıl baktıkları tespit edilmiş, Türk kültüründe okul müdürü etkililiğini ve öğretmen iş doyumunu belirleyen faktörler araştırılmıştır.

Bu bölümde, ilk olarak nitel kısmı olan temellendirilmiş kuram kısmının açık ve eksenel kodlama sürecine ilişkin sonuçlar ve tartışma sunulmuştur. Daha sonra

araştırmanın seçici kodlama aşaması ve nicel boyuta ilişkin sonuçlar ve tartışma sunulmuştur. Sonuçlar ve tartışma kısımlarının sonunda, araştırmanın nitel kısmının açık, eksenel ve seçici kodlama süreçlerinden elde edilen bulgular ve belirlenen alt kategoriler üzerinde gerçekleştirilen nicel analizler sonucunda Türk yönetim kültüründe okul müdürü etkililiği ve Türk yönetim kültüründe öğretmen iş doyumuna yönelik teorik önermeler üretilmiştir. Son olarak araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında geliştirilen öneriler verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu başlık altında, çalışmanın açık ve eksenel kodlama sürecine yönelik sonuçlar ve tartışma ve araştırmanın seçici kodlama ve nicel boyutuna ilişkin sonuçlar ve tartışma yer almaktadır.

5.1.1. Açık ve Eksenel Kodlama Sürecine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Çalışmada okul müdürleri ve öğretmenlere liderlik ve iş doyumu ile ilgili 11 soru sorulmuştur. Bu soruların dokuzu liderlik, ikisi iş doyumu ile ilgilidir. Temellendirilmiş kuram ile yürütülen bu çalışmada, veriler açık, eksenel ve seçici kodlama olmak üzere üç aşamada analiz edilmiştir. Bu başlık altında, verilerin açık ve eksenel kodlama sürecine yönelik sonuçlar ve tartışma sunulmuştur. Açık kodlama sürecinde her bir soru ayrı ayrı analiz edilmiş ve bir sonraki aşama olan eksenel kodlama aşamasına veriler hazırlanmıştır. Eksenel kodlama aşamasında ise, liderlik ile ilgili sorular birlikte; iş doyumu ile ilgili sorular birlikte analiz edilmiştir.

Öğretmen ve okul müdürlerine yöneltilen ilk soru, Türk yönetim kültüründe yönetici ve yönetilenler arasındaki ilişkiler hakkında görüşlerini belirtmeleri istenilen sorudur. Alınan 424 farklı görüş, olumsuz görüşler, genel özellikler/mevcut durum, öneriler ve olumlu görüşler temel kategorilerine ayrılmıştır. Türk yönetim kültüründe, yönetici ve yönetilenler arasındaki ilişkilerde olumsuz görüşler 163 görüş ile ön plana çıkmaktadır. Yöneticilerde olması gereken liyakatin aranmadığı, yöneticilerin işlerini bilmediği, yöneticilerde liderlik özelliklerinin aranmadığı ve vasıfsız ve liderlik özelliği olmayan kişilerin yönetici yapıldığından yakınılmıştır. Ayrıca, ilişkilere kayırmacılık, dost-ahbap, ahbap-çavuş ve hatır gönül ilişkilerinin hâkim olduğu vurgulanmıştır. Türkiye'de bürokratlarla kurulan ilişkiler, leyhte kararlar alınması için çokça kullanılmaktadır (Bodur

ve Madsen, 1993). Bu ilişkilerin sıkça kullanılmasına rağmen, çalışmada, kayırmacılık, ayrımcılık, adaletsizlik ve eşitsizlikten oldukça şikâyet edilmiştir. Kayırmacılık, ayrımcılık ve ikili ilişkilerin, bir örgütte mutlaka olması gereken adaleti zedelediği ifade edilmiştir. Yöneticiler kendilerine yakın hissettiği personeline daha samimi davranmaktadır. Yönetilenler de işlerini yaptırabilmek için araya yakınlarını sokarak işlerini kolaylaştırmak istemektedirler. Burada bir karşılıklı çıkar ilişkisi olduğu göze çarpmaktadır. Çağlar (2001), Türk toplumunda, Doğu kültürlerinin özelliklerinden olan asabiyetçi olma özelliğinin görüldüğünü belirtmiştir. Bir diğer deyişle, kabile ve boy bağlılığına önem verilmektedir. İşlerin yürütülmesi için referans aranmaktadır (Sargut, 2010). Atıf kültürlerinde, statü ve güç, yakınlık, bağlantılar ve akrabalık ilişkileri yoluyla elde edilmektedir. Bu bireyin başarı yoluyla elde ettiği bir statü ve güç değildir. Statü ve güç bireye atfedilmiştir. Atıf kültüründe işgörenin kim olduğuna, kıdem ve sadakatine önem verilmektedir (Trompenaars ve Woolliams, 2003). Aycan (2001b), babacan liderliğin kayırmacılık ve ayrımcılığa sebep olabileceği ve babacan liderin kendine daha yakın olan ve daha fazla sadakat gösteren bir izleyeni kayırabileceği endişesini taşımaktadır. Türk kültüründe liderden beklenilen babacan liderlik, yöneticiler tarafından tam anlamıyla uygulanırsa, bu durumdan endişe edilmesine gerek olmayabilir. Babacan lider, aynı bir babanın evlatlarına davrandığı gibi tüm yönetilenlere eşit mesafede ve adil olmalı ve yönetilenler arasında ayrım yapmamalıdır.

Yönetici atamalarında kayırmacılık ve siyasi ilişkilerin ön planda olduğu ifade edilmiştir. Türk toplumunda ortaklaşa davranışçı toplumların özelliklerinden olan, hemşericilik, adam kayırma ve referans bulma anlayışı yaygındır (Sargut, 2010). Türk kültüründe, bürokratlarla kurulan kişisel ilişkiler, karar aşamasında lehte karar alınması için kullanılan önemli bir araçtır (Bodur ve Madsen, 1993). Sargut (2010), düşük sinerjili toplumlarda, lider seçiminde kişisel ilişkiye ve çıkar ilişkisine dayalı klancı yaklaşımın görüldüğünü ve yetenek yerine kişisel çıkarları öne çıkarma eğilimi olduğunu ifade etmektedir. Yüksek sinerjili toplumlarda ise, etkili, yetenekli ve yetkin lider adaylarının lider olarak seçildiğini belirtmektedir. Ortaklaşa davranışçı toplumlarda, statü ve kimlik kazanmak için grup üyeliğine önem verilmekte (Newman ve Nollen, 1996) ve grup üyesi olanların kayırıldığı görülmektedir (Yeşil, 2012). Türk yönetim kültüründe, öğretmenler ve okul yöneticileri arasındaki güç mesafesi de yüksektir (Yaman ve Irmak, 2010). Öğretmenlerin eşitsizlikleri kabullenmeleri ve ikili ilişkilere yönelmesi, Türk kültüründe

güç mesafesinin yüksek olduğunu kanıksamalarından kaynaklanmaktadır (Yılmaz vd., 2016). Atmaca (2021) ise, öğretmenlerin güç mesafesi algılarının okul yöneticileri ile aynı sendikaya üye olup olmama drumuna göre değiştiğini ifade etmektedir. Okul yöneticisi ile aynı sendikadan olan öğretmen, güç mesafesini içselleştirdiği ve gücün dağılımını kabul ettiği için güç mesafesi algısı da yüksektir (Atmaca, 2021). Çiçek Sağlam ve Göl Dede'ye (2020) göre ise, Türkiye'de öğretmenler, güç mesafesinin düşük olduğunu düşünmektedirler. Deniz de (2013), öğretmenlerin okullarda bulunan güç mesafesinin orta düzeye yakın olduğunu düşündüklerini belirtmektedir. Eğitimde, iletişime verilen önemin artması ve eğitim paydaşları arasında iletişim kanallarının sürekli açık olması, güç mesafesini azaltmaktadır (Erdoğan vd., 2008; Ertürk, 2014).

Bir diğer şikâyet, yönetilenlerin yönetime katılmaması ve yönetim anlayışlarında demokrasi ve işbirliğinin olmadığıdır. Karar alma mekanizmalarında yönetilenlerin olmaması, yönetilenlerin fikir, görüş ve isteklerinin önemsenmemesi, yönetici ve yönetilenler arasında işbirliğinin oldukça zayıf olması ve istişare mekanizmalarının işletilmemesi, mevcut Türk yönetim kültüründe bulunan ve olmaması istenen bir durumdur. Ortaklaşa davranışçı kültürlerde, takım yaklaşımı uygulanmakta (Rodrigues, 1998) ve işgörenler işbirliği içerisinde çalışmayı arzulamaktadırlar (Yeşil, 2012). Yönetilenlerin yönetime katılmadığı bir anlayışın hâkim olmasından şikâyet edilmektedir. Babacan liderlik, otokratik liderlikten farklı olsa da babacan liderlikte de babacan lider, kendisini çalışanlarının ebeveyni gibi algıladığı için, kararları kendisinin almasının hakkı olduğunu düşünmektedir (Aycan, 2001b). Yine de babacan liderliğin olduğu bir örgütte, çalışanların örgüt yönetiminde söz hakkı bulunmaktadır. Ancak, otokratik liderlikte, merkezi bir yönetim bulunmaktadır ve astların sorgusuz sualsiz otoriye boyun eğmesi istenir (Köksal, 2011). Türk toplumunda, belirsizlikten kaçınma eğilimi yüksek ve güç mesafesi fazladır (Halis vd., 2009; Hofstede, 1980b; Sargut, 2010). Belirsizlikten kaçınma eğilimini azaltmak için, üst-ast arasındaki güç mesafesi açılır (Sargut, 2010). Güç mesafesinin açılması da Türk örgütlerinde yetkinin hâkim olmasına sebep olur (Fikret Paşa, 2000b). Rodrigues (1998), güç mesafesinin fazla ve ilişkilerin yoğun olduğu toplumlarda, otoriter karar verme ve liderlik stilleri ve yöneticilerin astlarına düşük derecede yetki devrinin görüldüğünü belirtmektedir.

Yöneticilerin kendilerini hizmetkâr olarak görmeyip yönetilenlerin efendisi olarak telakki etmesiyle yöneticilik makamını suistimal edip egolarını tatmin etmesi, yönetilenler üzerinde baskı ve mobbing uygulaması, yöneticilik gücünü kendi menfaati için kullanması ve koltuk sevdalısı olması, dikkat çeken bir diğer olumsuz görüş kategorisidir. Rodrigues'e (1998) göre, statükonun korunmaya çalışıldığı, kararların merkezi yönetim tarafından duygulara dayalı olarak alındığı ve ilişkilere önem verilen kültürlerde, değişiklikleri planlayıp uygulamak zordur. Otoriter karar verme ve liderlik stilleri görülmektedir. Kontrol mekanizmaları sert ve astlara yetki devri de düşüktür.

Bazı katılımcıların görüşlerinden yola çıkılarak statükonun korunmaya çalışıldığı, kararların merkezi yönetim tarafından astlara danışılmadan alındığı, ilişkilere oldukça önem verildiği söylenebilir. Bundan dolayı, Türk yönetim kültüründe değişim ve yenilikleri planlayıp uygulamak zordur. Kararlar otoriter bir şekilde alınmaktadır. Liderlik stillerinin de otoriter olduğu söylenebilir. Çalışmada, yönetici ve yönetilen ilişkisinde empati eksikliği bulunduğu ve yöneticilerin yönetilenler üzerinde baskı kurduğu dile getirilmiştir. Kaya'ya (2010) göre, Türk iş liderleri, narsist bir kompleksle, egosantrik davranışlar sergileyerek, empatiden uzak ve eleştirilere tahammülsüz bir tavır takınmaktadırlar. Bu durum, demokratik bir lider olmak istese bile, otokratik bir lidere dönüşmelerine yol açmaktadır. Yılmaz vd., (2016), çalışmalarında benzer sorunlara işaret etmişlerdir. Yazarlara göre, Türk kültürü, mevcut durumuyla, yüksek güç mesafesi olan bir kültürdür. Toplumdaki eşitsizlik, normal ve tabii kabul edilmekte ve sorgulanmamaktadır. Rıza gösterme, itaat etme ve sorgulamadan kabul etme gibi değerler ön plana çıkarılmaktadır. Yönetilenlerin yönetime katılımı azdır ve destekleyici bir ortam bulunmamaktadır. Yöneticilerin otoriterliği ise oldukça fazladır. Mevcut uygulamalar sorgulanamamaktadır.

Sargut (2010), düşük sinerjili ve ortaklaşa davranışçı toplumlarda, yönetici atamalarında ve görevde yükseltmelerde kayırmacı davranışların görüldüğünü ve ilişkilere, nitelik ve yetenekten daha fazla önem verildiğini ifade etmektedir. Türk kültüründe, yüksek hiyerarşi duyarlılığı, belirsizlikten kaçınma eğilimi ve güç mesafesi bulunmaktadır (Halis vd., 2009; Hofstede, 1980b; Sargut, 2010). Yönetici ve yönetilenler arasındaki ilişkiler ile ilgili olumsuz görüşler, okul lideri yetiştirme konusunda Türk yönetim kültüründe ciddi sıkıntılar olduğunu göstermektedir. Türkiye'de okul

yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak görülmemesi bu sorunların ana kaynağı olarak görülebilir (Pelit, 2013). Hofstede (1980b), güç mesafesi yüksek olan kültürlerdeki hiyerarşik yapılarda, itaat, uygunluk, otokratik karar alma ve sıkı kontrolün daha çok görüldüğünü; güç mesafesi düşük olan kültürlerde ise karara katılım, eşitlik ve demokratikliğin ön planda olduğunu ifade etmektedir. Oysaki Kabasakal ve Dastmalchian (2001), Türkiye'de danışma ve karara katılmanın Batı toplumlarından farklı bir anlam taşıdığını ifade etmektedirler. Türkiye'de etkili liderlerin, karara katılım mekanizmalarını, fikir birliğine varmak ya da alınacak kararın kalitesini yükseltmek için değil, takipçilerin gruba bağlılıklarını arttırmak için kullandığı ifade edilmektedir (Fikret Paşa vd., 2001). Bununla birlikte, öğretmenler, okul yöneticilerinin öğretmenlere danışmalarının göstermelik olduğunu ve öğretmenlere yetki devrinin olmadığı savunmaktadır (Yaman ve Irmak, 2010).

Türk kültüründe güç mesafesi yüksektir ve Dünya ortalamasının üzerindedir. Oysaki İslam dini de yüksek güç mesafesini onaylamamaktadır. İslam dininin ibadetgâhı olan camilerde hiyerarşi yoktur ve herkes aynı safta yanyana namaz kılmaktadır. Nüfusunun büyük çoğunluğu Müslüman olan ülkelerde güç mesafesinin yüksek olması ise geleneklerini terk edememelerinden kaynaklanmaktadır (Carl vd., 2004). Çünkü Doğu toplumlarında, yüksek güç mesafesinin, istikrarlı güç dağılımına yardım ederek topluma düzen getirdiği ve rolleri netleştirdiği düşünülmektedir. Ama yüksek güç mesafesi, farklı görüşlerin dile getirilip tartışılmasına engel teşkil etmektedir. Bu da toplumu sorgulamaktan alıkoyar.

Batı toplumlarında ise, güç mesafesi düşüktür. Güç mesafenin düşük olması, girişimciliği, yenilikçiliği ve eğitime katılımı kolaylaştırır. Gücün kötüye kullanılmasının da önüne geçer (Carl vd., 2004). Güç mesafesi düşük olan ülkelerde, yenilikçilik potansiyeli daha fazladır (Jones ve Herbert (2000). Batı kültürlerinin içsel kontrollü; Asya kültürlerinin dışsal kontrollü olduğu söylenebilir (Trompenaars ve Woolliams, 2003). Türk kültüründe ise, Tabak ve Erkuş (2008), yaptıkları çalışmada, iç denetimli işgörenlerle dış denetimli işgörenlerin sayısının birbirine oldukça yakın olduğunu tespit etmişlerdir. Dışsal denetimlilik, belirsizlikten kaçınma, güç mesafesinin yüksek olması ve ortaklaşa davranışçılık birbirleriyle etkileşim içerisindedir (Çiftçi, 2016). Dışsal denetimlilik, belirsizlikten kaçınmayı yükseltmekte ve sorumluluk almayı azaltmaktadır

(Tabak vd., 2010). Ortaklaşa davranışçı kültürler, dışsal denetimi pekiştirmektedir (Sargut, 2010).

Yukarıdaki tartışmayı destekler nitelikte, katılımcı görüşlerinde, günümüz uygulamalarında kadim Türk yönetim kültürü kaidelerinin uygulanmadığı ve yöneticilerin keyfine göre uygulamalar yaptığı dile getirilmiştir. Ayrıca, kültürümüze aykırı olan yönetici atamalarının ve ahbap-çavuş ilişkilerinin sistemi zedeleği, profesyonel, demokratik ve çağdaş bir yönetim anlayışının gelişmediği, eleştiri kültürünün yerleşmediği, yenilik ve değişime direnç gösterildiği ve yöneticilerin istibdatla iş yaptırmaya çalıştığı da ifade edilmiştir. Bu noktadan hareketle, otoriter ve merkezi karar alma, statükonun korunmaya çalışılması, alınan kararlarda yönetilenler ile istişare etmeme, değişim ve yeniliğe karşı çıkma ve örgüt paydaşları arasında empati eksikliğinin bulunması gibi, günümüz Türk yönetim kültüründe bulunduğu düşünülen ve şikayet edilen bu negatif özelliklerin, kadim Türk yönetim kültüründe olmadığı ve bu özelliklerin Türk yönetim kültürünün kendi dinamiklerinden uzaklaşması sonucu ortaya çıktığı söylenebilir. Türk kültürü, hızlı bir sosyal değişim geçirdiği için, ne tam olarak bireyci, ne de tam olarak ortaklaşa davranışçı bir kültürdür (Göregenli, 1997; İmamoğlu, 1998). Hibrid bir kültür olduğu ifade edilmektedir (İmamoğlu, 2003; Kağıtçıbaşı, 2005). Kabasakal ve Bodur (2002), Türk-Arap kültür kümesinde yer alan ülkelerde bulunan örgütlerdeki uygulamaların, Batı'daki uygulamalara benzediğini ve gelenekselliği koruyan değerlerin de terk edilmeye çalışıldığını dile getirmişlerdir. Türkiye'nin coğrafi olarak hem Asya'da hem de Avrupa'da bulunması da hem Batılı hem de Doğulu olmasını sağlamıştır (Öztürk, 1997). Türk toplum ve örgüt kültürü, Batı ve Doğu değerlerinin bir karışımıdır (Aycan, 2001a).

Yönetici ve yönetilenler arasındaki mevcut durumun ifade edildiği 167 görüşte, Türk yönetim kültüründe yönetici ve yönetilen arasındaki ilişkilerin mevcut durumuna yönelik görüşler aynı temel kategori altında toplanmıştır. Türk yönetim kültüründe, ataerkil, otoriter bir sistemin olduğu, itaat/biat/bağlılık/teslimiyet/onay kültürünün bulunduğu ve yönetici ve yönetilenler arasında güç mesafesinin yüksek olduğu vurgulanmıştır. Trompenaars ve Hampden Turner (1998), 38 ülke kültürünü inceleyerek ortaya koydukları sonuçlara göre, Türkiye, 38 ülke arasında örgütsel hiyerarşisi en yüksek olan ülkedir. Belirsizlikten kaçınmanın yüksek olduğu toplumlardaki örgütler çevrelerindeki

belirsizliğe, resmileştirme ve hiyerarşi sistemi ile yanıt verirler (Hofstede, 1980b). Belirsizlikten kaçınmanın düşük olduğu toplumlardaki örgütlerde ise, katı kurallar ve aşırı hiyerarşiden rahatsız olunur. Belirsizlikten kaçınma, kontrol ve güvenlikle ilgili derin psikolojik ihtiyaçların yansımasıdır (Hofstede, 1989, 1991).

Çalışmada ayrıca, yönetici ve yönetilenler arasında statü farklılığı ve güç mesafesinin oldukça fazla olduğu dile getirilmiştir. Güçlü bir lider istenmektedir. Yönetici zümre, saygı ve sadakat görmek istemekte ve yönetilenler yöneticilerine bekledikleri saygı ve sadakati göstermektedir. Özellikle yönetilenler tarafından benimsenen ve sahiplenilen babacan liderler, saygı ve itaat görmektedirler. Yetkiler yöneticide toplanmıştır ve merkezi bir yönetim anlayışı uygulanmaktadır. Yönetilenlerin yöneticilerine koşulsuz itaat etmesi ve bağlılık duyması beklenir. Katı bir hiyerarşi ve emir-komuta zinciri bulunmaktadır. Merkezi bir yönetim anlayışı sergilenmektedir. Kararı yöneticiler alır. Yönetilenlerin görevi ise, alınan kararı uygulamaktır. Amir egemen anlayış uygulanmaktadır. Bürokrasi, resmiyet, prosedür ve mevzuat ağırlıklı bir sistem bulunmaktadır.

Köksal (2011), babacan liderin yönetilenlere karşı gösterdiği yakın ilgi karşılığında yönetilenlerden sadakat beklediğini ve yönetilenlerin de beklenilen sadakati gönüllü bir şekilde gösterdiğini dile getirmiştir. Rodrigues (1998), Konfiçyüşçü toplumlarda, bireylerin otoriter karar alma mekanizmalarını ve liderliği tercih ettiğini ve gayrı resmi kontrollere daha fazla güvenildiğini ifade etmektedir. Türk kültüründe, güç mesafesi fazla ve hiyerarşi duyarlılığı ise yüksektir (Halis vd.; Hofstede, 1980b; Sargut, 2010). Belirsizlikten kaçınmanın yüksek olduğu toplumlarda, mekanik organizasyon yapıları tercih edilmektedir (Rodrigues, 1998). Ancak, Türk kültüründe, belirsizlikten kaçınma derecesinin dünya ortalamasının altında olduğu ifade edilmektedir (De Luque ve Javidan, 2004). Türk yönetim sistemindeki bu uygulamaların, Türk yönetim kültürünü tam olarak yansıtmadığı ifade edilebilir. Okul müdürü, aşırı resmi, katı kuralcı, otoriter, mevzuatçı ve bürokratik olmamalıdır. Makine bürokrasisi, Türk yönetim kültürüne uygun değildir. Kendi işini yapan, başka işlere karışmayan veya özel hayatıyla iş hayatını birbirinden ayrı gören bir okul müdürü istenmemektedir. Güç mesafesinin fazla olması hoş karşılanmamaktadır. Bu noktalardan Türk kültürü, Batı kültüründen farklılık göstermektedir. Bu sebeple, Batı kaynaklı teoriler Türk toplumunda istenilen sonucu ve

verimi verememektedir. Türk kültüründeki dikey örgütlenme modeli, yöneticilik yetki ve sorumlukluklarının üst görevlerde bulunan eğitim yöneticilerinde toplanmasına (Levent, 1997) ve yöneticilerde aşırı iş yükü oluşmasına neden olmaktadır (Onural, 2005).

Türk örgütlerindeki resmi anlayışa rağmen, informal ve samimi ilişkilerin de bulunduğu, hem formal hem de informal ilişkilerin ve yönetim anlayışının aynı anda uygulandığı ve babacan bir liderin beklendiği söylenmektedir. Yöneticilerden, yönetilenleri yönlendirmesi ve liderden öte babacan ve korumacı bir önder ve öncü olması istenir. Hofsetede'in (1980b) çalışmasında, Türk kültürü güç mesafesinin yüksek olduğu kültürler arasında bulunmaktadır. Türk kültüründe güç mesafesi ve topluma sadakat, Batı toplumlarından yüksektir (Aycan vd., 2000). Güç mesafesinin yüksek olduğu kültürlerde, gücün eşit bir biçimde dağılmaması, yöneticilerin her zaman haklı olması (Hofstede, 1980b) ve katı hiyerarşi kanıksanmıştır (Aycan vd., 2000). Biçimsel iletişim kanalları, yukarıdan aşağıya doğru işler (Hofstede, 1980b). Yönetilenler, yöneticilerine boyun eğer ve fikir belirtmekten kaçınırlar (Çiçek Sağlam ve Göl Dede, 2020).

Güç mesafesinin yüksek olduğu toplumlarda görülen sert hiyerarşi, sıkı sıkıya uygulanan prosedürler ve katı merkeziyetçi yönetim anlayışı ve bürokrasi, iletişimi, bilgi paylaşımını ve fikirlerin yayılmasını olumsuz etkilemektedir. Bu olumsuz etki de yaratıcılık ve yenilikçiliğe darbe vurmaktadır (Herbig ve Dunphy, 1998; Jones ve Herbert, 2000; Kaasa ve Vadi, 2008). Türk kültürü, ortaklaşa davranışçı ve belirsizlikten kaçınmanın yüksek olduğu bir kültürdür. Ortaklaşa davranışçı kültürlerde, bireyin merkezi denetim altında olması, gücün merkezde toplanması ve bireyin merkezle güçlü bir bağının olması istenmektedir (Sargut, 2010). Bunlarla birlikte, okullarda, hiyerarşi kültürü de oldukça yaygındır. Hiyerarşi kültüründe, düzen ve kuralların ön plandadır. Hiyerarşi kültürü, mekanik ve bürokratik örgütlerde görülür. Ancak, yöneticiler ahlaki ve duygusal açıdan rahat etmek istedikleri için, yönetilenlerin yönetime katılımı da bulunmaktadır (Karataş, 2009).

Çalışmaya katılanlar, Türk yönetim kültüründe, yönetici ve yönetilenler arasındaki ilişkide olumlu olduğunu düşündüğü ve 28 kod ile ifade edilen özellikler ise, yönetici ve yönetilenler arasında baba-oğul veya abi-kardeş ilişkisi gibi samimiyet ve dostluk anlayışının bulunması ve yönetilenlerin adil ve hizmetkâr yöneticiye itaat etmeleridir. Babacan liderin, işgörenlere yardımsever, koruyucu ve sevecen yaklaşımı, işgörenlerin

örgütlerini benimsemelerini kolaylaştırdığı ve kendilerini değerli hissetmelerini sağladığı için, örgütte sorun oluşması olasılığını azaltmaktadır (Özkacar, 2020). Türk kültüründe, izleyenlerden adil lidere itaat etmesi beklenmektedir (Açık, 2016; Balıkçı, 2016). Türk yönetim kültüründe yöneticiler idareci olarak isimlendirilir ve idarecilere müşfik bir baba nazarıyla bakılır. Kabasakal ve Bodur (2004), insani yönelimin yüksek olduğu kültürlerde, yardımseverlik, fedakârlık ve sevgi önem verilen değerlerden olduğunu ve arkadaşlık ve aile ilişkilerine önem verildiğini ifade etmektedirler. Bireyler itaatkâr yetiştirilir. İnsani yönelimin yüksek olduğu örgütlerde de işgörenler aile bireyleri olarak görülür. Duyarlı ve yardımsever olmak önemli örgüt değerleridir. Yönetim, işgörenlerin her türlü sorununun çözülmesine gayret eder. Hatalar hoşgörüyle karşılanır. İnsani yönelimin düşük olduğu kültürlerde ise, formal ilişkiler ön plandadır. Hatalara hoşgörü gösterilmez ve yardımseverlik yerine bireysellik ön plana çıkartılır (Kabasakal ve Bodur, 2004). Güç mesafesinin fazla olmasının getirdiği olumsuzlukları en aza indirmek için, yöneticiler ilişkiye yönelik davranışlar sergilemektedir.

Öğretmenler ve okul yöneticileri, 66 farklı görüşte, Türk yönetim kültüründeki yönetici ve yönetilenler arasındaki ilişkilerin geliştirilmesi için, öneriler de getirmişlerdir. Yönetici ve yönetilenler arasında etkileşim, iletişim ve diyaloğun arttırılması, yöneticilerin yeni ve farklı fikirlere açık olması ve yönetilenlerin fikir, beklenti ve taleplerine önem vermesi, yönetim süreçlerinde birliktelik, ekip ruhu ve koordinasyon sağlanması, karşılıklı empatik bir anlayış ve tutum geliştirilmesi önerilmiştir. Türkiye'de, okullarda yüz yüze sözlü iletişime önem verilmektedir (Karataş, 2009). Türk toplumu, ortaklaşa davranışçı bir toplum olması dolayısıyla, iletişime, insan ilişkilerine, güleryüze ve samimiyete önem vermektedir (Sofyalıoğlu ve Aktaş, 2001). Çalışanlar arası rekabet ve üstünlük kurma çabası yerine işbirliği ve takım çalışması görülmektedir (Karataş, 2009). Türk kültüründe, liderden, açık iletişimin ve karşılıklı empatinin olduğu ve işgörenleri dinlediği bir çalışma ortamı oluşturması istenmekte (Fikret Paşa vd., 2001) ve izleyenlerinin sorunlarıyla ilgilenmesi talep edilmektedir (Aktaş ve Sargut, 2011). Türk kültüründe, takım odaklı liderlik ön plandadır (Kabasakal ve Bodur, 2002). Öğretmenler de okul müdüründen, okulda ekip ruhu oluşturmasını beklemektedirler. Aycan'a (2002) göre, gelişmekte olan ülkelerde, astlar, liderlerinden kendileriyle kişiselleştirilmiş ilişkiler kurmasını, kendiklerine rehberlik yapmasını ve kendilerini koruyup kollamasını istemektedirler. Yılmaz vd., (2016), Türk yönetim kültüründe istişareye büyük önem

verildiğine vurgu yaparak; öğretmenlerin, yöneticilerin kararları tek başına almalarını hoş karşılamadıklarını dile getirmişlerdir.

Ayrıca, idarecilerde liyakate önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Aycan (2002), gelişmekte olan ülkelerde, liderin liyakatli, bilgili ve becerikli olmasının istendiğini dile getirmektedir. Rodrigues (1998), lider liyakate dayalı olarak seçildiğinde, çalışanların çalışmak için daha çok motive olduklarını ifade etmektedir. Yönetilenlerin de karara katılması ve alınan kararlarda söz hakkının bulunması gerektiği dile getirilmektedir. Öğretmenler ve okul müdürlerine göre, yöneticiler ve yönetilenler arasındaki işbirliği düzeyi arttırılmalıdır. Ortaklaşa davranışçı kültürlerde, işgörenler işbirliğine önem vermektedir (Yeşil, 2012). Yöneticiler, gerektiğinde yönetilenleri idare etmeli ve çalışanlarına destek olmalıdır. Adil, tarafsız, nesnel ve disiplin ve samimiyet dengesinin sağlandığı bir yönetim anlayışı sergilenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Helvacı ve Aydoğan (2011), öğretmenlerin, insan ilişkilerinde başarılı, empati kurabilen, adalet ve eşitliğe önem veren, yol gösteren ve okuldaki sorunları çözen bir okul lideri istediklerini belirtmişlerdir.

Çalışmaya katılan okul müdürleri ve öğretmenlere göre, Türk kültüründe, okul yönetimi bağlamında, lider ve etkili lider algısının tespit edilmeye çalışıldığı ikinci soruda, okula atanan bir yöneticinin, liderlik özelliklerine sahip olduğunun düşünülmesinden ve doğal lider olarak algılanılmasından yakınılmıştır. Okula atanan yöneticinin aslında bir liderlik özelliklerine sahip olup olmadığının belli olmadığı düşünülmektedir. Liderin, var olan kurallar çerçevesinde örgütü yöneten kişi olarak düşünüldüğü ancak bunun yanlış bir düşünce olduğu ifade edilmektedir.

Bununla birlikte, Türk kültüründe, liderin, çalışanlarına yön veren ve yol gösteren ve çalışanlarını yönlendiren, sevk eden, harekete geçiren, etkileyen ve arkasında sürükleyen bir önder olduğu düşünülmektedir. Lider, hedef belirlemeli, ufuk açmalı, ilham vermeli, yüreklendirmeli, motive etmeli ve rol-model olmalıdır. Kişilik, karakter ve karizmasıyla insanları etkileyebilmelidir. Okul müdürü, okula yönetici olarak atandığı için lider kabul edilmemelidir. Lider özellikleri taşıyan, öğretmenleri okulun amaçları doğrultusunda etkileyip yönlendirebilen, öğretmenleri arkasından sürükleyebilen, öğretmenlere her anlamda rol-model ve önder olan bir okul müdürü, öğretmenlerin lideridir. Koçel (2003)

liderlik sürecini, bir kişinin diğer kişileri etkilemesi ve yönlendirmesi süreci olarak tanımlamıştır. House vd., (2004), GLOBE çalışmasında, liderliği, başkalarının kendi örgütlerinin etkililiğine ve başarısına katkı sağlamasına imkân oluşturma yeteneği olarak tanımlamışlardır. Trompenaars ve Woolliams (2003) ise, ikilemleri uzlaştırma eğilimini liderlik olarak ifade etmektedirler. Ayrıca, çalışmada, liderin, çalışanlarını düşünmesi, çalışanlarıyla ilgilenmesi, adil ve herkese eşit mesafede olması, personeline karşı babacan, anlayışlı, samimi ve güleryüzlü davranması gerektiği vurgulanmıştır. Türk kültüründe, liderin babacan olması, işgörenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını arttırmakta (Mete ve Serin, 2015; Şendoğdu ve Erdirençelebi, 2014) ve sinizm tutumlarını azaltmaktadır (Mete ve Serin, 2015; Özkacar, 2020).

Etkili okul liderinin ise, liderde bulunması gereken özellik ve davranışlara ek olarak, etkin, etkili ve açık iletişim becerisine sahip ve insan ilişkileri konusunda başarılı olan lider olduğu düşünülmektedir. Personelinin kalbine ve ruhuna hitap edebilmeli ve personeliyle etkili iletişim kurabilmelidir. Etkili lider, örgütünde açık iletişim kanalları kurar ve paydaşlar arasında etkin iletişim sağlar. Yönetilenler arasında adalet ve eşitliğe önem verir. Görev ve sorumluluklarını eksiksiz yerine getirir ve gerektiğinde elini taşın altına sokmayı da bilir. Risk almaktan çekinmez. Kuralları duruma göre esnetir ve idare etmeyi bilir. Çalışanlarını motive eder ve yönetime katar. Değişim ve yeniliklere de açıktır. Karizmatik güce sahiptir. Çalışanlarına değer verir. Çalışanlarının beklentilerini karşılamaya çalışır, dertleriyle dertlenir ve sorunlarını çözer. Türk kültürü, ilişki yönelişli bir kültür olduğu için, etkili liderin de ilişki yönelişli olması ve okulunda görev yapan bütün öğretmenlerle iyi insan ilişkileri kurmasının önemi vurgulanmaktadır.

Toplum kültürünün okul liderinden beklentileri etkileyip etkilemediği sorusuna verilen cevaplar analiz edildiğinde, toplum kültürünün okul liderinden beklentileri etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında da kültürel farklılıkların, liderlik yaklaşımlarını etkilediği ifade edilmektedir (Aycan, 2001a; Farh ve Cheng, 2000). Sezginer'e (2014) göre, Türk yöneticileri, Türk kültüründen oldukça etkilenmektedir. Gürbüz ve Bingöl (2007), toplum kültüründeki değerlerin, örgütteki insan ilişkilerini, işgörenlerin davranışlarını ve örgüt kültürünü oldukça etkilediğini belirtmektedirler. Öğretmenler ve okul müdürlerine göre, farklı kültürler, farklı beklenti ve yorumlamalara sahiptirler. Liderler de içinde yaşadığı toplumun özelliklerine göre şekillenmektedirler.

Toplumun önceliklerinin liderden beklentileri şekillendirdiği, toplumun değerlerine uygun lider istediği, liderin toplum kültüründen kopuk hareket ederse başarıya ulaşamayacağı ve toplum kültürüne uyum sağlaması gerektiği dile getirilmiştir. Liderler, içinde yaşadığı toplum ve kültüre göre şekillenmektedirler. Brodbeck vd. (2000), liderlik algısının toplumsal kültüre göre şekillendiğini ve kültüre göre topluma uygun olan liderlik tarzının belirlenmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Lider, toplumsal ve kültürel beklentileri karşılamalıdır. Beklentileri karşılayan liderin başarılı olacağı düşünülmektedir. Okul lideri olan okul yöneticisinin de okulunu, çevresinin sosyo-kültürel durumuna uygun bir biçimde yönetmesi gerektiği düşünülmektedir. Erçetin (2000), Türkiye'deki okul yöneticilerinin kişisel değerlerinin Türk toplumunun değerleriyle uyumlu olduğunu ifade etmektedir. Toplumsal kültürdeki değerler, örgütteki insan ilişkilerini, işgörenlerin davranışlarını ve örgüt kültürünü etkilemektedir. Örgütler, örgütsel faaliyetlerinin ve uygulamalarının toplumlarının kültürleriyle uyumlu olmasıyla başarıya ulaşabilirler (Gürbüz ve Bingöl, 2007).

Şişman'a göre (1995), eğitim örgütlerini diğer örgütlerden ayıran en önemli özelliklerden birisi, temel sermayesini toplumsal kültürün oluşturması ve en temel amacının kültürleme ve kültür aktarımı olmasıdır. Okullar, çevreleriyle sürekli etkileşim halindedirler. Toplumsal kültür, okulların öğrencilere kazandırması beklenen davranış değişikliklerinin temel belirleyicisidir. Toplumlardaki eğitim süreci de kültürlerine göre farklılaşmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenler ise yetiştikleri çevrenin özelliklerini okula taşırlar (Şişman, 1995). Toplumsal kültür, toplumun yeniliklere olan bakış açılarını, risk alabilme durumlarını ve girişimciliklerini etkilemektedir. Bazı kültürler, geleneklere daha bağlıyken; bazı kültürlerde yeni fikir ve düşünceler daha fazla hoşgörüyle karşılanmaktadır. Toplumsal kültürlerin bazı özelliklerinin, toplumların yenilikçilik potansiyeline katkı sağladığı; bazı özelliklerinin ise yenilik açısından engel teşkil ettiği görülmektedir (Kaasa ve Vadi, 2008). Herbig ve Dunphy'e (1998) göre, bireysel, risk almaya istekli, değişimi kabul etmeye hazır ve uzun dönemli bakış açısına sahip toplumların, yenilikçilik kapasitesi daha yüksektir. Ayrıca bu toplumların, güç mesafesi ve belirsizlikten kaçınma seviyesi düşüktür. Bu toplumlar, yeni bilgilere açık, bilime karşı pozitif bir tutum sahibi ve yüksek eğitim seviyesi ve yeniliğe açık olan toplumlardır (Herbig ve Dunphy, 1998).

Bir sonraki soruda, bir önceki soruyla bağlantılı olarak sorulan Türk kültürüne göre liderden beklentiler nelerdir sorusuna verilen cevaplar analiz edilmiştir. Türk kültürüne göre, liderden, tarafsız ve adil olması ve herkese eşit ve kucaklayıcı davranması beklenmektedir. Lider, çalışanlarına yol göstermeli, önder, örnek ve öncü olmalıdır. Ayrıca, çalışanlarını yönlendirmeli, sevk ve idare etmeli, güdülemeli ve harekete geçirmelidir. Liderin toplumun ve çalışanlarının inanç, değer ve normlarına saygılı ve toplumun kültürel değerlerine sahip olması, mili ve manevi değerleri gözetmesi ve değerlerden taviz vermemesi istenmektedir. Bununla birlikte, çalışanlarına rol-model, bir diğer ifadeyle hüsn-ü misal olabilmelidir. Türk kültüründe, liderin her zorluğun üstesinden gelebilen ve her şeyi başarabilen bir kahraman imajı bulunmaktadır. Kitleleri peşinden sürükleyebilecek yetenekte olması beklenmektedir. Lider, çözüm odaklı ve sorun çözme becerisi yüksek olmalı, çalışanlarını koruyup kollamalı ve çalışanlarına karşı müşfik, merhametli, babacan, hoşgörülü ve vicdanlı olmalıdır. Diğer örgüt çalışanları ile işbirliği yapmalı ve örgüt çalışanları arasında da işbirliği sağlamalıdır. Çalışanlarına destek olmalı, empati yapabilmeli, çalışanlarının ihtiyaçlarını gidermeli ve hizmetkar bir lider olmalıdır. İnsan ilişkilerinde başarılı olmalı, çalışanlarıyla samimiyet kurmalı, etkili iletişim becerilerine sahip olmalı ve örgütünde birlik ve beraberlik sağlayarak sinerji oluşturmalıdır. Örgütünü sahil-i selamete çıkarmak örgüt liderinin görevi olarak görülmektedir. Fikret Paşa vd., (2001), Türk kültüründe, liderden, açık iletişimin mümkün olduğu, karşılıklı empati kurulan ve işgörenleri dinlediği bir çalışma ortamı oluşturması istendiğini dile getirmektedirler. Özkacar (2020), yöneticilerin, çalışanlarına karşı babacan ve korumacı olması, yol göstermesi ve üzüntü ve sevinçlerine ortak olması gerektiğini dile getirmiştir. Karataş (2009), Türkiye'deki okullarda, arkadaşça bir ortamın bulunduğu geniş aile tipi klan kültürünün baskın olduğunu dile getirmektedir. Lider, akıl hocası ya da ebeveyn figürü olarak görülmektedir. Örgütü bir arada tutan gelenekler ve bağlılıktır. Paylaşılan ortak değerler ve inançlar, biz duygusunu oluşturur (Karataş, 2009). Ortaklaşa davranışçı toplumlarda, yüz yüze sözlü iletişime önem verilir (Earley vd., 1999; Karataş, 2009), grup üyeleri kollanır ve grup üyelerinden de örgüte sadakat beklenir (Earley vd., 1999).

Çalışmada öğretmenlerin motivasyonlarını arttıran okul müdürü kişilik özellikleri ve davranışları ve öğretmenler üzerinde güçlü ve olumlu etki yapan okul müdürü kişilik özellikleri ve davranışları dört ayrı soru olarak sorulmuştur. Verilen cevapların benzer

olduğu ve katılımcıların kişilik özellikleri ve davranışları birbirinden ayrı görmediği ve birlikte ifade ettiği görülmektedir. Sonuçlar da bu doğrultuda birlikte yorumlanmıştır. Çalışmaya katılan okul müdürü ve öğretmenler, öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını arttıran/olumlu yönde etkileyen ve öğretmenler üzerinde güçlü ve olumlu etki yapan okul müdürü kişilik özellikleri ve davranışlarının, öğretmenlerle samimi, içten ve pozitif ilişkiler kurmak, öğretmenlere güler yüz ve babacanlık göstermek, öğretmenlerin hal ve hatırlarını sormak, ihtiyaçlarını gidermek, her zaman yanlarında olmak, sorunlarını dinlemek ve çözmek, öğretmenlere destek ve yardımcı olmak ve öğretmenleri koruyup kollamak olduğunu düşünmektedirler. Bunlarla birlikte, başarılı öğretmenlerin takdir edilip ödüllendirilmesi, okulda adil, eşit ve tarafsız bir yönetim anlayışının sergilenmesi, öğretmenlerin düşünce ve taleplerine önem verilerek okulla ilgili konularda fikirlerinin alınması ve öğretmenlere söz hakkı verilmesi ve tatlı bir dil ile öğretmenlerle etkili bir iletişim kurularak istişareler yapılması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca, okul müdürü, öğretmenlere değer ve önem vermeli ve saygı duymalı, öğretmenlerle ilgilenmeli, öğretmenleri koruyup kollamalı, öğretmenlerle empati kurarak öğretmenlere karşı idare edici, anlayışlı ve hoşgörülü davranmalı ve öğretmenler arasındaki bireysel farklılıklara saygı göstermelidir. Okul müdürü öğretmenleri motive edebilmek ve etkileyebilmek için okulda disiplin ve samimiyet dengesini sağlayabilmelidir. Okul müdürü halden anlamalıdır ama samimiyetinin suistimal edilmesine de fırsat vermemelidir. Görev ve sorumluluklarına azami derecede dikkat ederek öğretmenlere örnek olması istenmektedir. Öğretmenlere rahat bir çalışma ortamı hazırlamak da öğretmenlerin motivasyonlarına katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin motivasyonunu düşünen bir okul müdürü bütün öğretmenlere karşı adil ve herkese eşit olmalı, öğretmenler arasında ayrımcılık yapmamalı ve okulda demokratik bir yönetim anlayışı sergilemelidir. Öğretmenlere yol gösteren ve gaye-i hayal aşılayan, öğretmenleri dinleyen ve okul paydaşları arasında samimiyeti arttırmaya çalışan bir okul müdürü, öğretmenlerin motivasyonuna katkı sağlamaktadır. Bunlara ek olarak, okul müdürünün, dürüst, güvenilir, söz ve eylemlerinde tutarlı, açık sözlü, enerjik, neşeli, aktif, çalışkan, dinamik ve esprili bir kişiliğe sahip olması, dış görünüşüne ve giyim-kuşamına dikkat etmesi, azimli, çalışkan, yardımsever, hümanist ve merhametli olmasının, öğretmenlerin motivasyonlarını olumlu etkilediği ve öğretmenler üzerinde güçlü ve olumlu etkiler bıraktığı düşünülmektedir. Okul müdürünün, yöneticilik karizmasına sahip olması, yöneticilik yapmaya liyakatinin

bulunması, yeniliklere açık ve çözüm odaklı olması ve kendini sürekli güncellemesi de öğretmenleri olumlu etkilemektedir. Karizmatik, değer temelli ve takım odaklı liderlik, kolektivizm ile ilişkilendirilmektedir (Gelfand vd., 2004). Ama Türk kültüründeki, toplumda ve örgütteki kurumsal uygulamaların, kolektif eylemi ve kaynakların kolektif dağılımını destekleme derecesi olan örgütsel kolektivizm algısı (House vd, 2001; Javidan vd., 2004; Kabasakal vd., 2012), Dünya ortalamasının aşağısındadır (Gelfand vd., 2004). Bireylerin örgütleri veya ailelerine bağlılık derecesi olan grup içi kolektivizm algısı ise (House vd., 2001; Javidan vd., 2004; Kabasakal vd., 2012), Dünya ortalamasının üzerindedir (Gelfand vd., 2004). Türk kültüründeki, örgütsel kolektivizm algısının Dünya ortalamasının altında, grup içi kolektivizm algısının ise Dünya ortalamasının üzerinde olması, samimiyete, insan ilişkilerine, korunup kollanmaya ve desteklenmeye; işbirliği, adalet ve eşitlikten daha çok önem verildiğini göstermektedir. Bu da Türk yönetim kültürünün en önemli özelliğinin ilişki yönelişli olduğu sonucunu doğurmaktadır.

Eksenel kodlama aşamasında, liderlik ile ilgili sorulara öğretmenler ve okul müdürlerinin verdikleri cevaplar birlikte analiz edilmiş ve çalışmaya katılan öğretmenler ve okul müdürlerinin bakış açısından, Türk yönetim kültürüne göre bir okul müdüründe bulunması istenen davranışlar ve özellikler ortaya konmaya çalışılmıştır. Okul müdürlerinde en çok bulunması istenen davranış ve özellikler, okul müdürünün adil, herkese eşit ve tarafsız olması, kayırmacı davranışlardan uzak durması, disiplin ve samimiyet dengesini sağlayan bir yönetim sergilemesi ve öğretmenlerle hem formal hem de informal ilişki geliştirmesidir. Ayrıca okul müdürünün, etkili iletişim becerilerine sahip olması, öğretmenlerle etkili iletişim ve samimi, içten ve pozitif ilişkiler kurması, öğretmenleri yönetime katması ve Türk yönetim kültürüne uygun, profesyonel ve çağdaş bir yönetim anlayışı sergilemesi istenmektedir. Öğretmenlerin taleplerine önem veren, beklentilerini karşılamaya çalışan, sorunlarını dinleyen ve çözen, idare edici, anlayışlı, toleranslı, hoşgörülü, şefkatli ve merhametli bir okul müdürü talep edilmektedir. Okul müdürü, öğretmenlerle arasında etkileşim, dostluk, güven, sevgi ve insani ilişki tesis eden, öğretmenlere inanan ve güvenen, öğretmenleri yargılamak, suçlamak ve kıyaslamaktan kaçınan ve öğretmenlerin kolay ulaşılabildiği biri olmalıdır.

Helvacı ve Aydoğan (2011) çalışmalarında, öğretmenlerin, eşitlik ve adalete önem veren, insan ilişkilerinde başarılı, empati yapabilen, yol gösteren, öneri ve çözüm

üretebilen okul liderleri beklediği sonucuna ulaşmışlardır. Aycan (2002), gelişmekte olan ülkelerde, ideal liderin kişiler arası ilişkilerde adil ve dürüst, hem babacan hem performans odaklı, hem katılımcı hem belirleyici, idari açıdan liyakat sahibi, hem statü farklarının bilincinde hem de mütevazı olması gerektiğini dile getirmiştir.

Geleneksel olarak Türk yönetim kültüründe, liderden beklenen en temel özellikler, adil olması, halkının huzur ve refahı için çalışması ve halkına hizmetkâr olmasıdır. Kutadgu Bilig'de, liderden beklenen en temel özellikler, liderin tatlı dilli, güler yüzlü, adil, cesur, akıllı, bilgili, deneyimli, dürüst, zeki, uyanık, sabırlı, kararlı, cömert, merhametli ve erdemli olması ve açgözlü ve inatçı olmamasıdır (Açık, 2016). Türk kültürü, ortaklaşa davranışçı ve güç mesafesi fazla olan bir kültür olduğu için, liderden babacan davranışlar beklenmektedir (Aycan vd., 2000; Köksal, 2011; Sargut, 2010). Türk liderlerde babacan bir yapı bulunmaktadır ve yönetim anlayışında ikili ilişkilere önem verilmektedir (Özkan Canbolat vd., 2010). Türk kültüründe hem güç mesafesinin yüksek olması hem de liderden babacan olmasının istenmesi, liderden hem otorite sahibi, kontrol eden ve ciddi bir disiplin sağlayan birisi; hem de insancıl, güler yüzlü, hoş görülü, samimi, şefkatli ve korumacı olmasının beklenilmesine yol açmaktadır (Fikret Paşa, 2000a).

Ayrıca, Türk örgütlerinde İslami bir değer olan istişarenin baskın bir lider niteliği olduğu ifade edilmektedir (Özen, 1998). Türkiye'de liderin öne çıkan başlıca liderlik özellikleri, kararlı, ekip bütünleştiricisi, vizyoner, dürüst, idari olarak yetkin ve ilham verici olmasıdır (Kabasakal vd., 2012). Türkiye'de yöneticilerde adalet eksikliği bulunduğu (Güngör, 2010), okul yöneticileri insani ilişkilerinde problemler yaşadığı (Örücü, 2014), öğretmenlerin kendilerini özgürce ifade edebilecekleri bir ortam bulamadığı ve Türk kültüründeki hiyerarşik sosyal yapı, eşitlik, adalet ve liyakate aykırı olan tartışmasız direktif ve uygulamalar ortaya çıkardığı (Yılmaz vd., 2016) için, liderin adil ve herkese eşit olmasına büyük önem verilmekte, okul müdürünün insan ilişkilerine önem vermesi istenmekte ve öğretmenlerin fikir ve taleplerini dikkate alan, öğretmenleri yönetime katan ve demokratik bir yönetim sergileyen bir okul müdürü talep edilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerde de saygı eksikliği bulunmaktadır (Güngör, 2010). Bu da okul müdürünün, öğretmenlerle olan ilişkilerinde samimimiyet ve resmiyet dengesi kurmasını zorunlu kılmaktadır.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin takdir edilmesi ve ödüllendirilmesi; öğrencilerine verdikleri emeklerin karşılığını öğrencilerinin başarılı olması ve hedeflerine ulaşmasıyla aldığını düşünmeleri; öğretmenler arasındaki samimi ilişkiler, işbirliği, dayanışma ve uyum, öğretmenlerin iş doyumlarını arttırmaktadır. Ayrıca, okul yönetiminin öğretmenlere destek olması, öğretmenlerin talep ve sıkıntılarıyla ilgilenmesi ve ihtiyaçlarını karşılaması; öğretmenin olumlu okul kültürü ve samimi ve mutlu bir ortamda çalıştığını düşünmesi ve okulun çevresinin ve fiziki imkânlarının iyi olması, öğretmenlerin iş doyumunu olumlu yönde etkilemektedir. Bunlarla birlikte, okul yönetiminin öğretmenlere karşı samimiyeti ve güleryüzü; öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesinin yüksek, çalışkan ve öğrenmeye istekli olmaları; okul yönetiminin öğretmenlerin fikirlerini dikkate alarak okul yönetiminde öğretmenlere de söz hakkı vermesi; öğretmenler arasında adalet, eşitlik ve objektiflik bulunması ve öğrencilerin saygılı, ahlaklı, dürüst ve içten olması öğretmenlerin iş doyumuna katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin iş doyumuna yol açan faktörler de Türk yönetim kültürünün ilişki yönelişli olduğunu destekler niteliktedir. Robbins ve Judge (2017), iş doyumunun, işin maaşı ve terfi imkânlarından çok, işin kendisi ve işgörenin amirleri ve iş arkadaşlarıyla olan ilişkilerinden etkilendiğini ifade etmektedir.

Çalışma bulgularına göre, öğretmenlerin iş doyumsuzluğuna yol açan faktörlere bakıldığında ise, öğretmenlerin takdir görememe, ödüllendirilmeme ve dönüt alamaması; öğrencilerin amaçsız, derse ilgisiz ve düşük motivasyonlu olması ve öğretmenlere adaletsizlik, eşitsizlik ve ayrımcılık yapılmasının, öğretmenlerin iş doyumlarını azalttığı ifade edilmiştir. Ayrıca, okulun yetersiz fiziki imkânları; okul paydaşları arasında yaşanılan geçimsizlik ve iletişim problemleri; öğretmenler arasında birlik ve beraberliğin olmaması; okul yönetiminin öğretmenleri desteklememesi ve öğretmenlerle ilgilenmemesi; okul ortamının olumsuz, güvensiz, huzursuz ve samimiyetsiz olması; öğretmenlerin okul yönetiminde söz hakkının bulunmaması; okul yönetiminin baskıcı, otoriter, mevzuatçı ve katı kuralcı olması ve öğrencilerdeki disiplin, saygı ve ahlak sorunlarının da öğretmenlerin iş doyumlarını azalttığı görülmektedir. Türkiye'de işgörenlerin karara katılımı oldukça sınırlıdır (Levent, 1997). Öğretmenlerin okulla ilgili alınan kararlarda görüşlerine pek de başvurulmamaktadır. Bu durum da öğretmenlerin iş doyumlarına negatif olarak yansımaktadır. Veli ve öğrenci ilgisizliği de öğretmenlerin iş doyumlarını olumsuz etkilemektedir (Şahin, 1999). Dinham ve Scott (1997),

öğretmenlerin iş doyumsuzluklarının, eğitim sisteminin hızlı değişimi, okullardan beklentilerin fazlalaşması, öğretmenlerin toplumdaki yerinin negatif değişimi ve öğretmenlere yeterli destek sağlanmamasından kaynaklandığı belirtmektedirler. Zembylas ve Papanastasiou (2005) ise, öğretmen iş doyumsuzluğunun temelinde iş yükünün fazlalığı, düşük ücret ve öğretmenlik mesleğinin toplumda negatif algılara sahip olması olduğunu savunmaktadırlar.

Çalışma bulgularına göre, okul müdürünün, öğretmenlerin motivasyonlarını düşüren/olumsuz etkileyen kişilik özellikleri ve davranışları, öğretmenlerin motivasyonlarını yükselten/olumlu etkileyen davranış ve kişilik özelliklerinin zıddıdır. Okul müdürünün öğretmenler arasında adaletsizlik, eşitsizlik, ayrımcılık ve kayırmacılık yapması, öğretmenler arasında taraf tutması, öğretmenleri rencide edici şekilde uyarma ve eleştirmesi, öğretmenlere sürekli görev ve sorumluluklarını hatırlatması, sürekli emir cümleleri kurarak kaba ve sert bir dille iletişim kurması ve katı kuralcı ve aşırı disiplin içeren bir yönetim anlayışıyla okulu yönetmesi, öğretmenlerin motivasyonlarını düşürmektedir. Değişime, gelişime, yeni fikirlere açık olmayan, dar düşünceli, mevzuata esneklik göstermeden her koşulda uyma arzusu taşıyan, anlayış göstermeyen, öğretmenleri desteklemeyen otoriter ve baskıcı bir okul müdürü, öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerle samimi bir ilişki geliştirmemek, öğretmenlerin halini hatrını sormamak ve sevinç ve hüzünlerini paylaşmamak, asık suratlı ve çok resmi olmak, başarılı öğretmenleri takdir edip ödüllendirmemek, öğretmenleri dinlememek, fikir ve taleplerini önemsememek, okul yönetime dâhil etmemek, öğretmenlere destek olmamak, yardım etmemek ve zaman ayırmamak da öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkileyen diğer okul müdürü davranışları/özellikleridir. Kendini beğenmiş, öğretmenlere tepeden bakan, kaba ve kibirli bir biçimde davranan, empati yapmayan, somurtkan, görev ve sorumluluklarını ihmal eden, işinin ehli olmayan ve kılık kiyafetine dikkat etmeyen ve bir okul müdürü gibi giyinmeyen bir okul müdürü de öğretmenlerin tepkisini çekmekte ve motivayonlarını düşürmektedir.

Aynı şekilde, çalışmada öğretmen ve okul yöneticilerine, öğretmenlerin iş doyumunu arttıran ve azaltan faktörlerin sorulduğu sorulara verilen cevapların analiz edilmesi sonucu, öğretmenlerin iş doyumunu arttıran faktörler ile azaltan faktörlerin birbirinin

zıddı olduğu görülmüştür. Motivasyon ve iş doyumu faktörleri, sağlayıcı faktörler ve hijyen faktörleri olarak ayrılmamaktadır. Öğretmenlerin iş doyumu, takdir edildiklerinde, öğrencilerine faydalı olduklarını düşündüklerinde, okul yönetimi ve meslektaşları ise samimi ilişkiler geliştirdiklerinde artarken; takdir görmemeleri, okul paydaşları ile samimi ilişkiler kuramamaları ve öğrencilerine katkı sağlayamadıklarını düşündüklerinde azalmaktadır.

Öğretmenlerin iş doyumlarının okul paydaşları ile olan ilişkilerden etkilenmesi, Türk kültürünün ilişki yönelişli olduğunun başka bir kanıtıdır. Şahin (1999), Herzberg'e göre, yönetim ve mesai arkadaşları ile olan ilişkiler, çalışma koşulları ve güvenliğin iş doyumsuzluğunu önleyen faktörler arasında yer aldığını ancak bu faktörlerin iş doyumunu arttırmadığını ifade etmektedir. Tietjen ve Myers (1998) de işin kendisi, tanınma, başarı, bireyin işinde kendini geliştirebilme olanaklarına sahip olması ve işgörene işyerinde sorumluluk verilmesinin, iş doyumu sağladığını söylemektedirler. Çalışmamızda, Herzberg'in iş doyumsuzluğunu önleyen faktörler dediği faktörlerin de öğretmenlerde iş doyumu sağladığı ve öğretmenlerde iş doyumu ile ilgili faktörlerin iş doyumu sağlayıcı faktörler ve hijyen faktörleri olarak ayrılmadığı görülmektedir. Çalışma sonuçlarına göre, Türk kültüründe, öğretmenlerde iş doyumu sağlayan faktörlerin olmaması, iş doyumsuzluğuna yol açmaktadır. Bu durum, iş doyumunun sağlanmasında kültürel farklılıklara ve bağlama dikkat edilmesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Alanyazında Herzberg'in Çift Faktör Teorsi (Herzberg vd., 2017) ve Quarstein vd., (1992) Durumsal Olaylar Teorisi, en sık bahsedilen iş doyumu yaklaşımlarıdır. Herzberg, güdüleyici faktörler ile hijyen faktörlerini birbirininden ayrı görmektedir. Hijyen faktörleri, politika, maaş ve fiziksel çalışma koşulları gibi çevresel veya iş bağlamıyla ilgili faktörlerdir. Güdüleyici faktörler ise, başarı, sorumluluk ve içsel zorluklar gibi iş içeriğiyle ilgili olan faktörlerdir (Jiang, 2005). Sorumluluk alma, tanınma ve başarma gibi güdüleyici faktörlerle iş doyumunun arttırabileceğini savunmaktadır (Kuzgun vd., 1999). Öte yandan, Quarstein vd. (1992), iş doyumunun hem durumsal olayların hem de durumsal özelliklerin bir işlevi olduğunu ve bunların birlikte iş doyumu için tek başına ikisinden daha iyi bir tahmin sağladığını belirtmektedir (Jiang, 2005).

Çalışma bulgularına göre, öğretmenlerin iş doyumunu ve iş doyumsuzluğunu belirleyen faktörler içerik olarak birbirine benzemekte ve bu faktörlerin varlığı doyum

sağlarken, yokluğu doyumsuzluk üretmektedir. Örneğin okul yönetimi ve liderlikle ilgili hususların olumsuz olarak algılanması iş doyumunu azaltmaktadır. Diğer yandan okul yönetimi ve liderlikle ilgili olumlu algıların doyum sağladığı anlaşılmaktadır. Eğinli (2009), işgörenin işine karşı olumlu tutumunun, işgörenin işinden doyum sağlaması; olumsuz tutumunun ise, işgörenin işinden doyumsuzluk yaşaması olarak ifade etmektedir. Dinham ve Scott (2000), iş doyumunun bir süreklilik içerisinde gerçekleştiğini ve iş doyumunun zıddının iş doyumsuzluğu olduğunu iş doyumu süreklilik modeli ile savunmaktadırlar. Herzberg ise, Çift Faktör Teorisi'nde iş doyumuna ve iş doyumsuzluğuna yol açan faktörlerin aynı süreçte düzenlendiği fikrine karşı çıkmakta (Dinham ve Scott, 1998); iş doyumu ve iş doyumsuzluğunun birbirinin zıddı kavramlar olmadığını belirtmektedir (Tietjen ve Myers, 1998). Herzberg, iş doyumunun tam tersinin doyumsuzluk olmadığını düşünmektedir (Şahin, 1999). Herzberg'e göre, motive ediciler, işin kendisine özgü faktörlere atıfta bulunurken; hijyenler, çalışanın işiyle ilgili olmayan, iş arkadaşlarıyla ilişkiler gibi dışsal faktörleri içerme eğilimindedir (Tietjen ve Myers, 1998). İş doyumsuzluğuna yol açan etkenlerin, iş ortamı ile ilgili olduğunu ifade etmektedir (Şahin, 1999). İş doyumunu sağlayan faktörler, işin kendisi, tanınma, başarı, bireyin kendini geliştirebilme ve terfi edebilme olanakları ve sorumluluktur (Tietjen ve Myers, 1998). Varlığı halinde iş doyumsuzluğunu önleyen ama iş doyumu sağlamayan hijyen faktörleri ise, bireysel faktörler, sahip olunan statüler, iş karşılığında alınan ücret, amir ile ilişkiler, astlar ile ilişkileri, iş arkadaşlarıyla ilişkiler, iş güvenliği, denetim, örgüt politikaları, örgütün yönetim şekli ve örgütteki çalışma şartlarıdır (Tietjen ve Myers, 1998). Ancak, Ergeneli ve Eryiğit (2001), işgörenlerin farklı kişilik özelliklerine ve çalışılan ortama göre iş doyumu ve iş doyumsuzluğu farklılık gösterdiği için, Herzberg'in varsayımlarının hatalı olduğunu ifade etmektedirler. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, Herzberg'in görüşlerinden çok, Dinham ve Scott (2000), Eğinli (2009) ve Ergeneli ve Eryiğit'in (2001) görüşlerini desteklemektedir.

İş doyumuna yol açan faktörlerin olmamasının iş doyumsuzluğuna yol açtığı görüldükten sonra yapılan eksenel kodlamada, öğretmenler ve okul müdürlerine sorulan iş doyumuyla ilgili sorulardan elde edilen bulgular birlikte analiz edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler ve okul müdürlerine göre, Türk yönetim kültüründe öğretmenlerin iş doyumunu en çok arttıran faktörler, öğretmenlerin takdir edilmesi, onure edilmesi ve ödüllendirilmesi; verilen emeklerin amaca ulaştığının düşünülmesi ve görülmesi; mesai

arkadaşları arasında samimi ve problemsiz ilişkiler, uyum ve geçim olması; okul idaresinin olumlu ve iyi niyetli tutumu ve davranışları ve öğretmenleri idare etmesi; olumlu okul kültürü ve iklimi ve samimi, iyi, güzel, mutlu ve öğretmenleri geliştirici bir okul ortamı ve mesai arkadaşlarıyla çalışılması; öğrencilerin yüksek hazırbulunuşluk seviyesi ve çalışkan ve istekli olması; okulun fiziki şartlarının ve materyal donanımının yeterli olması; okulda öğretmenlere adil ve eşit davranılması; okul çevresinin şartlarının iyi olması ve velililerin duyarlı ve içten olması ve öğretmenlerin paydaş olarak okul yönetiminde söz sahibi olmasıdır.

Kim ve Loadman (1994), öğretmenlerin iş doyumunun, öğrencilerle ve meslektaşlarla etkileşimler, çalışma koşulları, mesleki zorluklar, mesleki özerklik, alınan ücret ve terfi imkânları olmak üzere yedi yordayıcısı bulunduğunu savunmaktadırlar. İş ortamındaki kişiler arası ilişkiler, iş doyumunu etkilemektedir (García-Bernal vd., 2005). Kırcı Çevik ve Korkmaz'a (2014) göre, işgörenlerin iş doyumunun sağlanması için, çalışma ortamının işgörenlerin kendilerini rahat hissedecekleri bir şekilde olması, örgüt yöneticilerinin uyumlu olması, örgütte gerekli alt yapının sağlanmış olması ve işgörenlere örgütte kendilerini geliştirebilecekleri imkânlar sağlanması gerekmektedir. Kadıoğlu Ateş ve Vatansever Bayraktar (2018), iş doyumunun işgörenin beraberce çalışmaktan keyif aldığı mesai arkadaşlarıyla beraber gerçekleştiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin okul yönetiminde söz sahibi olması da öğretmenlerin iş doyumlarında katkı sağlamaktadır (Gürkan, 2006). Ayrıca, yöneticileri tarafından takdir edilen öğretmenlerin iş doyum düzeyleri, yöneticileri tarafından takdir edilmeyen öğretmenlere göre daha yüksektir (Şahin ve Dursun, 2009). Öğretmenler, en yüksek iş doyumunu, öğrenci başarısı ve kendi mesleki yeterlilikleri ve gelişimiyle ilgili konular gibi öğretmenin temel işi olan şeylerden elde etmektedirler (Scott ve Dinham, 2003).

Shann (1998), öğretmenlerin iş doyumuna etki eden en önemli faktörün çocuklarla çalışmak ve öğrencileriyle sıcak ilişkiler kurmak olduğunu söylemektedir. Benzer şekilde Şahin de (2013), öğretmenlerin iş doyumlarına katkı sağlayan ana faktörün çocuklarla çalışmak olduğunu düşünmektedir. Mesai arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler de öğretmenlerin iş doyumunu arttıran önemli faktörler arasındadır (Altınkurt ve Yılmaz, 2014). Abd-El-Fattah (2010), ücret artışından ziyade, öğretmenlerin başarı ve kendini gerçekleştirme gibi üst düzey gereksinimleri karşılanması durumunda iş doyum

düzeylerinin arttığını vurgulamıştır. Erdil vd., (2011), Türkiye'de işgörenlerin takdir edilmesinin, çalışma koşullarının iyi olmasının, çalışma ortamındaki kaliteli arkadaşlık ilişkilerinin ve karar verme sürecine katılmalarının ve yöneticilerin çalışan merkezli yönetim anlayışı sergilemesinin, işgörenlerin iş doyumunu olumlu etkilediğini tespit etmişlerdir.

Sargut (2010), T tipi yönetim modelinde, Türk kültürünün ortaklaşa davranışçı, dişi egemen değerler sistemine sahip, belirsizlikten kaçınma eğilimi yüksek, dışsal denetim merkezli, güç mesafesi yüksek, değişime direnç gösterilen, uzlaşmacı, düşük sinerjili ve geniş bağlamlı bir kültür olduğunu savunmaktadır. Sargut'a (2010) göre, Batı tipi liderlik yaklaşımları ve bürokrasisi, Türk kültürüne uygun değildir. Ancak Sargut (2010), Batılı çalışmaları referans alarak ortaya koyduğu modeli bilimsel çalışmalarla desteklememiştir. Bu çalışmanın amaçlarından birisi de teorik olarak ortaya konulan toplumsal kültür ve liderlik ilişkisinin, çalışmanın sonuçları ile desteklenip desteklenmediğinin ortaya konulmasıdır.

Çalışmanın bulgularında, hızlı değişimler geçiren Türkiye'de, kadim Türk kültürü değerlerinden uzaklaşıldığı, yöneticilerde olması gereken liyakatin ve liderlik özelliklerinin yeteri kadar aranmadığı, bazı yöneticilerin kendilerini yönetilenlerin efendisi olarak gördüğü, kayırmacılığın görüldüğü, ilişkilerde karşılıklı çıkarların gözetildiği ve yönetilenlerin yönetimde yeterince söz hakkının bulunmadığı görülmektedir. Günümüz Türk yönetim uygulamalarında, kadim Türk yönetim kültürüne uygun olmayan mekanik örgüt yapıları ve dikey örgütlenme modeli tercih edilmekte; ataerkil, otoriter ve güçlü bir lider istenmektedir. Yöneticilere itaat ve teslimiyet önemli görülmekte ve amir egemen anlayış uygulanmaktadır.

Çalışmanın sonuçlarına göre, günümüz Türk yönetim uygulamaları, Türk kültürüne yönelik Sargut'un (2010) teorisini destekler niteliktedir. Batı tipi liderlik yaklaşımları ve bürokrasisinin, Türk kültürüne uygun olmadığı görülmektedir. Türk yönetim kültürü, ilişki yönelimlidir, informal ve samimi ilişkiler ağırlıklıdır. Yönetilenler, yöneticileriyle samimi ilişkiler kurmak istemekte ve yöneticilerin kendilerine her anlamda önderlik yapan bir "Baba" gibi davranmasını beklemektedirler. Yönetici ve yönetilenler arasındaki güç mesafesinin fazla olması Türk kültüründe kanıksanamamıştır. Türk yönetim sisteminde, formal ve informal ilişkilerin dengeli bir şekilde birlikte yürütülmesi gerektiği

sonucuna varılmıştır. Türk kültürünün asabiyetçi olan Doğu kültürlerine daha yakın olmakla beraber, Batı kültürlerinin değerlerine de sahip olduğu görülmektedir. Aycan (2001a), Türk toplum ve örgütsel kültürünün Batı ve Doğu değerlerinin bir sentezi olduğunu ifade etmektedir. Toplumsal ve örgütsel kültürün bazı emik özellikleri, yurt dışı kaynaklı bazı uygulamaların Türk örgütlerinde uygulanmasını zorlaştırmaktadır.

5.1.2. Türk Yönetim Kültüründe Okul Müdürü Etkililiğini Belirleyen Faktörlere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın nitel kısmı temellendirilmiş kuram deseni ile yürütülmüş, çalışmaya katılan 77 öğretmen ve 48 okul müdüründen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile liderlik hakkında olan dokuz soruya verilen cevaplardan toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Seçici kodlama aşamasında çalışmanın nicel kısmının ölçek geliştirme aşaması ile birlikte, Türk yönetim kültüründe okul müdürlerinin etkililiğini belirleyen faktörleri ortaya koymak için TKYOLÖ geliştirilmiştir. TKYOLÖ'nün açıkladığı toplam varyans, % 73.5'tir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; Türk yönetim kültüründe okul müdürü etkililiğini belirleyen faktörler "Yakın İlgi ve Babacanlık", "Görev Yönelimli Davranış" ve "Adalet-Eşitlik" olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. TKYOLÖ'nün boyutları, Türk yönetim kültüründe okul müdürü etkililiğini belirleyen faktörlerin de boyutlarıdır.

Yakın ilgi ve babacanlık boyutu, okul müdürünün öğretmenlerle nasıl bir ilişki kurması gerektiği ile ilgilidir. Yakın ilgi ve babacanlık boyutu Türk kültürüne yönelik okul liderliğine ilişkin varyansın % 33.18'ini açıklamaktadır. Çalışma sonucunda Türk yönetim kültürünün ilişki temelli bir kültür olduğu ve Türk yönetim kültüründe insan ilişkilerine oldukça önem verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Türk yönetim kültüründe, okul müdüründen beklenilen ilişki yönelişli davranışlar, öğretmenlere yakın ilgi, samimiyet, babacanlık, güler yüz, anlayış ve hoşgörü göstermesi ve öğretmenleri koruyup kollamasıdır. Sargut'a (2010) göre, Türk yöneticiler, grup ve ilişki yönelimlidirler ve insan ilişkilerine önem vermektedirler. Türk kültürü, otorite ve töre esaslıdır, merkeziyetçi, paylaşımcı ve grup yaşamına endekslidir (Çağlar, 2001) ve informal ilişkilerin yoğun olduğu geniş aile tipi klan kültürüdür (Levent, 1997; Onural, 2005). Türk kültüründe lider, takipçilerine, ailesine bağlı ve ailesiyle ilgilenen bir ebeveyn gibi davranmaktadır (Fikret Paşa vd., 2001). Türk eğitim kurumlarında lider, ebeveyn figürü

ve akıl hocası olarak düşünülmektedir (Karataş, 2009). Özkacar (2020), yöneticilerin babacan ve korumacı olması, çalışanlarına yol göstermesi ve çalışanlarının sevinç ve üzüntülerine ortak olması gerektiğini ifade etmiştir. Babacanlık, Batı toplumlarında olumsuz olarak algılanırken, Doğu toplumlarında olumlu algılanmaktadır (Aycan vd., 2000). Doğu kültürlerinde, babacan liderlik özellikleri bulunmaktadır (Köksal, 2011). Türk yönetim kültüründeki otoriter ve babacan anlayışın, Türk aile yapısı ve çocuk yetiştirme tarzının bir sonucu olduğu vurgulanmaktadır (Öztürk, 1997). Türk kültüründe bulunan değerlerin etkisiyle, Türk liderler babacan ve koruyucu özelliklere sahiptir (Özkan Canbolat vd., 2010). Babacan liderin yardımsever, sevecen ve koruyucu yaklaşımı, takipçilerinin kendilerini değerli hissetmelerini ve örgütü benimsemelerini sağlar (Özkacar, 2020). Gelişmekte olan ülkelerde, liderler, hem üstleriyle hem de astlarıyla yakın ilişkiler kurmaya gayret ederler. Astlar, liderlerinden kendiklerine rehberlik yapmasını, kendilerini koruyup kollamasını ve kendileriyle kişiselleştirilmiş ilişkiler kurmasını beklerler. Lider ve izleyenleri arasındaki etkileşim de ebeveyn-çocuk ilişkisine benzemektedir (Aycan, 2002).

Türkiye, uzun yıllardan beri gelişmekte olan ülkeler kategorisinde olan bir ülkedir. Aycan (2002), gelişmekte olan ülkelerdeki ideal lider özelliklerini sıralamıştır. Gelişmekte olan ülkelerde, lider, işgörenlere güçlü olduklarını hissettirmeye çalışır. Katılımcı ama aynı zamanda belirleyici bir yönetim anlayışı sergiler. Liderin, güvenilir, liyakatli, bilgili ve becerikli olması istenir. Lider, hem babacan hem de performans odaklı olmalıdır. Toplumda, kişiler arası ilişkilerde adil ve dürüst olan bir lider beklentisi bulunmaktadır. Ayrıca, lider, statü farklarının bilincinde ama aynı zamanda da mütevazı olmalıdır. Bu özellikler, Türk yönetim kültürüne göre okul müdüründen beklenen özellikler ile uyuşmaktadır. Türk toplumunda işgörenler, liderlerinin babacan olmasını, haklarını ve çıkarlarını kollamasını, sorunlarına, hüzünlerine ve sevinçlerine ortak olmasını, iş dışındaki sorunlarıyla da ilgilenmesi istemektedirler. Ayrıca, katılımcı, açık, mesleki gelişime ve örgütte bir aile ortamı oluşturmaya önem veren liderler tercih edilmektedir (Aycan vd., 2000).

Çalışmanın sonuçlarına göre, okul müdürü, öğretmenleriyle samimiyet kurabilmek için öğretmenlerle birlikte zaman geçirmeli, çay içmeli, öğretmenler odasını ziyaret etmeli ve öğretmenlere kendisinin de katıldığı sosyal etkinlikler düzenlemelidir.

Düzenlenen sosyal etkinlikler, öğretmenler arasındaki ilişkileri de geliştirmektedir. Okul müdürü öğretmenlere güler yüz göstermeli ve öğretmenleri yakından tanıyarak öğretmenlerle samimi ilişkiler kurmalıdır. Öğretmenlerine güvenmeli ve öğretmenlerine karşı anlayışlı, hoşgörülü olmalıdır. Türk toplumunda, örgütlerdeki en belirgin toplumsal kültür boyutu ortaklaşa davranışçılıktır (Fikret Paşa vd., 2001). Ortaklaşa davranışçı ve geniş güç mesafesine sahip bir kültür olan Türk kültüründe, liderden babacan davranışlar beklenmektedir (Aycan vd., 2000; Köksal, 2011; Sargut, 2010). Türk kültüründe, ast ve üst arasındaki güç mesafesinin fazla olmasıyla birlikte liderden yönetilenlere karşı babacan davranışlar göstermesinin beklenmesi, otorite sahibi, kontrol eden ve ciddi bir disiplin sağlayan olan liderin aynı zamanda samimi, güler yüzlü, insancıl, hoşgörülü, şefkatli ve korumacı olmasının da beklenmesine yol açmaktadır (Fikret Paşa, 2000a). Türk kültüründe, liderlerin yönetilenlere karşı babacan tutumlara sahip olduğu, astlarına karşı sergiledikleri ebeveyn ilgisinden görülebilmektedir (Fikret Paşa vd., 2001). Türk toplumunda her şeyin devletten beklenilmesi ve devlete yönelik "Devlet Baba" benzetmesinin yapılması buna örnek teşkil etmektedir (Ünalan ve Öztürk, 2008). Yöneticiler, başarılı olmak için, insan ilişkilerine dikkat etmelidir (Gürbüz ve Bingöl, 2007; Koçel, 2003). Ortaklaşa davranışçı toplumlarda, grup korumasına, grup içi sadakate ve babacanlığa önem verilmektedir (House vd., 1997).

Ortaklaşa davranışçı bir kültür olan Türk kültüründe de liderden babacan bir lider olması beklenmektedir (Köksal, 2011). Ortaklaşa davranışçılık ile babacan liderlik davranışları arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Fikret Paşa vd., 2001). Belirsizlikten kaçınmanın yüksek olduğu kültürler ise, duygusaldır (Hofstede, 1984). Risk almaktan kaçınılır (Oliver ve Cravens, 1999). Türk toplumu, ortaklaşa davranışçı bir toplumdur ve iletişime, güleryüze, insan ilişkilerine ve samimiyete önem vermektedir (Sofyalıoğlu ve Aktaş, 2001). Türk kültürü, hızlı değişimler göstermesine rağmen, öğretmenlerin ortaklaşa davranışçılık özellikleri devam etmektedir (Yılmaz vd., 2016). Dişil kültürlerde, insan ilişkileri ve insana verilen önem ön plandadır (Hofstede, 1980a). Türkiye'de üniversite yöneticileri de dişil değerleri daha fazla benimsemekte ve biz kavramı, grup üyeliği, insan ilişkileri ve işbirliğine önem vermektedirler (Turan vd., 2005). İslam dininin yaygın olduğu toplumlar, toplulukçudur. Toplulukçu kültürlerde, bireyler ait oldukları grubun çıkarlarını öncelemektedirler. Grup bağlılılığı ve grubun

amaçlarının yerine getirilmesine önem verilir (Trompenaars, 1996; Trompenaars ve Woolliams, 2003). Türk kültüründe, liderin, izleyenlerine karşı şefkatli, ilgili ve yönlendirici olmasının beklenmesi ve astların üstleriyle çatışmaktan çekinmesi, Türk toplumunda hiyerarşi duyarlılığının yüksek olduğunu ifade etmektedir (Sargut, 2010).

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okul müdürü, üslubuna her zaman dikkat etmelidir. Öğretmenlerin hata yapması durumunda, bunu yapıcı ve açık bir dille, öğretmenleri kırmayacak bir biçimde dile getirmelidir. Uygun olmayan bir üslub, doğru olan bir ifadenin yanlış anlaşılmasına sebep olabilir. Kavl-i leyyin kullanarak öğretmenlerle iletişime geçen bir okul müdürünün, öğretmenlerin saygısını kazanması kolaylaşabilir. Türk yönetim kültürüne göre, yöneticilik emri altındakilere tahakküm kurabileceği bir makam değildir, bir hizmet makamıdır ve yönetilenlerin de adil ve hizmetkâr ulu'l emre itaat beklenmektedir. Sargut (2010) da Türk kültüründe kaderci bir yaklaşım olduğunu ve teslimiyetçi bir tavır izlendiğini ifade etmektedir. Doğu kültürlerinin iletişim modellerinde, daha çok soyut, niteliksel ve öznel kavramlar bulunmaktadır. Oysaki Batı kültülerinin iletişim modellerinde, daha çok somut, ölçülebilir ve nesnel kavramlar göze çarpmaktadır (Sargut, 2010).

Okul müdürünün, öğretmenlere her zaman destek olması gerektiği araştırmadan çıkan başka bir bulgudur. Okul müdürü, öğretmenlere zaman ayırmalı, öğretmenlere ve öğretmenlerin çalışmalarına destek olmalı, öğretmenler okul müdürünün odasına çekinmeden gidebilmelidir. Okul müdürü, öğretmenlerle arasında karşılıklı güven ortamı oluşturmalıdır. Öğretmenlerin hüzünlü ve sevinçli anlarında yanlarında olmalı; hüzünlü anlarında öğretmenlere destek olmalı ve sevinçlerini de paylaşmalıdır. Öğretmenlere karşı samimi davranmalı ve gerektiğinde arkadaşlık ve babalık yapmalıdır. Okul müdürünün, okulunda görev yapan öğretmenleri sahiplenmesi ve benim öğretmenlerim anlayışıyla hareket etmesi beklenmektedir. Aycan vd., (2000), Doğu kültürlerinde, çalışanların, liderlerinin, kendilerini korumasını, desteklemesini, hüzünlerine ve sevinçlerine ortak olmasını arzu ettiklerini dile getirmektedir. Bu beklentiyi karşılayan lider, çalışanlarının güvenini kazanarak, örgüte karşı olumlu tutum ve davranışlar göstermelerini kolaylaştırmaktadır. Babacan lider, yönetilenlere karşı şefkat ve otoriteyi dengeleyerek uygular (Baykal, 2019; Farh ve Cheng, 2000). Lider ile izleyici arasındaki ilişki, baba-oğul ilişkisine benzemektedir (Karşu Cesur vd., 2019). Belirsizlikten kaçınma

eğiliminin yüksek olduğu toplumlarda, bireyler daha duygusaldır ve güvenliği ön planda tutmaktadır (Attia vd., 1999). Babacan lider, hem iş yaşamıyla hem de özel yaşamıyla ilgili konularda takipçisine destek olur. Takipçiler de bu destek karşılığında liderine saygı ve itaat göstermektedir (Köksal, 2011). Evinde babasının koruyuculuğu ve yönlendiriciliği ile yetişen bireyler, sosyal öğrenme sonucu, yöneticilerinden de aynı rolleri beklemektedir. Bu beklenti, yönetilenlerin yönlendirilmeye ve ilgiye daha fazla ihtiyaç duymasına yol açmaktadır (Aktaş ve Sargut, 2011).

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; okul müdürü, yerine göre otoriter yerine göre samimi ve esprili bir baba figürüdür. Öğretmenleriyle hem formal hem de informal bir ilişki geliştirebilmelidir. Karataş'a (2009) göre, Türk eğitim örgütlerinde, çalışanların paylaşmayı sevdiği, arkadaşça bir ortamın bulunduğu, geniş aile tipi klan kültürü baskındır. Lider, akıl hocası ya da ebeveyn figürü olarak algılanmaktadır. Yüz yüze ve sözlü iletişime önem verilmektedir. Gelenekler örgütü bir arada tutar. Bununla birlikte, mekanik ve bürokratik örgütlerde görülen ve düzen ve kurallara önem verilen hiyerarşi kültürü de bulunmaktadır (Karataş, 2009). Turan vd., (2005), üniversite yöneticilerinin, Türk kültüründe, yöneticilerin hem otoriter bir baba gibi hem de uzlaştırıcı, eşitlikçi ve korumacı bir yönetim anlayışıyla örgütünü yönetmesi gerektiğini düşündüklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca, üniversite yöneticileri, insan ilişkilerine, grup üyeliğine, biz duygusuna ve işbirliğine önem vermekle birlikte, hiyerarşik bir yapılanmanın gerekli olduğunu da düşünmektedirler (Turan vd., 2005). Yılmaz vd.'ye (2016) göre ise, Türk kültüründe, öğretmenler, yüksek güç mesafesinin olmasını istemektedirler ve iyi yöneticilerin, her zaman çalışanlarını koruyan ve yönetilenlere karşı yerine göre şefkatli yerine göre de katı olan yönetici olduğunu düşünmektedirler.

Okul müdürünün kibar ve sabırlı olması beklenmektedir. Kibar ve sabırlı bir okul müdürü, öğretmenlerle daha kolay iletişim kuracak ve öğretmenlere karşı anlayış ve hoşgörü göstermesi de kolaylaşacaktır. Okul müdürü, kolay ulaşılabilir ve öğretmenlerin sorunlarını ve taleplerini götürmekten çekinmediği bir yaklaşım sergilemelidir. Türk yönetim kültüründe, merkezi yönetim anlayışı kanıksanmıştır. Bununla birlikte, okul müdürü, öğretmenlerin fikirlerini dinlemeli, karar aşamalarında öğretmenlere de söz hakkı vermelidir. Öğretmenlerin taleplerini dikkate alan ve öğretmenlerin sorunlarını dinleyerek çözmeye çalışan bir okul müdürü beklentisi bulunmaktadır. Öğretmenler

okulla ilgili alınan kararlarda, kendilerinin de söz hakkının bulunmasını talep etmektedirler. Türk yönetim kültüründe, istişareye büyük önem verilmektedir. Öğretmenler, bir kişinin aldığı kararın grup kararından daha doğru olduğu görüşünü eleştirmektedirler (Yılmaz vd., 2016). Öğretmenlere danışılarak alınan kararlar, hem öğretmenler tarafından daha fazla sahiplenilecek hem de öğretmenlerin okul müdürlerinin kendilerine değer verdiğini düşünmelerine yol açacaktır. Türk kültüründe, astlara danışma olumlu algılanmaktadır ve kendilerine danışıldığında astlar ailenin bir üyesi olarak hissetmektedirler (Kabasakal ve Bodur, 1998). Okul müdürünün paylaşılan liderlik davranışları sergilemesi, veli katılımının önemli bir yordayıcısıdır. Öğrenci velileri, okul müdürünün okulla ilgili konularda kendilerine danışmasının ve kendilerinin de okulla ilgili kararlarda söz hakkının bulunmasının, öğrencilerinin eğitimiyle ilgilenmelerine olumlu yansıdığını düşünmektedirler (Erol ve Turhan, 2018a). Ancak, yöneticilerin, yönetilenleri, ahlaki ve duygusal açıdan rahat etmek istedikleri için yönetime kattıkları da ifade edilmektedir (Karataş, 2009). Güç mesafesinin düşük olduğu toplumlarda bulunan katılımcı iklim, işgörenlerin görüşlerini dile getirmesini kolaylaştırmaktadır (Huang vd., 2005). Ayrıca, iletişim daha açık ve yaygın olduğu için farklı hiyerarşik düzeyler arasında güven yüksetir ve statükoya karşı çıkılmaktadır (Kaasa ve Vadi, 2008).

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; okul müdürlerinin etkililiğini belirleyen önemli hususlardan bir tanesi de öğretmenleri koruyup kollaması, öğretmenlerine değer ve önem vermesidir. Okul müdürü, okulunu dışarıdan gelebilecek sorunlara karşı bir set görevi görür ve okulunu korur. Çalışmaya katılanların görüşleri içerisinde yer alan "Bir okul müdürü kadar okuldur" sözü Türk yönetim kültüründe okul müdürünün önemini göstermesi açısından önemlidir. Öğretmenlerin tüm sorunlarıyla ilgilenen bir okul müdürü figürü talep edilmektedir. Ortaklaşa davranışçı toplumlarda, yöneticiler, çalışanlarının ailevi sorunlarıyla bile ilgilenirler (Berkman ve Özen, 2008). Doğu kültürlerinde, liderden çalışanlarını koruması, desteklemesi, hüzünlerini ve sevinçlerini paylaşması istenmektedir. Bu beklentileri karşılayan lider, takipçilerinin güvenini kazanmakta ve örgüte karşı olumlu tutum ve davranışlar sergilemelerini kolaylaştırmaktadır (Aycan vd., 2000).

Araştırma bulgularına göre; öğretmenler, okul müdürünün de aslında bir öğretmen olduğunu unutmamasını, öğretmenlere onlardan birisi olduğunu hissettirmesini

beklemektedirler. Okul müdürü, kendini öğretmenlerin yerine koymalı ve öğretmenleri anlamaya çalışmalıdır. Okul müdürü, öğretmenlikten geldiği için öğretmenlere empati yaparak, öğretmenlerin yaşadıkları zorlukları anlamalı ve öğretmenlere her konuda yardımcı olmalıdır. Öğretmenlerin kolay ulaşabildiği bir okul müdürü istenmektedir. Türkiye'de okul yöneticisi ataması, meslekte esas olan öğretmenliktir anlayışı ile gerçekleştirilmektedir (Pelit, 2013). Meslekte esas olan öğretmenliktir anlayışına göre, belirli kriterleri sağlayan öğretmenler okul müdürü olabilmekte ve okul müdürü olmak için öğretmenlerin ayrı bir eğitim alması gerekmemektedir. Bu durum da Türk yönetim kültürünü etkilemektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; Türk yönetim kültüründe okul müdürü etkililiğini belirleyen faktörlerin ikinci boyutunu, "Görev Yönelimli Davranışlar" boyutu oluşturmaktadır. "Görev Yönelimli Davranış" boyutu Türk kültürüne yönelik okul liderliğine ilişkin varyansın % 30.68'ini açıklamaktadır. Bu boyut, okul müdürünün görev ve sorumluluklarının neler olduğu ve nasıl yerine getirilmesi gerektiği ile ilgilidir. Bu boyutta, okul müdürünün görevini yerine getirirken göstermesi beklenen davranışlar ve sahip olması istenen özelliklere vurgu yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler ve okul müdürlerine göre, okul müdürünün görev ve sorumluluklarını layığıyla yerine getirebilmek için okul müdürü olmaya liyakatli, idealist, zeki, özgüveni yüksek, soğukkanlı, gerektiği zaman elini taşın altına koymaktan çekinmeyen, özverili, girişimci, çözüm odaklı bir sorun çözücü, teknolojiyi takip eden ve kendini sürekli yenileyen ve geliştiren birisi olması gerekmektedir. Alanyazında da liderin kararlı, ekip bütünleştiricisi, vizyoner, dürüst, idari olarak yetkin ve ilham verici olmasının, Türkiye'de öne çıkan başlıca liderlik özellikleri olduğu vurgulanmaktadır (Kabasakal vd., 2012). Ortaklaşa davranışçı toplumlarda, liderden, sorunları anında çözmesi ve bilge bir kişi olması beklenmektedirler (Sargut, 2010).

Ancak, çalışmaya katılan öğretmen ve okul müdürleri, Türk toplumunda, liyakate yeteri kadar önem verilmediğini düşünmektedir. Bu durum, yöneticilerin yeterlik sorunu yaşamasına sebep olmaktadır (Levent, 1997; Onural, 2005). Bu yeterlik sorunu, eğitim yöneticiliği atamalarının objektif hale getirilmesi ve eğitim yöneticiliğinin uzmanlaştırılması ve profesyonelleştirilmesi ile çözülebilir (Levent, 1997). Düşük belirsizlikten kaçınma eğilimi olan kültürler, yenilikçiliğe daha yatkındır (Jones ve

Herbert, 2000). Yenilikçilik kapasiteninin yüksek olduğu toplumların, risk almaya istekli olduğu, değişimi daha kolay kabul ettiği ve uzun dönemli bir bakış açısına sahip olduğu ifade edilmektedir (Herbig ve Dunphy, 1998). Okul müdüründen risk ve sorumluluk alması, girişimci olması, gerektiği zaman elini taşın altına sokmayı bilmesi, teknolojiyi takip etmesi, kendini sürekli yenileyerek geliştirmesi istendiği için, Türk yönetim kültürünün de yenilikçilik kapasitesinin yüksek olduğu söylenebilir. Yenilikçilik kapasitesi yüksek olan toplumlarda, güç mesafesi ve belirsizlikten kaçınma düşüktür ve bilime karşı pozitif bir tutum görülmektedir (Herbig ve Dunphy, 1998). Yenilikçiliği destekleyen değerlere sahip olan kültürlerde, yeniliklerin kabul edilmesi kolaylaşmaktadır (Herbig ve Dunphy, 1998). Güç mesafesinin ve belirsizlikten kaçınmanın düşük olduğu, orta ve yüksek düzey erillik ve bireysellik seviyesi olan kültürler yenilikçiliği desteklemektedir (Jones ve Herbert, 2000). Belirsizlikten kaçınmanın yüksek olduğu kültürler, görev yönelimlidirler (Banai vd., 1999).

Ancak Gürbüz ve Bingöl (2007), Türk örgüt yöneticilerinin, güç mesafesi ve belirsizlikten kaçınma eğilimlerinin yüksek olduğunu, dişil değerlere daha fazla önem verdiğini ve ortaklaşa davranışçı değerleri benimsediklerini ifade etmektedir. Kamuda daha fazla hiyerarşi ve bürokrasi olmasından dolayı, kamuda görev yapan idarecilerin güç mesefesi algıları ve belirsizlikten kaçınma eğilimleri, özel sektördekilerdeki yöneticilerden daha yüksektir. Özel sektör yöneticileri ise, dişil değerlere kamu sektöründeki yöneticilerden daha fazla önem vermektedirler (Gürbüz ve Bingöl, 2007). Bu durum, Türk yönetim kültüründe bir değişim talebi olduğunu gösterebilir. Türk yönetim kültüründe ve özellikle Türk eğitim yönetiminde yenilikçiliğin ön plana çıkarılması ve okul müdüründen yenilikçi olmasının beklenmesinden, Türk yönetim kültürünün değişime uğradığı, öğretmenler ve okul müdürlerinin yüksek belirsizlikten kaçınma eğilimi ve güç mesafesini kabullenmedikleri ve belirsizlikten kaçınma eğilimi ve güç mesafesinin azaltılmasını talep ettikleri sonucu çıkarılabilir. Türk yönetim kültürünün belirsizlikten kaçınma eğilimi yüksek olan, ancak bu yüksek belirsizlikten kaçınmanın kabul edilmediği ve kanıksanmadığı bir kültür olduğu söylenebilir. Hofstede (1980b), Türkiye'de belirsizlikten kaçınmanın yüksek olduğunu söylese de Yılmaz vd.,'ye (2016) göre, öğretmenlerin algılarında Türk kültüründe belirsizlikten kaçınma eğilimi orta seviyenin biraz üzerindedir. Tabak vd., (2010) da devlet memurlarının belirsizliğe tolerans ve risk alma eğilimlerinin orta düzeyde olduğunu belirtmektedirler.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; okul müdüründen yöneticilik karizmasına sahip olması ve duruş ve davranışlarıyla kendini öğretmenlere yönetici olarak kabul ettirmesi beklenmektedir. Öğretmenlerin uyması gereken kurallar ve yerine getirmesi beklenen sorumluluklar, okul müdürünün öğretmenleri etkilemesiyle öğretmenler tarafından gönüllü bir şekilde yerine getirilmelidir. Okul müdürü, yöneticilik karizmasıyla öğretmenleri etkisi altına almalıdır. Sargut (1994), güç mesafesinin ve belirsizlikten kaçınma eğiliminin fazla olduğu toplumlarda, liderin karizmatik özelliklerini ön plana çıktığını belirtmiştir. Öğretmenleri motive ederek okulun amaçları doğrultusunda harekete geçirebilmek de okul müdürünün görevidir. Ortaklaşa davranışçı kültürlerde, liderden sorunları anında çözmesi ve bilge bir kişi olması beklenmektedir (Sargut, 2010). Güç mesafesinin fazla ve belirsizlikten kaçınma eğitiliminin yüksek olduğu kültürlerde, liderin karizmatik özellikleri ön plana çıkar (Sargut, 1994). GLOBE çalışmasında Türkiye, Mısır, Fas, Kuveyt ve Katar ile birlikte Arap kümesinde yer almaktadır. Bu toplumlar, grup merkezli, hiyerarşik ve erkeksidir ve gelecek yönelimi de düşüktür. Güç mesafesi ve ortaklaşa davranışçılık ise yüksektir. Türkiye'de, liderlik ekip odaklı ve karizmatik özellikler içerir (Kabasakal ve Bodur, 2002). Türk liderlerinin diğer baskın bir özelliği ise, karizmatik ve katılımcı lider olmalarıdır (Özkan Canbolat vd., 2010).

Öğretmenlerin okul müdüründen takdir ve tebrik görme isteği ve ödüllendirilme talepleri bulunmaktadır. Çalışan, didinen ve bir şeyler ortaya koymaya çalışan öğretmenler, bu çabalarının okul müdürü tarafından fark ve takdir edilmesini beklemektedirler. Başarılı öğretmenlerin okul müdürü tarafından ödüllendirilmesi hem çalışan öğretmeni motive etmekte hem de diğer öğretmenleri başarı için teşvik etmektedir. Takdir edilerek onure edilmek, çalışmalarının karşılıksız kalmadığını ve amirinin çalışıp üreten öğretmenle üretmeyen öğretmeni aynı kefeye koymadığını düşünen bir öğretmen, okul müdürüyle daha pozitif ilişkiler geliştirebilir. Okul müdürü, başarılı öğretmenlerin hakkını vermelidir. Girişken toplumlarda, işgörenler, çalışır ve gayret ederlerse başarıya ulaşabileceklerini düşünürler ve başarılı performanslarının da ödüllendirilmesini beklerler. Türkiye de girişken bir kültüre sahiptir ve girişkenlik seviyesi Dünya ortalamasının üzerindedir (Den Hartog, 2004).

Okul paydaşları arasında işbirliği sağlamak, öğretmenler arasındaki iletişimi ve işbirliğini düzenlemek, okul paydaşlarını okulun amaçları doğrultusunda harekete geçirmek, okulundaki öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri için teşvik ederek öğretmenlere kendilerini geliştirebilecek imkânlar oluşturabilmek, okul müdürünün uhdesinde olan görevlerdir. Ortaklaşa davranışçı toplumlarda, takım yaklaşımı uygulanmakta ve kontroller gayrı resmi yapılmakta (Rodrigues, 1998) ve işgörenler işbirliği içerisinde ortaklaşa çalışmak istemektedirler (Yeşil, 2012). Türk kültürü erillik ve dişilik sınırında olan bir kültür olsa da daha çok dişil özellikleri ön plandadır (Hofstede, 1980b). Türkiye'de öğretmenler dişil değerlerin Türk kültüründe daha ön planda olduğunu düşünmektedirler (Yılmaz vd., 2016). Dişi kültürlerde de işgörenler aşırı hırslı ve rekabetçi olmazlar (Hofstede, 1984). Türk kültüründe de öğretmenler okul müdüründen, okulda bir işbirliği ortamı oluşturmasını talep etmektedirler.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; okul müdürü, öğretmenlere yol göstermeli, öğretmenleri motive etmeli, öğretmenlere öncü ve önder olmalıdır. Türk yönetim kültüründe, okul müdürü öncü ve önderdir. Öğretmenlere ilham kaynağı ve rol-model olmalıdır. Öğretmenlere yol göstermeli, öğretmenleri yönlendirmeli ve harekete geçirmelidir. Türk yönetim kültüründe, liderden çok önderlik anlayışı bulunmaktadır. Okul müdürü, öğretmenlerin kendisini gönüllü bir biçimde takip etmesini sağlayabilmelidir. Türk kültüründe, işgörenler, liderlerinin gidecekleri yönü göstermesini ve kişisel sorunlarıyla ilgilenmesini isterler. Bu isteklere, dışsal denetimli olma ve liderden babacan davranışlar göstermesinin beklenmesi neden olmaktadır (Aktaş ve Sargut, 2011).

Okul müdürü, öğretmenlerle samimi ilişkiler kurarken, öğretmenlere karşı babacan davranışlar sergileyip öğretmenleri dış faktörlerin zararlı etkilerinden koruyup kollarken, görev ve sorumluluklarını da ihmal etmemeli, yöneticisi olduğu okulun hedeflerine ulaşması, misyonunun yerine getirilmesi, okulun geliştirilip etkili bir okul olmasının sağlanması için de elinden geleni yapmalı, öğretmenlerini yasal gücü ile değil karizmatik gücü ve samimiyeti ile etkisi altına alarak, okulun amaçlarını gerçekleştirebilmelidir. Görev ve sorumluluklarını eksiksiz bir biçimde yerine getirebilmelidir. Gerektiğinde mevzuat dışına çıkarak inisiyatif alabilmelidir. Belirsizlikten kaçınmanın düşük olduğu toplumlarda, kurallar esnetilebilir, girişimcilik ve yenilikçiliğe önem verilir ve yöneticiler

resmi kuralların ve hiyerarşinin dışına çıkabilir (Yeşil, 2012). Okul müdürü, öğretmenlerini bir ekip halinde ve işbirliği içinde çalıştırabilmelidir. Okul paydaşları arasındaki ilişkiyi güçlendirmelidir. Öğretmenliğin bir özveri mesleği olduğu her zaman söylenilir. Öğretmenlik yoğun ve başarılı insan ilişkileri gerektiren bir meslektir. Okul müdürü, kendisi de bir öğretmen olduğu ve öğretmenlerin ilişkilerini koordine ettiği için, öğretmenlerden daha fazla etkili insan ilişkileri becerilerine sahip olması gerekmektedir. Okul müdürü, öğretmenlerden daha fazla özverili olmak zorundadır. Türk eğitim sisteminde, özveriye daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Yaşanılan belirsizliklerden ancak özveri ile çıkmak mümkündür.

Okuldaki işleyiş, düzen ve disiplinin sağlanmasından da okul müdürü sorumludur. Okul müdürü, okuldaki sorunlara yapıcı çözümler bulabilmeli ve okulda işleyişin sağlıklı olmasını sağlamalıdır. Karizması, babacanlığı ve duruşu ile okulda öğrenci disiplinini sağlayacak olan da okul müdürüdür. Öğretmenler, okulda öğrenci disiplininin sağlanmasına önem veren bir okul müdürü istemektedirler. Türk yönetim kültüründe, sorunlar karşısında yılmayan, idealist, kendine güvenen, okuldaki sorunlara yapıcı çözümler bulabilen, görev ve sorumluluklarını aksatmadan yerine getiren ve işini özveri ile yapan bir okul müdürü beklentisi bulunmaktadır.

Katılımcıların ifade ettiği "Bir okul, müdürü kadar okuldur" sözü, Türk yönetim kültüründe, okul müdürünün önemini ifade etmesi açısından manidardır. Etkili olulun en önemli faktörünün okul müdürü olduğu savunulmaktadır. Öğretmenler, kendilerine okul müdürünü rol-model alarak davranmaktadırlar. Okul müdürü, sistemin başındaki kişidir. Okulun başarısı da başarısızlığı da okul müdürüyle birlikte anılmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; Türk yönetim kültüründe okul müdürü etkililiğini belirleyen faktörlerin üçüncü boyutunu, "Adalet ve Eşitlik" boyutu oluşturmaktadır. "Adalet ve Eşitlik" boyutu, Türk kültürüne yönelik okul liderliğine ilişkin varyansın % 9.67'sini açıklamaktadır. Türk yönetim kültüründe adalet ve eşitliğe çok önem verilmektedir. Okul müdürünün, okuldaki bütün öğretmenlere adil davranması ve okuldaki görev dağılımını eşit bir şekilde yapması beklenmektedir. Özellikle öğretmenlerin bireysel ders programlarının yapılmasında ve okulda tuttukları bahçe ve kat nöbetlerinin belirlenmesinde, öğretmenlere karşı adil ve eşit olunması beklenilmektedir. Okul müdürünün, öğretmenlere samimi davranması, öğretmenlere

karşı yakın ilgi ve babacanlık göstermesi ve öğretmenlerle ilgilenmesi, öğretmenler arasında kayırmacı davranışlara sebep olmamalıdır. Bir baba, evlatları arasında ayrım yapmaz. Babacan okul müdürü de okulundaki tüm öğretmenlerine karşı baba şefkatiyle yaklaşmalıdır.

Okul müdürü, okulunda görev yapan tüm öğretmenlere aynı mesafede olmalı, öğretmenler arasında ayrımcılık yapmamalıdır. Okul müdürü, okulunda hassas bir terazi gibi olmalı ve öğretmenler arasında hakem ve öğretmenlere hâkim olmalıdır. Okul müdürünün adil ve herkese eşit mesafede olmamasından oldukça şikâyet edilmektedir. Okulunda adaleti sağlayamayan, adil olmayan ve öğretmenleri arasında ayrım yapan bir okul müdürünün başarılı ve etkili olması mümkün değildir. Yapılan çalışmalarda da öğretmenler, okul müdürlerinin, adalet ve eşitliğe önem veren, etkili insan ilişkileri becerisine sahip, çalışanlarına yol gösteren, sorunlara çözüm üreten ve empati yapabilen bir lider olması gerektiğini düşünmektedirler (Helvacı ve Aydaoğan, 2011). İlişki ve görev yönelişli kültürlerde, liderden babacan davranışlar sergilemesi, takipçilerine hedef ve yol göstermesi, takipçilerinin sorumluluklarını da üstlenmesi ve sorunlarına çözüm bulması istenmektedir (Aktaş ve Sargut, 2011). Güç mesafesi fazla olan kültürlerde, hiyerarşik olarak güçlü olanların haklılıkları sahip oldukları güçten gelmektedir (Sargut, 2010). Ancak, okul müdürünün güçlü olanın değil haklı olanın tarafını tutması ve herkese karşı adil ve eşit mesafede olması istenmektedir. Okul müdüründen adalet ve eşitliğe önem vermesinin beklenilmesi, güç mesafesinin fazlalılığının kabul edilmediğini göstermektedir.

Geleneksel olarak Türk yönetim kültüründe, liderden beklenen en temel özellikler, adil ve halkına hizmetkâr olması ve izleyenlerinin huzur ve refahı için çalışmasıdır. Liderin otoritesi, karizmasına ve kanuni geçerliliğe dayanmaktadır. Kutadgu Bilig'de, liderden beklenen en temel özellikler, liderin güler yüzlü, tatlı dilli, adil, cesur, akıllı, bilgili, deneyimli, dürüst, zeki, uyanık, sabırlı, kararlı, cömert, merhametli ve erdemli olması ve açgözlü ve inatçı olmamasıdır (Açık, 2016).

Çalışmaya katılanların ahbap-çavuş ve hatır-gönül ilişkisi dedikleri, okul müdürünün öğretmenler arasında ayrımcılık ve kayırmacılık yapması, öğretmenlerin adalet duygusunu zedelemektedir. Öğretmenler, okul müdürünüden okuldaki tüm öğretmenlere aynı derecede sergilenen samimi davranışlar beklemektedir. Türk kültüründe, devlet,

“Devlet Baba” metaforuyla ifade edilir ve adil yöneticiye, yönetilenlerin itaat etmesinin zorunluluk olduğu anlayışı bulunmaktadır. Okul müdürü, hem kendi adil olmalı hem de okulunda adaletsizliklere müsaade etmemelidir. Okul müdürü, okulunu çevresinin olumsuz etkilerinden koruyan bir kalkandır. Kısacası, okul müdürü, ailesini koruyan ve kendisinin iyiliğinden çok ailesinin iyiliği için çabalayan bir babadır.

Türk yönetim kültürü ilişki yönelişli olduğu için, okul müdüründen öğretmenlere karşı yakın ilgi, samimi ilişkiler, babacanlık, anlayış ve destek beklenmektedir. Türk toplumunda, örgütlerdeki en belirgin toplumsal kültür boyutu toplulukçuluktur (Fikret Paşa vd., 2001). Ayrıca, görev yönelişli de olduğu için, kendisinin de öğretmen olduğunu unutmadan ancak suistimaline de fırsat vermeden, öğretmenlerle dengeli ve samimi ilişkiler kurmalı, okul ile ilgili konularda öğretmenlerin de fikirlerini alarak istişare yapmalı, öğretmenlerle işbirliği içerisinde ve okulda işbirliği ortamı oluşturarak okulunu yönetmeli, başarılı öğretmenleri takdir etmeli ve bir okulun müdürü kadar okul olduğu bilinciyle görev ve sorumluluklarını layığıyla yerine getirmelidir. Türk yönetim kültüründe adalet ve eşitlik ihtiyacının oldukça yüksek olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Okul müdürü, öğretmenler arasında ayrım yapmadan okulda adil ve eşit bir yönetim anlayışı sergilemelidir.

Türk toplumunda, babacan liderlik beklenmektedir ama babacan liderliğin bazı yönleri de suiistimal edilebilmektedir. Lider, tüm çalışanlarına aynı seviyede babacanlık göstermeli ve çalışanları arasında ayrım yapmamalıdır. Okul müdürü, öğretmenlere liderlikten öte her açından önderlik yapmalıdır. Türk kültürü, bireyci eğilimlerin de görüldüğü ama toplulukçu eğilimlerin ağır bastığı, ast ve üst arasında güç farkının yüksek olduğu, erkek egemen bir toplum yapısı bulunmasına rağmen dişil kültür özelliklerinin baskın olduğu bir yapıya sahiptir (Erdem ve Kocabaş, 2005). Türk yönetim kültürü temelli liderlik yaklaşımı, toplumu ve grubu öncelemektedir. Toplum odaklı ve toplum merkezlidir. Kuzey Atlantik kaynaklı liderlik yaklaşımları ise, bireyi öncelemekte ve ödüllendirmektedir. Birey odaklı ve birey merkezlidirler (Turan ve Şişman, 2013). Dişil özelliklerin baskın, güç mesafesinin ve belirsizlikten kaçınma isteğinin yüksek, yöneticilerin babacan olmasının istendiği ortaklaşa davranışçı toplumlarda, lidere daha fazla önem verilmekte ve ilişki ve görev yönelimli lidere daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Liderden izleyenlerine hedef ve yol göstermesi, izleyenlerin

sorumluluğunu üstlenmesi ve sorunlarıyla ilgilenmesi talep edilmektedir (Aktaş ve Sargut, 2011).

Çalışmanın sonuçları doğrultusunda, Türk yönetim kültüründe okul müdürü etkililiğine yönelik teorik önermeler üretilmiştir. Teorik önermeler aşağıda sunulmuştur:

Teorik Önerme 1: Davranış teorilerine ve birçok liderlik araştırmasına temel teşkil eden Ohio State ve Michigan Üniversiteleri'ndeki çalışmalarda ortaya çıkan ilişki merkezli anlayış gösteren lider davranışının Türk kültüründe de geçerli ve etkili olduğu ancak, okul müdüründen kültüre özgü bazı beklentilerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinden astlarla iletişim kurması, astları desteklemesi, dostça davranmasından öte yakın ilgi ve astları koruyan bir tutum göstermesi beklenmektedir. Bir diğer ifadeyle, Türk kültüründe iyi yürekli, cana yakın, hoşgörülü ve astlara sahip çıkan bir liderlik tarzının daha etkili olacağı öngörülmektedir. Burada ifade edilmesi gereken en önemli husus babacan davranışın okul müdürü etkililiğine ilişkin olarak izleyenler tarafından dile getirilen bir beklenti olmasıdır. Buna dayanarak araştırmanın sonucunda ulaşılan teorik önerme aşağıdaki gibidir:

"Türk yönetim kültüründe okul müdürlerinin öğretmenlere yakın ilgi ve babacan davranış gösterme düzeyi, okul müdürü etkililiğini belirleyen bir faktördür."

Teorik Önerme 2: Ortaklaşa davranışçı kültürlerde, başkalarının kararlarına gereksinme daha yüksek, özerkliğe duyulan gereksinme daha düşüktür (Aktaş ve Sargut, 2011; Markus ve Kitayama, 1991; Triandis ve Suh, 2002). Bu nedenle görev yönelimli liderlik davranışlarının, okul müdürü etkililiğinde önemli bir faktör olduğu öngörülmektedir. Kollektivist ve belirsizlikten kaçınma eğilimi yüksek toplumlarda, liderin yeterlik düzeyinin yüksek olması, iyi karar vermesi, özverili olması ve müdahaleci bir yaklaşım sergilemesi beklenmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular, katılımcıların bu özelliklere sahip bir okul müdürü beklentisi içinde olduklarını ortaya koymaktadır. Buna göre aşağıdaki teorik önerme yazılmıştır:

"Türk yönetim kültüründe okul müdürlerinin, görevin gerektirdiği yeterliklere sahip olması ve müdahaleci bir anlayışla görev yönelimli liderlik davranışlarını göstermesi, okul müdürü etkililiğini artıran bir faktördür."

Teorik Önerme 3: Türk kültürünün ilişkilere ve bağlılığa önem veren yapısı liderin davranışlarında ve verdiği kararlarda evrensel kural ve ilkelerden ziyade ilişkilerin yapısını referans kaynağı olarak alma eğilimini güçlendirmektir. Bu nedenle, ilişkiler ağına ve olayların ortaya çıktığı koşullara daha fazla önem verilerek, genel kural ve yükümlülüklerden ziyade ilişkilerin özel yükümlülüklerinin öncelenebileceği anlayışı bulunmaktadır (Trompenaars ve Hampden-Turner, 1998). Toplumsal yapı ve çocuk yetiştirme tarzının da etkisiyle güçlenen bu anlayış yönetimde ve liderlikte adil ve eşit uygulamaların gerçekleştirilmesini zorlaştırmaktadır. Diğer yandan, bu ilişkiler ağı içerisinde adaleti ve eşitliği sağlamaya yönelen lider davranışlarının izleyenler üzerinde güçlü bir etki oluşturduğu değerlendirilmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında Türk yönetim kültüründe okul müdürü etkililiğine ilişkin olarak aşağıdaki teorik önerme üretilmiştir:

> *"Türk yönetim kültüründe okul müdürlerinin adalet ve eşitliği sağlamaya yönelen davranışları arttıkça öğretmenler üzerindeki etkileri güçlenmektedir."*

5.1.3. Türk Yönetim Kültüründe Öğretmenlerin İş Doyumunu Belirleyen Faktörlere Yönelik Sonuç ve Tartışma

Türk kültüründe öğretmen iş doyumunu belirleyen faktörler, çalışmaya katılan öğretmen ve okul müdürlerine sorulan öğretmenlerin iş doyumunu arttıran ve azaltan faktörlerin neler olduğu sorularının analiz edilmesiyle ortaya konmuştur. Katılımcılardan toplanan veriler, temellendirilmiş kuramın açık, eksenel ve seçici kodlama aşamalarından geçirilmiş ve seçici kodlama aşamasında çalışmanın nicel kısmının ölçek geliştirme aşaması ile birlikte, Türk yönetim kültüründe öğretmenlerin iş doyumunu belirleyen faktörleri ortaya koymak için TKYÖİDÖ geliştirilmiştir. TKYÖİDÖ'nün açıkladığı toplam varyans, % 71'dir. TKYÖİDÖ, "Okul Yönetimi ve Liderlik", "Özgerçekleştime", "Öğrenciler ve Velileri" ve "Meslektaşlarla İlişkiler" olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. TKYÖİDÖ'nün boyutları, Türk kültüründe öğretmen iş doyumunu belirleyen faktörlerin de boyutlarıdır. "Okul Yönetimi ve Liderlik Boyutu" varyansın % 35.6'sını; "Özgerçekleştirme Boyutu" varyansın % 12.5'ini; "Öğrenciler-Velileri Boyutu" varyansın % 12.5'ini ve "Meslektaşlarla İlişkiler Boyutu" varyansın % 10'4'ünü açıklamaktadır.

Başka bir deyişle, Türk kültürüne göre, öğretmenlerin iş doyumlarının okul yönetimiyle ilişkiler, öğretmenin kendini gerçekleştirmesi, öğrenciler-veliler ve mesai arkadaşlarıyla ilişkiler olmak üzere dört ana kaynağı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şahin (1999), öğretmen iş doyumunun boyutlarını, işin kendisi, yönetim, ücret, başarı-tanınma-saygınlık, bireyler arası ilişkiler ve veli-öğrenci ilgisizliği olarak ifade etmiş ve iş doyumunu, işgörenin işi, çalışma koşulları, ücreti, kendini geliştirme olanakları ve mesai arkadaşları ile örgüt iklimine ilişkin değerleri algılama derecesi olarak tanımlamıştır. Gonzalez (1995) de öğretmenlerin yıpranma için belirttiği yaygın nedenlerin, iş doyumu sağlayan faktörlerin zıddı olduğunu ve idari destek ve meslektaş ve ebeveyn desteğinin olmaması ve karar verme sürecine yeterince katılamama olduğunu vurgulamaktadır. Luthans (2011), iş doyumunun, iş arkadaşları ve yönetim anlayışının etkisi ile oluşan bir tutum olduğunu ifade etmektedir. Hem içsel hem de dışsal faktörlerden (Kılıç vd., 2008) ve işin sağladığı maddi ve manevi olanaklardan etkilendiği (Tutar, 2007) vurgulanan iş doyumu, işgörenin örgütün tamamından, örgütte sergilenen yönetim anlayışından ve işinden memnun olma derecesi olarak da tanımlanmaktadır (Tutar, 2007). İşgörenlerin iş doyumunun, işgörenlerin kendilerini rahat hissedecekleri bir çalışma ortamında çalışması, örgüt yöneticilerinin uyumlu olması ve işgörenlere örgütte kendilerini geliştirebilecekleri imkânların bulunması ile sağlanabildiği dile getirilmiştir (Kırcı Çevik ve Korkmaz, 2014).

Öğretmenlerin sağladığı iş doyumunun birinci ve en önemli kaynağı, okul idaresidir. Türk yönetim kültürüne göre, öğretmenlerin iş doyumunun sağlanmasında, okul idaresi ve okul idaresinin etkili okul liderliği yapması en önemli faktördür. Yılmaz ve Boğa Ceylan'a (2011) göre de öğretmenlerin yöneticilerinde gördükleri liderlik davranışları, öğretmenlerin iş doyumlarını etkilemektedir. Luthans (2011) da yönetim anlayışının, iş doyumunu etkilediğini belirtmektedir. Okul yönetimi ve liderlik boyutuna göre, Türk yönetim kültüründe, öğretmenlerin iş doyumu sağlaması için okul yönetiminin öğretmenlere karşı samimi ve ilgili olması, demokratik bir yönetim sergilemesi, öğretmenlerin istek ve beklentilerini dikkate alması, öğretmenlerin sorunlarını dinlemesi ve çözmeye çalışması, öğretmenlere karşı anlayışlı bir tutum sergilemesi ve öğretmenlere güler yüz göstermesi gerekmektedir. Okul idaresinin öğretmenlerle samimi ilişkiler kurması, okuldaki bütün öğretmenleri kapsayacak şekilde olmalı; bir kısım öğretmenlere samimi davranılırken, diğer bir kısım öğretmenlere mesafeli olunmamalıdır.

Okul yönetiminin adil bir yönetim sergilemesi ve bütün öğretmenlere eşit mesafede olması istenmektedir. Okul yönetiminin adil olması, okul yönetiminden beklenilen en temel beklentilerden olmasına rağmen, çalışmada adalet ve eşitlik ihtiyacına sıkca vurgu yapılması, adalet ve eşitliğin sağlanması hususunda, günümüz Türk yönetim kültürünce ciddi sıkıntılar olduğunu göstermektedir. Adaletsizliğin yoğun olduğu okul sisteminde, adaletli bir okul yönetiminin, öğretmenlerin iş doyumunu arttıran faktörler arasında olduğu gözükmektedir. Okul yönetimi, öğretmenler arasında ayrımcılık ve kayırmacılık yapmamalı ve taraf tutmamalıdır. Öğretmenlerin fikirlerini önemseyen, istek ve beklentilerini dikkate alan, okul yönetiminde öğretmenlere de söz hakkı tanıyan ve demokratik bir yönetim anlayışıyla okulu yöneten bir okul yönetimi, öğretmenlerin işinden doyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır. Bursalıoğlu (2002), okul yöneticisinin, öğretmenlerin sosyal gereksinimlerine karşı da duyarlı olması gerektiğini ve öğretmenlerin sosyal gereksinimlerine karşı duyarlı olmayan okul yöneticisinin, okul ortamı içinde öğretmenlerin moralini yükseltmesinin zor olduğunu ifade etmiştir (Bursalıoğlu, 2002). İşgörenlerin karar verme sürecine dâhil edilmesi ve yönetimin çalışan merkezli bir yönetim anlayışı sergilemesi, Türkiye'de işgörenlerin iş doyumuna olumlu katkılar yapmaktadır (Erdil vd., 2011).

Öğretmenler okul yönetiminin kendilerine samimi davranmasını, güler yüz göstermesini ve öğretmenlerle olan ilişkilerinde öğretmenlere değerli olduklarını hissettirmesini talep etmektedirler. Öğretmenler, okul idaresini, sığınılabilecek bir liman olarak görmektedirler. İhtiyaçları olan her konuda, okul idaresinin desteğini arkalarında hissetmek ve olumsuz bir durum karşısında okul idaresinin kendilerini koruyup kollamasını istemektedirler. Hulpia vd.,'ye (2009) göre, destekleyici liderlik, öğretmenlerin iş doyumuna katkı sağlamaktadır. İyi işler yapan başarılı öğretmenlerin takdir edilip ödüllendirilmesi, başarılarının okul yönetimi tarafından ilan edilmesi, okul yönetiminin öğretmenleri motive etmesi ve etkili bir öğretmen olmak için öğretmenlere yol göstermesi, öğretmenlerin iş doyumuna katkı sağlamaktadır. Demirtaş ve Alanoğlu (2015), iş doyumunun, işgörenlerin yaptıkları işlerin ve edindikleri tecrübelerin takdir edilmesi sonucunda oluştuğunu ifade etmektedirler. İşgörenlerin takdir edilmesi, (Erdil vd., 2011) ve ödüllendirmesi iş doyumunu arttırmaktadır (Sevimli ve İşcan, 2005). Öğretmenlerin beklentilerini karşılayan, öğretmenlere rol-model olan, öğretmenleri koruyup kollayan, başarılı öğretmenleri takdir edip ödüllendiren, öğretmenlere değer ve

önem veren bir okul idaresi, öğretmenlerin sağladığı iş doyumunu arttırmaktadır. Okul yöneticileri tarafından takdir edilen öğretmenlerin iş doyum düzeyleri, takdir edilmeyen öğretmenlere göre daha yüksektir (Şahin ve Dursun, 2009). Her işgören, adilane davranışları ve saygıyı hakeder (Taşdan ve Tiryaki, 2008). Öğretmenlerin okulda alınan kararlarda söz hakkının bulunması ve öğretmenlere okulla ilgili sorumluluk verilmesi, iş doyumlarını olumlu etkilemektedir (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015; Gürkan, 2006; Shann, 1998). Okul ikliminin, açık ve katılımcı olması, öğretmenlerin iş doyumlarını arttırmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010). Öğretmenlerin iş doyumunun sağlanması için gereksinim ve beklentileri karşılanmalıdır (Şahin, 2013). Ancak, öğretmenlerin demokratik yönetim beklentileri yeterince karşılanmamıştır (Şahin, 2013). Okul müdürleri, karar verme sürecine öğretmen katılımını teşvik ederek ve okulla ilgili sorumluluk vererek, öğretmenlerin iş doyumuna katkı sağlayabilirler (Shann, 1998).

Okul liderliği, öğretmen iş doyumu üzerinde kilit bir etkiye sahiptir (Dinham ve Scott, 2000). Okul müdürleri, okulundaki öğretmenlerin iş doyumunu sağlamaya yönelik davranışlar sergilemelidir (Aydın vd., 2013). Öğretmenlerin iş doyumunun düşüklüğüne özellikle yönetim ile ilgili sıkıntılar sebep olmaktadır (Şahin, 2013). Öğretmenler, yönetsel anlamda okullarda sorunlar yaşanmasının, adaletli görev dağılımı olmamasının, okul müdürlerinin, öğretmenler bir sorunla karşılaştıkları zaman, öğretmenlere yeterli desteği vermemesinin ve öğretmenlere eşit bir şekilde davranılmamasının, öğretmenlerle iletişimde sorunlar yaşanmasının ve yeniliklere açık olunmamasının, iş doyumlarında düşüşlere sebep olduğunu düşünmektedirler (Şahin, 2013). İşgörenlerin iş doyumun sağlanmasına yöneticilere de önemli görevler düşmektedir (Robbins ve Judge, 2017). Öğretmenlerin iş doyumlarını belirleyen temel faktörler, iletişim, rehberlik ve meslek memnuniyetidir (Kuruüzüm ve Çelik, 2005). Türk eğitim sisteminde öğretmenlerin iş doyumsuzluğunun sebepleri iletişim problemleri, rehberlik yapılmaması ve meslek memnuniyetsizliği olabilir (Yılmaz, 2012).

Çalışma bulgularına göre, öğretmenlerin sağladığı iş doyumunun ikinci kaynağı kendisidir. Öğretmenlerin kendilerini gerçekleştirdiğini düşünmesi, iş doyumuna ulaşmasını sağlar. Bu boyut, özgerçekleştirme olarak isimlendirilmiştir. Öğretmenlik insan ilişkilerinin ve etkileşimin yoğun olduğu bir meslektir. Bu ilişkilerin en yoğunu da öğretmen ve öğrencileri arasındaki ilişkilerdir. Topluma ve çocuklara faydalı olmak için

öğretmen olan kişiler, amaçlarını yerine getirdiklerini ve hedeflerine ulaştıklarını düşündüklerinde iş doyumu yaşamaktadırlar. Türk kültürüne göre, öğretmenler, öğrecileriyle aralarında olumlu bir bağ ve etkili ve olumlu bir iletişim kurup, öğrencilerine iyi bir rol-model olarak, öğrencilerinin gelişimine katkı sağlayabilmek ve öğrencilerinin kalbine ve hayatına dokunabilmeyi amaçlamaktadırlar. Öğretmenler öğrencileri tarafından sevilmek istemektedirler. Öğrencilerine karşılıklı sevgi içerisinde sıcak bir öğrenme ortamı oluşturabildiğini düşünen öğretmen, işinden zevk almaktadır. Öğrencilerine katkı sağlayabildiğini düşünen, öğrencilerinde olumlu yönde davranış değişiklikleri oluşmasında emeği olduğuna inanan, öğrencileri tarafından sevilen ve öğrencilerine verdiği emeklerin karşılığını öğrencilerindeki olumlu değişimlerle alan bir öğretmen iş doyumu yaşamaktadır.

Öğretmenler, öğretmenlik sorumluluklarını yerine getirdiklerini düşündüklerinde, mesleğini güzel bir şekilde icra edebilmenin verdiği hazla işlerinden doyum sağlamaktadırlar. Büyük fedakârlıklar yapan, emekler veren, öğrencileri için çalışıp didinen ve bunları da mesleğinin bir parçası olarak gören öğretmenler, öğrencilerinin kalbine ve hayatına dokunabildiğini ve öğrencilerine olumlu bir rol-model olabildiğini algıladığı zaman, mesleğinin hakkını vermenin hazzını yaşamaktadır. Robbins ve Judge'a (2017) göre, kendisiyle ilgili özdeğerlendirmeleri olumlu olan, temel yetkinliklerine inanan işgörenler, daha fazla iş doyumu sağlamaktadırlar. Çalışılan örgütün, topluma ve çevreye fayda sağlayan örgütsel sosyal sorumluluğunun bulunması da işgörenlerin iş doyumuna katkı sağlamaktadır (Robbins ve Judge, 2017). İşgörenlerin, işlerini severek yapmaları, iş doyumlarını arttırmaktadır (Soyer, 2008). Öğretmenler, en büyük iş doyumunu, öğrenci başarısı ve kendi mesleki yeterlilikleri ve gelişimleriyle ilgili konular gibi öğretmenin temel işi olarak adlandırılabilecek faktörlerden sağlamaktadırlar (Scott ve Dinham, 2003). Öğretmenlerin iş doyumunun % 28'i, öğrencilerin başarı ihtiyaçlarını karşılamadaki memnuniyetten kaynaklanmaktadır (Heller vd., 1992). Öğretmenler, öğrencilerinin başarısı, öğrencileriyle pozitif ilişkiler ve kendilerini geliştirmekle iş doyumu sağlamaktadırlar. Shann'a (1998) göre, çocuklarla çalışmak ve öğrencilerle iyi ve sıcak ilişkiler geliştirmek, öğretmenlerin iş doyumlarına katkı sağlayan en önemli faktördür. Öğretmenler, iş doyumu sağlamalarında işlerinin bu yönünden diğer faktörlere göre daha fazla memnun olduklarını bildirmektedirler. Öğretmenin entelektüel zorlukları, özerklik ve bağımsızlık da öğretmenlerin iş doyumuna olumlu yönde etki etmektedir

(Shann, 1998). Öğretmenlik rollerinin odak noktası olan öğrenci başarısını kolaylaştırmak, öğretmenlerin iş doyumuna en yüksek katkıyı sağlamaktadır (Dinham ve Scott, 1998). Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini, öğretmeyi sevdikleri için seçmesi, öğrencilerine yeni şeyler öğretmenin iş doyumlarını sağlamada en önemli etkenlerden olmasını sağlamaktadır. Öğretmenlik mesleğinin, kişisel gelişim sağlaması ve insanlık için çalışmaya yardımcı olması da öğretmenlerin iş doyumuna katkı yapmaktadır (Dinham ve Scott, 2000). Şahin'e (2013) göre, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde iş doyumu yaşamalarında, bilgi, beceri ve üretkenliği gösterebilme imkânı vermesi de etkilidir. Öğretmenlerin öğretim sürecinde rollerini yerine getirdiklerini düşünmeleri, öğretmenlerin iş doyumu yaşamalarıyla doğrudan ilgilidir. Öğretmenlerin çocuklarla çalışıyor olmaları, iş doyumlarına katkıda bulunan ana faktördür.

Türk kültüründe, öğretmenlerin maddi getiriden çok, öğretmenliğin manevi getirilerinden iş doyumu sağladığı görülmektedir. Abd-El-Fattah (2010), Mısır'da gerçekleştirdiği çalışmasında, ücret artışının, öğretmenlerin iş doyum düzeylerine anlamlı bir katkı yapmadığını; öğretmenlerin, ücretten çok, tanınma, başarı ve kendini gerçekleştirme gibi üst düzey gereksinimleri karşılandığında iş doyumu sağladıklarını tespit etmiştir. Öğretmenlerde iş doyumu sağlayan faktörler, öğretmenlik mesleğinin içsel yapısı ile ilgili faktörlerdir (Özdayı, 1990). Dinham ve Scott'a (2000) göre, öğretmenler, en çok iş doyumunu, öğretmen rolüne özgü konulardan, öğrenci başarısını kolaylaştırmanın içsel ödüllerinden ve kendilerini geliştirmelerinden elde etmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin tutumlarını ve davranışlarını değiştirmelerine yardımcı olması, öğrenci başarısı, öğrencilerle ve okulun diğer paydaşlarıyla olumlu ilişkiler kurması, kendilerini geliştirmesi, profesyonel becerilerde ustalaşması ve destekleyici bir ortamın parçası olması, öğretmenlerin iş doyumlarına katkı sağlamaktadır (Dinham ve Scott, 2000).

Öğretmenlerin iş doyumunun üçüncü kaynağı, öğrenciler ve velilerdir. Öğrencilerinin hazırbulunuşluk seviyesinin yüksek olması, öğrenmeye istekli olmaları ve derslere önceden hazırlık yaparak gelmeleri, öğretmenlerin iş doyumuna katkı sağlar. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmeleri için kılavuzluk etmek için okulda bulunmaktadırlar. Öğrencilerini öğrenme için motive edip isteklendirebilen bir öğretmen, işinden doyum sağlamaktadır. Öğretmenlik, öğrenciler öğrenmeye istekli olduklarında

doyum alınabilecek bir meslektir. Çalışkan ve öğrenmeye istekli öğrenciler ile ders işleyen bir öğretmen, öğretmen olmanın ve bir şeyler öğretmenin hazzını yaşamaktadır. Öğrencileri öğrenmeye isteklendirecek de öğretmenler ve velilerdir. Öğretmenlerin öğrencilerinin velileri ile samimi ilişkiler kurabilmesi ve öğrencilerin eğitimine maksimum veli katkısı sağlaması gerekmektedir. Ortaklaşa davranışçı bir kültür olan Türk kültüründe, öğretmen ne kadar uğraşsa da veli desteği olmadan, öğrencileri öğrenmeye istekli hale getiremeyebilir. Öğrencileriyle ilgilenen duyarlı veliler, öğretmenin iş doyumu sağlamasını kolaylaştırmaktadır. Erol ve Turhan (2018b), yaptıkları çalışmada, öğrencilerin okula olan bağlılıklarını sağlamada, öğrencisinin eğitimine velisinin katılımının önemli katkısının bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrenci başarısının sağlanması için, okul yönetimi, öğretmenler, veliler ve öğrenciler işbirliği halinde olmalıdırlar. Öğretmen ve veliler işbirliği yaparak, öğrencileri motive etmelidir. Okul çevresinin sosyo-ekonomik şartları da öğretmenin iş doyumuyla ilişkilidir. Sosyo-ekonomik şartları iyi olan bir çevrede bulunan okulun imkânları daha iyi olacaktır. Böyle bir çevrede, velilerin öğrencileriyle daha fazla ilgilenmesi, daha duyarlı olması ve öğrencisinin eğitimine daha fazla katkı sağlaması ve öğrencilerin de öğrenmeye daha istekli olması beklenmektedir. Öğrencilerinin eğitimi için daha fazla kaynak ayırabilirler. Bu durum da okulda verilen eğitimin veriminin artmasına ve öğretmenin iş doyumu yaşamasına katkı sağlayacaktır. Shann (1998), veliler ve öğretmen arasındaki ilişkilerin kalitesinin, öğretmenlerin iş doyumlarını önemli ölçüde etkilediğini ifade etmektedir. Ortaklaşa davranışçı toplumlarda, işgörenler işbirliği içerisinde ortaklaşa ve takım yaklaşımı uygulayarak çalışmak istemektedirler (Rodrigues, 1998; Yeşil, 2012). Okulda, işbirliği ve takım halinde çalışabilmenin bir ayağı da velilerin öğrencilerinin eğitimleri ile ilgilenmesi ve öğretmenlere destek olmasıdır.

Öğretmenin iş doyumunun dördüncü ve son kaynağı, meslektaşlarıyla olan olumlu ilişkileridir. Mesai arkadaşları güler yüzlü olan, mesai arkadaşlarıyla ekip ruhu oluşturarak işbirliği halinde çalışan, “biz” duygusunu benimseyen öğretmenlerle beraber çalışan ve öğretmen arkadaşlarıyla samimi, iyi ve olumlu ilişkileri ve iletişimi bulunan bir öğretmenin iş doyumu artmaktadır. Öğretme işi bir ekip işidir ve öğretmen tek başına bu sorumluluğun altından kalkamamaktadır. Bütün, parçaların birleşiminden daha fazla bir anlam ifade etmektedir. Öğretmenler işbirliği içerisinde, okullarındaki öğrenme

ortamının kalitesini yükseltmelidir. Türk kültüründe, insan ilişkilerine verilen önemin fazla olması da öğretmenlerin kendi aralarındaki ilişkilerin kalitesinin iş doyumlarıyla daha fazla ilişkili olmasını sağlamaktadır. Öğretmenler, mesai arkadaşlarıyla olan iletişimlerine önem vermektedirler. Mesai arkadaşlarının güler yüz göstermesini ve hal ve hatırlarını sormasını beklemektedirler.

Çalışma ortamı da öğretmenlerin iş doyumlarını etkilemektedir. Samimi, güzel ve mutlu bir arkadaşlık ortamında çalışan öğretmenler, işlerinden daha fazla doyum sağlamaktadırlar. Çalışılan ortamın iklimi ve beraber çalışılan mesai arkadaşları, öğretmenlerin iş doyumuna etki etmektedir. Türk yönetim kültürünün ilişki temelli olması, öğretmenlerin iş doyumu yaşayıp yaşamamasını etkilemektedir. Öğretmenler hem okul yönetimi, hem mesai arkadaşlarıyla samimi olmak, arkadaşlık ortamında ve işbirliği içerisinde çalışmak, güler yüz ve sıcak bir iletişim görmek istemektedirler. İş ortamındaki kişilerarası ilişkiler, işgörenlerin iş doyumunu etkilemektedir (García-Bernal vd., 2005). Erdil vd., (2004), iş doyumunu en çok etkileyen faktörün, işteki arkadaşlık ortamı olduğunu düşünmektedirler. İş doyumu, işgörenin beraberce çalışmaktan zevk aldığı mesai arkadaşlarıyla birlikte gerçekleşir (Kadıoğlu Ateş ve Vatansever Bayraktar, 2018). Örgütsel ortam (Sevimli ve İşcan, 2005; Taşdan ve Tiryaki, 2008), çalışma arkadaşları (Luthans, 2011) ve çalışma koşulları (Sevimli ve İşcan, 2005), iş doyumunu etkilemektedir. İş doyumunun bir tanımı da işgörenin işini, mesai arkadaşlarını ve çalışma ortamını sevmesi sonucu işine karşı pozitif bir tutum geliştirmesidir (Eğinli, 2009). Demirtaş ve Alanoğlu (2015), çalıştığı okulun kültürünü benimseyen öğretmenlerin işlerinden elde ettikleri doyum düzeyinin yükseldiğini ifade etmektedirler. İyi çalışma koşulları ve çalışma ortamındaki kaliteli arkadaşlık ilişkileri, iş doyumuna katkı sağlamaktadır (Erdil vd., 2011). Öğretmenlerin mesai arkadaşlarıyla olan olumlu ilişkileri, iş doyumlarını arttıran en önemli faktörlerden birisidir. Öğretmenler, iş sırasında birlikte çalıştığı mesai arkadaşlarını tanıma imkânlarının olmasının ve mesai arkadaşlarıyla iletişim içinde olmalarının iş doyumlarına katkı sağladığını ifade etmektedirler (Altınkurt ve Yılmaz, 2014). Bunun zıddı bir şekilde de öğretmenler arasındaki ilişkilerin zayıflaması da öğretmenlerin iş doyumlarını azaltmaktadır (Altınkurt ve Yılmaz, 2014). Öğretmenlerin iş doyumunun yordayıcıları, öğrencilerle ve meslektaşlarla etkileşimler, çalışma koşulları, mesleki zorluklar, mesleki özerklik, maaş ve ilerleme fırsatları ve okul kültürüdür (Kim ve Loadman, 1994).

Çalışmanın sonuçları doğrultusunda, Türk yönetim kültüründe öğretmen iş doyumuna yönelik teorik önermeler üretilmiştir. Teorik önermeler aşağıda sunulmuştur:

Teorik Önerme 1

Çalışanların işle ilgili tutumlarını belirleyen faktörlerle ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmalar, bireysel ve örgütsel davranışlar üzerinde çok etkili olan iş doyumu üzerinde yoğunlaşmaktadır. İş doyumunu belirleyen faktörlerle ilgili yapılan araştırmalar, doyumun öncüllerinden bir bölümünün işin kendisi veya işin sonucu ile ilgili faktörler (gelişme ve terfi olanakları, tanınma, başarı, vb.), diğer bölümünün ise yönetim uygulamaları ve çalışma ortamı ile ilgili faktörlerden (yönetim kalitesi, ücret, örgüt politikası, çalışma koşulları, iş yerindeki ilişkiler, vb.) oluştuğunu göstermektedir (Robbins ve Judge, 2017). Bu konuda önemli teorilerin başında Herzberg'in Çift Faktör Kuramı gelmektedir (Herzberg vd., 2017). Çalışanları tatmin eden ve tatminsizlik üreten faktörlerin birbirinden farklı olduğunu savunan Herzberg, özellikle işin kendisi ve sonucu ile ilgili olan içsel faktörlerin doyum sağlayan faktörler olduğunu ifade etmektedir. Bu araştırma kapsamında liderlik ve iş doyumu ile ilgili katılımcı görüşlerinin analizi neticesinde iş doyumunun gerek kültürel bağlamı ve gerekse mesleğin özelliklerini merkeze alarak incelemenin daha sağlıklı olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları, Türk yönetim kültüründe iş doyumu sağlayan ve doyumsuzluk üreten faktörlerin benzer içerikte oldukları kanaatini güçlendirmektedir. Ayrıca, öğretmenlik mesleğinde kariyer ve gelişme olanaklarının sınırlı olmasının kabullenilmesi nedeniyle bu hususların doyum üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı değerlendirilmektedir. Ücret ve diğer haklarla ilgili konuların da iş doyumu üzerindeki etkisinin yüksek düzeyde olmadığı kanaati oluşmaktadır. Diğer yandan, Türk yönetim kültüründe öğretmenlerde en güçlü doyum sağlayıcıların okul yönetimi ve liderlik, kendini gerçekleştirme, öğrenciler ve velilerin tutumu ve meslektaşlarla ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki teorik önerme geliştirilmiştir:

"Türk yönetim kültüründe, iş doyumu ve iş doyumsuzluğunu üreten faktörler benzer içeriktedir. Bu faktörlerin olumlu olarak algılanması öğretmenlerin iş doyumunu artıracak, tersi ise doyumsuzluk oluşturacaktır."

Teorik Önerme 2

Liderlik açısından, kültürün en belirleyici olduğu konulardan biri izleyenlerin liderlik gereksinmelerinin gücüdür. Yapılan birçok araştırmada, liderlik ile sonuç değişkenleri arasındaki ilişkide liderliğe duyulan gereksinmenin biçimleyici bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aktaş ve Sargut, 2011; De Vries vd., 2022). Türk kültüründe liderliğe ve nezarete duyulan gereksinmenin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu nedenle, Türk yönetim kültüründe liderliğin birçok sonuç değişkeni üzerinde batı kültürlerine göre daha belirleyici olması beklenmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarından da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin iş doyumlarının en önemli belirleyicilerinden biri okul yönetimi ve liderliktir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki teorik önerme yazılmıştır:

"Türk yönetim kültüründe, liderlik, çalışanların iş doyumunda batı kültürlerine göre daha belirleyici olacaktır."

Teorik Önerme 3

Maslow (1970), iş doyumunu, bireyin ihtiyaçlarını karşılama derecesinin bir göstergesi olarak tanımlamaktadır. İnsan ihtiyaçlarının bir hiyerarşi içerisinde karşılanması gerektiğini ve fizyolojik ve ekonomik ihtiyaçların en temel ihtiyaçlar olduğunu belirtmiştir. Fizyolojik ve ekonomik ihtiyaçlar karşılanmadıkça, bir üstteki basamakta olan ihtiyaçların da karşılanamayacağını ifade etmiştir (Ergeneli ve Eryiğit, 2001). Maslow'un tanımına göre çalışma sonuçlarını yorumlayacak olursak, Türkiye'de öğretmenlerin iş doyumunun sağlanması için, fizyolojik ve ekonomik ihtiyaçlarını karşılamaktan çok, öğretmenin samimi ve sıcak insan ilişkileri ve etkili iletişim ihtiyacının karşılanması ve öğretmenlik rollerini etkili bir şekilde yerine getirdiğini düşünerek kendini gerçekleştirmesi gerektiği ifade edilebilir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki teorik önerme yazılmıştır:

"Türk yönetim kültüründe, öğretmenlerin iş doyumunun sağlanması için, öğretmenlerin okul diğer paydaşlarıyla samimi ve sıcak insan ilişkileri ve etkili iletişim kurması ve öğretmenin öğretmenlik rollerini etkili bir şekilde yerine getirerek kendini gerçekleştirdiğini düşünmesi gerekmektedir."

5.1.4. Öğretmenlerin Türk Kültürüne Yönelik Okul Liderliği, Türk Kültürüne Yönelik Öğretmen İş Doyumu, Bireysel Performans ve Minnesota İş Doyumu Algılarına ve Aralarındaki İlişkilere Yönelik Sonuç ve Tartışma

Çalışma kapsamında geliştirilen TKYOLÖ ve TKYÖİDÖ ve daha önce geliştirilmiş olan BPÖ ve MİDÖ, Elazığ ilinde öğretmenlerden oluşturan bir örneklem üzerinde uygulanmıştır. Öğretmenlerin Türk kültürüne yönelik okul liderliği algıları, öğretmen iş doyumu algıları, bireysel performans algıları ve Minnesota iş doyumu algılarının düzeyleri tespit edilmiş ve ayrıca aralarındaki ilişkiler incelenmiştir. İlk olarak öğretmenlerin algı düzeylerine bakılmıştır.

Çalışma sonuçlarına göre, çalışmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin okul liderliğine yönelik algısı yüksek düzeydedir. Öğretmenler, yüksek düzeyde, okul müdürlerinin ilişki ve görev yönelişli olan ve adalet ve eşitlik anlayışıyla Türk kültürüne uygun bir okul liderliği yaptığını düşünmektedirler. Öğretmenlere göre okul müdürleri, öğretmenlere yakın ilgi ve babacanlık göstererek, okuldaki görev ve sorumluluklarını hakkıyla yerine getirerek ve okulunda görev yapan tüm öğretmenlere karşı adil ve eşitlikçi davranarak okul liderliği yapmaktadırlar. Okul müdürleri öğretmenlerle samimi ilişkiler kurmakta, güler yüz göstermekte, öğretmenlere karşı anlayışlı, hoşgörülü ve güler yüzlü davranmakta, öğretmenlerin istek ve beklentilerini dikkate alarak ihtiyaç duydukları anlarında yanlarında olmakta ve öğretmenlerle hem formal hem de informal ilişkiler geliştirmektedir.

Ayrıca, öğretmenlere göre, okul müdürleri idealist, zeki, özgüveni yüksek ve soğukkanlıdır. Sorumluluk alarak sorunların üstesinden gelebilmekte, başarıyı ödüllendirmekte ve duruş ve davranışlarıyla öğretmenleri etkileyerek öğretmenlere okulun hedeflerini kabul ettirmekte ve öğretmenlerin kuralları kabullenmeleri sağlayabilmektedir. Okul müdürleri, okuldaki bütün öğretmenlere adil ve eşit davranmakta ve kayırmacı davranışlardan uzak durmaktadır. Sargut (2010), çalışmasında Türk yöneticilerin insan ilişkilerine önem verdiği ve ilişki ve grup yönelişli olduğunu vurgulamıştır. Fikret Paşa vd., (2001), Türk kültüründe liderin, izleyenlerine, ailesine bağlı ve ailesiyle ilgilenen bir baba gibi davrandığını ifade etmektedir. Karataş (2009), Türkiye'deki okullarda liderin, ebeveyn figürü ve akıl hocası olarak görüldüğünü dile getirmiştir. Yöneticiler, babacan ve korumacı olmalı, çalışanlarına yol göstermeli ve

çalışanlarının sevinç ve üzüntülerine ortak olmalıdır (Özkacar, 2020). Batı toplumlarında olumsuz olarak algılanan babacanlık, Doğu toplumlarında olumlu olarak algılanmaktadır (Aycan vd., 2000). Doğu kültürlerinde, babacan liderlik beklentisi bulunmaktadır (Köksal, 2011). Okul müdürlerinin, öğretmenlerin bu beklentisini karşıladığı söylenebilir. Aktaş ve Sargut (2011), yöneticilerin babacan olmasının beklendiği toplumlarda, ilişki ve görev yönelimli lidere daha fazla ihtiyaç duyulduğunu savunmaktadır. Lider, izleyenlerine hedef ve yol göstermeli, izleyenlerin sorumluluğunu üstlenmeli, izleyenlerin sorunlarıyla ilgilenmelidir.

Çalışmada, öğretmenler, okul müdürlerinin kendilerine hedef ve yol gösterdiğini ve kendilerinin sorunlarıyla ilgilendiğini düşünmektedirler. Türk aile yapısı ve çocuk yetiştirme tarzı, Türk yönetim kültüründeki otoriter ve babacan anlayışı doğurmuştur (Öztürk, 1997). Türk liderlerde bulunan babacan ve koruyucu özellikler, Türk kültüründe bulunan değerlerin etkisiyle ortaya çıkmıştır (Özkan Canbolat vd., 2010). Helvacı ve Aydoğan (2011), öğretmenlerin, insan ilişkilerinde başarılı, adalet ve eşitliğe önem veren, empati yapabilen, yol gösteren, öneri ve çözüm üretebilen okul liderleri beklediklerini söylemektediler. Çalışma sonuçları doğrultusunda, okul müdürlerinin, öğretmenlerin bu beklentilerini karşıladığı söylenebilir.

Öğretmenlerin iş doyumu algıları yüksek düzeydedir. Öğretmenler, okul yönetimlerinin kendileriyle samimi ilişkiler kurduğu, öğrencileriyle olumlu bir bağ kurup öğrencilerine olumlu bir rol-model olarak öğrencilerinin gelişimlerine katkı sağlayabildikleri, öğrencilerinin hazırbuluşluk seviyeleri yüksek olduğu, öğrencileri çalışkan ve öğrenmeye istekli olduğu, öğrencilerinin velileri çocuklarının eğitimleriyle ilgilendiği ve meslektaşlarıyla ekip ruhu içerisinde samimi ve sıcak ilişkiler kurarak çalışabildikleri için yüksek iş doyum düzeyine sahiptiler. Yurtiçi alanyazında bulunan diğer çalışmalarda, Demirtaş (2010) ve Kılıç ve Gümüşeli (2010), öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının iş doyumunun yüksek olduğunu; Turhan vd., (2018), öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin yüksek olduğunu; Demirtaş ve Ersözlü (2010), Yılmaz ve Altınkurt (2012), Demirtaş ve Alanoğlu (2015), öğretmenlerin iş doyumunun orta düzeyde olduğunu; Şahin (1999, 2013), öğretemenlerin işlerinden kısmen doyum sağladıklarını ve Köklü (2012) ise, öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin düşük olduğunu dile getirmektedirler.

Çalışmada, öğretmenlerin genel iş doyumuna en yüksek katkıyı, çok yüksek düzeyde olan özgerçekleştirme boyutunun sağladığı görülmektedir. İşgörenlerin, işlerini severek yapmaları, iş doyumlarını arttırmaktadır (Soyer, 2008). Öğretmenler, öğrencileriyle aralarında olumlu bir bağ kurarak, öğrencilerinin gelişimlerine katkıda bulunarak, öğrencilerinin kalplerine ve hayatına dokunarak, öğrencilerine olumlu bir rol-model olarak iş doyumu sağladıklarını düşünmektedirler. İşgörenin amaçladığı sonuca ulaşan işler, işgörenin işinden aldığı doyumu arttırmaktadır (Köroğlu, 2011). Öğretmenlerin öğrencileriyle iyi ve sıcak ilişkiler geliştirmeleri, iş doyumlarına katkı sağlayan en önemli faktördür (Shann, 1998). Öğretmenlerin iş doyumlarına katkıda bulunan ana faktörler içerisinde çocuklarla çalışıyor olmaları (Şahin, 2013) ve iletişim, rehberlik ve meslek memnuniyeti gelmektedir (Kuruüzüm ve Çelik, 2005). Öğretmenin, öğretmenlik rollerini yerine getirdiğini düşünmesi, iş doyumlarına katkı yapmaktadır (Şahin, 2013). Öğretmenler, en çok iş doyumunu, öğrenci başarısı, öğrencileriyle pozitif ilişkiler, mesleki yeterlilikleri ve kişisel gelişimleri gibi öğretmenin temel işi olan işlerden sağlamaktadırlar (Dinham ve Scott, 1997; Scott ve Dinham, 2003). Öğretmenin iş doyumunun % 28'i öğrencilerin başarı ihtiyacını karşılamaktan kaynaklanmaktadır (Heller vd., 1992).

Öğrenciler ve veliler boyutunun ise, genel iş doyumu algılarının altında, orta düzeyde ve diğer boyutlara göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenmeye isteklerinin orta düzeyde olduğunu ve öğrenci velilerinin çocuklarının eğitimiyle orta düzeyde ilgilendiğini düşündükleri ifade edilebilir. Veli ve öğrenci ilgisizliği, öğretmenlerin iş doyumunu düşürmektedir (Şahin, 1999). Veliler ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin kalitesi, öğretmenlerin iş doyumunu etkilemektedir (Shann, 1998). Çalışılan okulun maddi olanakları da öğretmenlerin iş doyumlarını etkilemektedir. Maddi olanakları yeterli olan bir okulda çalıştığını düşünen öğretmenin iş doyum düzeyi, maddi olanaklarının kısıtlı olduğu bir okulda çalışan öğretmene göre daha yüksektir (Şahin ve Dursun, 2009).

Okul yönetimi ve liderlik ve meslektaşlarla ilişkiler boyutlarının yüksek düzeyde olması, öğretmenlerin yüksek düzeyde okul yönetimi ve meslektaşları ile samimi ve sıcak ilişkiler geliştirdiklerini, okul yönetiminin kendilerine her konuda yardımcı olmaya çalıştığını ve fikir ve taleplerini dikkate aldığını düşündükleri şeklinde ifade edilebilir.

Öğretmenlerin, okulla ilgili kararlarda söz sahibi olması, iş doyumlarını arttırmaktadır (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015). İşin sunduğu kişisel gelişim olanakları, çalışma ortamındaki kişiler arası ilişkiler ve çalışma koşulları, iş doyumunu etkilemektedir (García-Bernal vd., 2005). Luthans (2011), iş doyumunu, terfi imkânı, ücret, iş arkadaşları ve yönetim anlayışı gibi değişkenlerin etkisiyle oluşan bir tutum olarak tanımlamaktadır. Ancak, Robbins ve Judge (2017), insanların maaş düzeyleri ve terfi imkânlarından çok işin kendisinden, yönetici ve iş arkadaşlarıyla olan ilişkilerinden iş doyumu sağladığını vurgulamışlardır. Alanyazında, okul yöneticilerinin liderlik davranışları ve özelliklerinin, öğretmenlerin iş doyumlarını etkilediği ifade edilmektedir (Kadıoğlu Ateş ve Vatansever Bayraktar, 2018; Yılmaz ve Boğa Ceylan, 2011). Erdil vd., (2004) de iş doyumunu en çok etkileyen faktörün, işteki arkadaşlık ortamı olduğunu belirtmişlerdir. İş doyumu, işgörenin birlikte çalışmaktan zevk aldığı çalışma arkadaşlarıyla yaşanır (Kadıoğlu Ateş ve Vatansever Bayraktar, 2018).

Öğretmenlerin mesai arkadaşlarıyla olan olumlu ilişkileri, iş doyumlarına katkı sağlayan önemli faktörler içerisinde yer almaktadır (Altınkurt ve Yılmaz, 2014). Kim ve Loadman (1994), öğrencilerle ve meslektaşlarla etkileşimler, çalışma koşulları ve terfi imkânlarının, öğretmenlerin iş doyumunun yordayıcıları arasında olduğunu söylemektedirler. İdari, meslektaş ve veli desteğinin olmaması ve karar verme sürecine yetersiz katılımları, öğretmenleri yıpratmaktadır (Gonzalez, 1995).

Öğretmenlerin bireysel performans algıları, çok yüksek düzeydedir. Çalışmaya katılan öğretmenlere göre, öğretmenler işlerini zamanında tamamlayabilmekte, hedeflerini gerçekleştirebilmekte, problemlerini hızla çözebilmekte ve kalite standarlarının üstünde hizmet vermektedirler.

Ayrıca çalışmada, Türk kültürüne göre yapılan okul liderliği ile öğretmen iş doyumu arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin görterdikleri liderlik davranışları ve özellikleri, öğretmenlerin iş doyumu algılarını etkilemektedir (Kadıoğlu Ateş ve Vatansever Bayraktar, 2018; Yılmaz ve Boğa Ceylan, 2011). Türk yönetim kültürüne uygun bir biçimde okul liderliği yapan bir okul müdürü, öğretmenlerin iş doyumlarına katkı sağlamaktadır. Çalışmaya göre, okul müdürünün, ilişki ve görev yönelişli olması, öğretmenlere karşı adil ve eşit mesafede olması, öğretmenlere yakın ilgi, samimiyet ve güleryüz göstermesi, öğretmenlere karşı

babacan ve anlayışlı davranışlar sergilemesi, görev ve sorumluluklarını layığıyla yerine getirmesi, okul paydaşları arasında işbirliği oluşturmaya çalışması ve başarılı öğretmenleri ödüllendirmesi, öğretmenlerin işlerinden aldıkları doyumu arttırmaktadır. Okul liderliği, öğretmenlerin iş doyumları üzerinde, önemli bir etkiye sahiptir (Dinham ve Scott, 2000). Yöneticilerinden takdir gören öğretmenlerin iş doyumları, takdir görmeyen öğretmenlere göre daha yüksektir (Şahin ve Dursun, 2009). Destekleyici bir liderlik, öğretmenlerin iş doyumunu arttırmaktadır (Hulpia vd., 2009). Okullarının yönetilme şeklinden memnun olmayan öğretmenlerin iş doyumları düşmektedir (Şahin, 2013). Adaletsizliğin yoğun olduğu bir yerde, adaletli olmak iş doyumunu arttıran motive edici faktörler arasında olabilir.

Öğretmenlerin okul liderliği algıları ile bireysel performans algıları arasında çok zayıf düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca, babacan özellikleri olan, yardımsever otokrat ve destekleyici liderlik tarzının bireyin ve grubun performansı üzerinde daha etkili olacağı ifade edilmektedir (Sargut, 2010). Ortaklaşa davranışçılığın, güç mesafesinin, babacan davranış beklentisinin ve belirsizlikten kaçınmanın yüksek ve dişil değerlerin baskın olduğu kültürlerde, liderin işgören performansı üzerindeki etkisi yüksektir (Aktaş ve Sargut, 2011).

Öğretmenlerin iş doyumu algıları ile bireysel performans algıları arasında da zayıf düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenin iş doyumu, performansını etkilemektedir (Shann, 1998). Okul müdürlerinin Türk kültürüne uygun bir şekilde ilişki ve görev yönelişli ve adalet ve eşitliği gözeten bir okul lideri olması ve öğretmenlerin işlerinden doyum sağlaması, öğretmenlerin bireysel performanslarına katkı sağlamaktadır. Okullarda öğretmenlerin performanslarının arttırılması için iş doyumlarının arttırılması gerekmektedir (Buluç, 2009). Koç vd., (2009), öğretmenlerin iş doyumlarının artmasının performanlarını da arttırdığını ifade etmektedirler. Tersi şekilde, işgörenin iş doyumunun düşük olması hem kendi iş performansını hem de diğer iş arkadaşlarını motivasyonlarını ve iş performanslarını olumsuz etkilemektedir. Bu durum da örgütün ortak moralinin olumsuz etkilenmesine yol açmaktadır (Gedik ve Üstüner, 2017). Altınkurt ve Yılmaz (2014), işgörenlerin iş doyumlarının düşük olmasının, verimliliklerinde düşüşlere yol açacağını dile getirmişlerdir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, eğitim paydaşlarına yönelik öneriler geliştirilmiştir. Eğitim yöneticilerine yönelik öneriler aşağıdadır:

- Türk kültürünün hem Doğu kültürü hem de Batı kültürü özellikleri taşıdığı gerçeğinden yola çıkılarak, mekanik örgüt anlayışının bulunduğu Batı kültürü için ortaya konulan yönetim teorilerinin ve Batı tipi bürokrasinin, Türk kültürüne uygun olup olmadığı araştırılmadan Türkiye'de uygulanmasının önüne geçilmeli, Türk kültürünü yansıtmayan uygulamalar yerine Türk kültürüne özgü, bu ülkede yaşayan insanların sorunlarını önceleyen çalışmalar yapılıp, bu çalışmaların sonuçlarına göre anlayışlar geliştirilmeli ve uygulanmalıdır.
- Türk yönetim sisteminde, daha organik ve yatay örgüt yapıları tercih edilmeli ve formal ve informal ilişkiler bir denge içerisinde beraber yürütülmelidir.
- Türk yönetim kültürünün, insani yönelimi yüksek, ilişki ve görev yönelişli olması göz önüne alınarak, Türk yönetim sisteminde, yöneticilik makamı - özellikle de Türk eğitim yönetiminde, okul müdürlüğü pozisyonu - profesyonel hale getirilmeli; yöneticiler, insan ilişkilerinde ve iletişimde başarılı, öğretmenlerle yakın ve samimi ilişkiler kurabilecek, idareci olmaya liyakatli, liderlik karizmasına sahip, yöneticilik bilgisi ve kabiliyeti üst düzey ve öğretmenlere karşı adil ve eşit olacak adaylar arasından arasından seçilmelidir.
- Yönetici ve yönetilen ilişkilerinde, ortaklaşa davranışçı bir toplum olmaktan kaynaklanan kayırmacılık ve ayrımcılığın önüne geçilmeli, üstler astlarının hepsine aynı samimimiyetle, ayrım yapmadan, samimiyet ve ciddiyet dengesini gözeterek, müşfik bir baba gibi davranmalıdır.
- Kadim Türk kültüründe istişareye verilen büyük önem tekrar ön plana çıkarılmalı, farklı görüşlerin dile getirilip tartışılmasına ön ayak olunmalı ve yönetilenlere kendi örgütleri ile ilgili alınan kararlarda söz hakkı verilmelidir.
- Yönetici ve yönetilenler arasındaki güç mesafesini azaltmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Katı hiyerarşik, merkezi ve otoriter yönetim anlayışı değiştirilmeli, yönetilenlere de örgütlerinin yönetimleri ile ilgili sorumluluk ve yetki verilmelidir.

- Örgütüne hizmet etmek için yöneticilik görevine talip olan adil ve hizmetkâr liderlerin yöneticilik makamına gelmesi sağlanmalıdır.
- Yöneticilerin yönetilenlere ve yönetilenlerin de yöneticilere empati yapması sağlanmalıdır.
- Okul müdürlüğü atamaları objektif hale getirilmeli ve okul müdürlüğünde uzmanlaşma sağlanmalıdır.
- Okul müdürleri, idealist, zeki, özgüveni yüksek, özverili, soğukkanlı, risk alabilen, çözüm odaklı, yenilikçi ve kendini geliştiren okul müdürü adayları arasından seçilmelidir.
- Okullardaki belirsizlikten kaçınma eğilimi azaltılmalı ve okul müdürlerinin belirsizliğe karşı toleransları yükseltilmelidir.
- Okullar mekanik ve bürokratik örgütler olmaktan kurtarılmalı, organik ve samimi ilişkilerin olduğu örgütler halinde getirilmelidir.
- Öğretmenlerin iş doyumlarını arttıran ve azaltan faktörlerin birbirinin zıddı olduğu ve öğretmenlerin iş doyumları, okul yönetimi, mesai arkadaşları, öğrenciler ve veliler ile olan ilişkilerden oldukça etkilendiği için, öğretmenlerin okul paydaşları ile daha sıcak ve samimi ilişkiler geliştirebilmesi kolaylaştırılmalıdır.
- Öğretmenlerin iş doyumlarını ve bireysel performanslarını arttırmak için, okul yöneticileri, öğretmenlerle samimi ilişkiler kurabilecek, insan ilişkilerinde başarılı, okul yöneticisi olmaya liyakatli ve adil ve eşitlikçi bir anlayışa sahip adaylar arasından seçilmelidir.

Türk yönetim kültürüne uygun etkili bir okul müdürü olması için, okul müdürlerine yönelik öneriler aşağıdadır: Okul müdürü;

- Türk yönetim kültürü, ilişki yönelimli olduğu için, öğretmenlere yakın ilgi ve babacanlık göstermeli ve öğretmenlerle samimi ilişkiler kurmalıdır.
- Öğretmenlere önderlik yapmalı ve her anlamda rol-model veya başka bir ifadeyle hüsn-ü misal olmalıdır.
- İçinde bulunulan duruma göre kuralları esnetebilmeli, bir yönetici olmaktan ziyade idareci olabilmeli ve öğretmenleri yerine göre idare etmeyi ve anlayışla karşılamayı bilmelidir.

- Öğretmenlerini çevreden gelebilecek olumsuz durumlara karşı koruyup kollamalı ve her zaman öğretmenlerin arkasında olduğunu öğretmenlerine hissettirmelidir.
- Öğretmenlerle birlikte zaman geçirmeli, öğretmenler odasını sık sık ziyaret etmeli ve öğretmenlere kendisinin de katıldığı sosyal aktiviteler düzenlemelidir.
- Öğretmenlerle iletişiminde kavl-i leyyin kullanmalı ve öğretmenlere yapıcı eleştirilerde bulunmalıdır.
- Hüzünlü ve sevinçli anlarında öğretmenlerinin yanında olmalıdır.
- Okulunda disiplin ve samimiyet dengesinin sağlandığı bir yönetim anlayışı sergilemelidir.
- Okulunda işbirliği ortamı oluşturmalı, grup üyeliğini ve biz duygusunu ön plana çıkarmalıdır.
- Okul ile ilgili konularda öğretmenlerle istişare yapmalıdır.
- Başarılı öğretmenleri takdir etmeli ve ödüllendirmelidir.
- Öğretmenler arasında işbirliği ve etkili iletişim sağlamalıdır.
- Okulundaki tüm öğretmenlere adil ve eşit olmalı, öğretmenler arasında ayrımcılık yapmamalıdır.
- Okulunu bir aile olarak görmeli ve öğretmenlere de ailesinin kıymetli birer parçası gibi davranmalıdır.
- Okul liderliği yaparken Türk kültürünü daha çok dikkate almalı, öğretmenlerle samimi ve yakın ilişkiler kurup öğretmenlere babacan davranmalı, görev ve sorumluluklarını layığıyla yerine getirmeli ve öğretmenlere karşı adil ve eşit olmalıdır.

Türk yönetim kültüründe öğretmenin iş doyumunu etkileyen faktörlere uygun olarak, öğretmenin iş doyumunun sağlanması için okul yöneticilerine, öğretmenlerin kendilerine, öğrencilere, velilere ve okulda görev yapan diğer öğretmenlere şu öneriler getirilebilir. Öğretmenin iş doyumunun sağlanması için, okul yönetimine sunulan öneriler aşağıdadır. Okul yönetimi;

- Öğretmenle samimi ilişkiler ve etkili iletişim kurmalıdır.
- Öğretmenle ve öğretmenin sorunlarıyla ilgilenmelidir.
- Demokratik bir yönetim sergilemeli, okul ile ilgili konularda öğretmenle istişare yapmalı ve öğretmene okul yönetimiyle ilgili sorumluluk vermelidir.

- Öğretmenin sorunlarını dinlemeli, istek ve taleplerini karşılamaya çalışmalıdır.
- Öğretmene karşı anlayışlı ve güleryüzlü olmalıdır.
- Okulda samimi bir ortam ve arkadaşlık ortamı oluşturmaya gayret etmelidir.
- Öğretmene karşı adil olmalı ve negatif ayrımcılık yapmamalıdır.
- İhtiyacı olan her konuda öğretmeni desteklemeli, koruyup kollamalıdır.
- Öğretmenin başarılarını takdir etmeli ve ödüllendirmelidir.

Öğretmenin iş doyumunun sağlanması için, öğretmenin kendisine sunulan öneriler aşağıdadır. Öğretmenin iş doyumunun sağlanması için, öğretmenin kendisi;

- Öğrencileri ile aralarında olumlu bir bağ, etkili ve olumlu bir iletişim ve samimi ilişkiler kurmalıdır.
- Öğrencilerinin velileri ile etkili iletişim ve samimi ilişkiler kurmalı ve işbirliği yapmalıdır.
- Öğrencilerin öğrenme süreci için veli desteği ve katkısı sağlamaya çalışmalıdır.
- Öğrencilerine olumlu bir rol-model olmaya çalışmalıdır.
- Öğrencilerinin kalbine ve hayatına dokunmaya çalışmalıdır.
- Kendi kişisel gelişimi için çaba sarf etmelidir.
- Öğretmenlik mesleğini ve öğretmeyi sevmelidir.
- Öğrencilerinin öğrenmesi için elinden gelen çabayı sarf etmelidir.

Öğretmenin iş doyumunun sağlanması için, öğrenciler ve velilere sunulan öneriler aşağıdadır. Öğretmenin iş doyumunun sağlanması için;

- Öğrenciler derse hazırlıklı gelmeli ve öğrenmeye istekli olmalıdır.
- Veliler, öğrencilerinin öğrenme sürecinin başarıya ulaşması için öğretmen ile işbirliği yapmalıdır.
- Veliler, öğrencileri ile ilgilenmeli ve öğrencilerinin eğitimine katkı sağlamalıdır.

Öğretmenin iş doyumunun sağlanması için, okulda görev yapan ve öğretmenin mesai arkadaşı olan öğretmenlere sunulan öneriler aşağıdadır. Öğretmenin iş doyumunun sağlanması için, okulda görev yapan ve öğretmenin mesai arkadaşı olan öğretmenler;

- Öğretmenle samimi iletişim ve ilişkiler kurmalıdır.

- Öğretmene güler yüz göstermeli ve öğretmenin halini ve hatrını sormalıdır.
- Okulda işbirliği halinde çalışmaya gayret etmelidir.
- Okulda samimi ve sıcak bir çalışma ortamı oluşturmalıdır.

Çalışmanın sonuçları çerçevesinde, araştırmacılar için ise aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Yurt dışında yapılan çalışmalar, kendi problemlerini çözmeye ve kendi ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olduğu için, Türkiye'de bulunan eğitim sorunlarını ve ihtiyaçlarını önceleyen ve Türk kültürüne yönelik değişkenleri konu edinen çalışmalar yapılabilir.
- Liderlik, iş doyumu, vb. değişkenler içinde bulunulan kültür ve bağlama bağlı olarak araştırılabilir.
- Türk kültürüne yönelik okul liderliği ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiler incelenebilir.
- Öğrenciler ve velilerin bakış açılarından etkili bir okul müdürünün nasıl olması gerektiğine ilişkin çalışmalar yapılabilir.
- Türk yönetim kültüründe okul müdürü etkililiğini sağlayan faktörler ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiler incelenebilir.
- Türk yönetim kültüründe öğretmen iş doyumunu sağlayan faktörler ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiler incelenebilir.

KAYNAKLAR

Abd-El-Fattah, S. M. (2010). Longitudinal effects of pay increase on teachers' job satisfaction: A motivational perspective. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi/The Journal of International Social Research, 3*(10), 11-21.

Açık, T. (2016). Kutadgu Bilig'de devlet yönetimi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(1), 419-438.

Aktaş, M. ve Sargut, A. S. (2011). İzleyicilerin kültürel değerlerine göre liderliğe duyulan gereksinme nasıl farklılaşır?: Kuramsal bir çerçeve. *Amme İdaresi Dergisi, 44*(4), 145-163.

Akyol, Ş. (2009). *Örgüt kültüründe güç mesafesi ve liderlik ilişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Alatas, S. H. (2006). The autonomous, the universal and the future of sociology. *Current Sociology, 54*(1), 7-23.

Altay, H. (2004). Güç mesafesi, erkeklik-dişilik ve belirsizlikten kaçınma özellikleri ile başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 9*(1), 301-321.

Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education, 4*(2), 57-71.

Altunal, B. (2015). *İlkokul 4. sınıf İngilizce ders kitaplarının Türk kültürüne ait değerler açısından incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Anderman, E. M., Belzer, S., & Smith, J. (1991, April). *Teacher commitment and job satisfaction: The role of school culture and principal leadership*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 375497).

Ashkanasy, N., Gupta, V., Mayfield, M. S., & Trevor-Roberts, E. (2004). Future orientation, In Robert J. House, Paul J. Hanges, Mansour Javidan, Peter W. Dorfman, & Vipin Gupta (Eds.), *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 socities* (pp. 282 – 342). California: Sage Publications.

Atmaca, T. (2021). Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi ve örgütsel muhalefet algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Başkent University Journal of Education, 8*(1), 11-27.

Attia, A., Shankarmahesh, M. N., & Singhapakdi, A. (1999). Marketing ethics: A comparison of American and Middle-Eastern marketers. *International Business Review, 8*(5-6), 611-632.

Avolio, B. J. (2001). *Developing potential across a full range of leadership: Cases on transactional and transformational leadership*. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Aycan, Z., Kanungo, R., Mendonca, M., Yu, K., Deller, J., Stahl, G., & Kurshid, A. (2000). Impact of culture on human resource management practices: A 10-country comparison. *Applied Psychology, 49*(1), 192-221.

Aycan, Z. (2001a). Human resource management in Turkey: Current issues and future challenges. *International Journal of Manpower, 22*(3), 252-260.

Aycan, Z. (2001b). Paternalizm: Yönetim ve liderlik anlayışına ilişkin üç görgül çalışma. *Yönetim Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 1-19.

Aycan, Z. (2002). Leadership and teamwork in developing countries: Challenges and opportunities. *Online Readings in Psychology and Culture, 7*(2), 1-13. http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1066.

Aycan, Z., & Fikret-Pasa, S. (2003). Career choices, job selection criteria, and leadership preferences in a transitional nation: The case of Turkey. *Journal of Career Development, 30*(2), 129-144.

Aydın, A., Sarıer, Y. ve Uysal, Ş. (2013). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılığına ve iş doyumuna etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(2), 795-811.

Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (12. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Balıkçı, S. (2016, Aralık, 01-04). *Türk kültüründe liderlik anlayışının çağdaş liderlik kuramları bakımından değerlendirilmesi*. Uluslarara Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi, Antalya, Türkiye.

Banai, M., Chanin, M., & Teng, B. S. (1999). Russian managers' perceptions of prospective Russian–US joint ventures. *International Business Review, 8*(1), 17-37.

Barkema, H. G., & Vermeulen, F. (1997). What differences in the cultural backgrounds of partners are detrimental for international joint ventures?. *Journal of international business studies, 28*(4), 845-864.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.

Başal, H. A. ve Dönmez, A. (1984). Çevre büyüklüğü ve 10-12 yaş ilkokul çocuklarında denetim odağı. *Eğitim ve Bilim, 9*(49), 10-19.

Baycan, F. A. (1985). *Farklı gruplarda çalışan gruplarda iş doyumunun bazı yönlerinin analizi.* Boğaziçi Üniversitesi Bilim Uzmanlığı Tezi, İstanbul.

Baykal, E. (2019). Turkish type leadership: Sabri Ulker Example. *The Journal of Social Science, 3*(6), 425-438.

Beder, B. (2016). *Çok uluslu şirketler açısından kültürel farklılıkların rolü*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Berkman, Ü., & Özen, Ş. (2008). Culture and management in Turkey: State-Dependency and Paternalism in Transition, In Eduardo Davel, Jean-Pierre Dupuis, & Jean-François Chanlat (Eds.), *Gestion en contexte interculturel: Approches, problématiques, pratiques et plongées* (pp. 1-29). Québec, Presse de l'Université Laval et Téléuniversité (UQAM).

Bodur, M. ve Kabasakal, H. (2002). Türkiye-Arap Kümesinde kurumsal kültür: GLOBE araştırması. *Yönetim Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 5-22.

Bodur, M., & Madsen, T. K. (1993). Danish foreign direct investments in Turkey. *European Business Review, 93*(5), 28-43.

Borissova, O. (2011). *Çok uluslu işletmelerde bir insan kaynakları stratejisi olarak kültürel farklılıkların yönetimi ve bu süreçte iletişimin rolü.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Bryman, A. E., & Cramer, D. (2002) *Quantitative data analysis with SPSS Release 10 for Windows: A guide for social scientists.* East Sussex: Routledge.

Brodbeck, F. C., Frese, M., Akerblom, S., Audia, G., Bakacsi, G., Bendova, H., ... Castel, P. (2000). Cultural variation of leadership prototypes across 22 European countries. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73(1), 1-29.

Brown, S. C., Stevens, R. A., Troiano, P. F., & Schneider, M. K. (2002). Exploring complex phenomena: Grounded theory in student affairs research. *Journal of college student development*, *43*(2), 173-183.

Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15*(57), 5-34.

Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 32*, 470-483.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (20. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Carl, D., Gupta, V., & Javidan, M. (2004). Power distance. In Robert J. House, Paul J. Hanges, Mansour Javidan, Peter W. Dorfman, & Vipin Gupta (Eds.), *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 socities* (pp. 513-563). California: Sage Publications.

Charmaz, K. (1990). 'Discovering' chronic illness: Using grounded theory. *Social Science & Medicine*, *30*(11), 1161-1172.

Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In N. K. Denzin & Y. S. E. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 503–535). Thousand Oaks, CA: Sage.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. London: Sage.

Charmaz, K. (2008). Constructionism and the grounded theory method. In J.A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 397–412). New York: The Guilford Press.

Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Research methods, design, and analysis* (12th Edition). Global Edition. Pearson Education Limited, Harlow, Essex, England.

Cooper, J. F. & Nirenberg, J. (2004). *Leadership effectiveness*. Encyclopedia of Leadership. Ed. Thousand Oaks, CA: SAGE, 845-854.

Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative sociology*, *13*(1), 3-21.

Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for devoloping grounded theory* (4th ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks. CA: Sage.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*. United States of America: Sage Publications.

Creswell, J. W .. & Plano Clark. V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research.* Thousand Oaks. CA: Sage.

Çağlar, İ. (2001). Yönetim-kültür bağlamında Türk yönetim modelinin saptanmasına yönelik kavramsal bir çalışma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 3,* 125-148.

Çarıkçı, İ. H. ve Koyuncu, O. (2010). Bireyci-toplumcu kültür ve girişimcilik eğilimi arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(3), 1-18.

Çarıkçı, İ. H. ve Oksay, A. (2004). Örgütsel yapı ve meslek farklılıklarının iş tatmini üzerindeki etkileri: Hastane çalışanları üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 9*(2), 157-172.

Çınar, D. (2010). *Türkiye'de cumhuriyet döneminde gerçekleştirilen çeviri hareketinin türkçe ve türk kültürüne etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Çiçek Sağlam, A. ve Göl Dede, D. (2020). Öğretmenlerin güç mesafesi algıları ile örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişki. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7*(6), 1-23.

Çiftçi, B. (2016). Türkiye'de toplumsal kültürün iş güvenliği kültürüne etkisi. *Çalışma İlişkileri Dergisi, 7*(2), 13-40.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: Spss ve lisrel uygulamaları* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Daft, R. L.(2008). *Management* (8th Edition). Thomson: South Western: Mason, USA.

Dalğar, İ. (2012). *Relational models theory and their associations with cultural orientations and personal value priorities in the Turkish cultural context*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Demir, H. (2008). Kültürel renk körlüğü: Kültürel değerler ve iş tatmini arasındaki ilişki üzerine güçlendirmenin aracılık (mediation) etkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 22*(2), 211-237.

Demirtaş, K. (2020). *Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Demirtaş, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9*, 1069-1073.

Demirtaş, Z. ve Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin karara katılımı ve iş doyumu arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(2), 83-100.

Demirtaş, Z. ve Ersözlü, A. (2010). Liselerde görev yapan öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri. *Education Sciences, 5*(1), 199-209.

Den Hartog, D. N. (2004). Assertiveness. In Robert J. House, Paul J. Hanges, Mansour Javidan, Peter W. Dorfman & Vipin Gupta (Eds.), *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 socities* (pp. 395-436). California: Sage Publications.

Den Hartog, D. N., House, R. J., Hanges, P. J., Ruiz-Quintanilla, S. A., Dorfman, P. W., Abdalla, I. A., ... & Zhou, J. (1999). Culture specific and cross-culturally generalizable implicit leadership theories: Are attributes of charismatic/transformational leadership universally endorsed?. *The leadership quarterly, 10*(2), 219-256.

Deniz, A. (2013). *Okullarda güç mesafesi ve örgütsel bağlılık arasindaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

De Luque, M. S. & Javidan, M. (2004). Uncertainty Avoidence. In Robert J. House, Paul J. Hanges, Mansour Javidan, Peter W. Dorfman & Vipin Gupta (Eds.), *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 socities* (pp. 602-653). California: Sage Publications.

De Mooij, M., & Hofstede, G. (2002). Convergence and divergence in consumer behavior: Implications for international retailing. *Journal of Retailing, 78*(1), 61-69.

DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications*. Chapel Hill, USA: Sage Publications.

DeVoe, S. E., & Iyengar, S. S. (2004). Managers' theories of subordinates: A cross-cultural examination of manager perceptions of motivation and appraisal of performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 93*(1), 47-61.

De Vries, R. E., Roe, R. A., & Taillieu, T. C. (2002). Need for leadership as a moderator of the relationships between leadership and individual outcomes. *The Leadership Quarterly, 13*(2), 121-137.

Dilek, H. (2005). *Liderlik tarzlarının ve adalet algısının; örgütsel bağlılık, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkilerine yönelik bir araştırma.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, İzmit.

Dimmock, C. & Walker, A. (2005). *Educational leadership: Culture and diversity*. London: Sage Publications.

Dinham, S., & Scott, C. (1997, March, 24-28). *Modelling teacher satisfaction: Findings from 892 teaching staff at 71 schools.* American Educational Research Association Annual Meeting, Chicago, USA.

Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration, 36*(4), 362-378.

Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration, 38*(4), 379-396.

Dirilen-Gümüş, O. & Büyükşahin-Sunal, A. (2012). Gender differences in Turkish undergraduate students' values. *Sex Roles, Springer,* 67(9-10), 559-570.

Dönmez, A. (1983). Denetim odağı ve çevre büyüklüğü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 16*(1), 37- 47.

Dönmez, A. (1986). Denetim Odağı: Temel araştırma alanları. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 18*(1), 259- 280.

Dursun, İ. T. (2013). Örgüt kültürü ve strateji ilişkisi: Hofstede'nin boyutları açısından bir değerlendirme. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi, 1*(4), 43-56.

Earley, P. C., Gibson, C. B., & Chen, C. C. (1999). "How did i do?" versus "how did we do?" cultural contrasts of performance feedback use and self-efficacy. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 30*(5), 594-619.

Efeoğlu, İ. E. ve Özgen, H. (2006). İş-aile yaşam çatışmasının iş stresi, iş doyumu ve örgütsel bağlılık üzerindeki etkileri: İlaç sektöründe bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(2), 237-254.

Eğinli, A. T. (2009). Çalışanlarda iş doyumu: Kamu ve özel sektör çalışanlarının iş doyumuna yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 23*(3), 35-52.

Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri, yaklaşım, yöntem ve teknikler* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Emrich, C. G., Denmark, F. L., & Den Hartog, D. N. (2004). Cross-Cultural Differences in Gender Egalitarianism: Implications for Societies, Organizations, and Leaders. In Robert J. House, Paul J. Hanges, Mansour Javidan, Peter W. Dorfman ve Vipin Gupta (Eds.), *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 socities* (pp. 343-394). California: Sage Publications.

Ensari, N., & Murphy, S. E. (2003). Cross-cultural variations in leadership perceptions and attribution of charisma to the leader. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *92*(1), 52-66.

Erbil, N. ve Bostan, Ö. (2004). Ebe ve hemşirelerde iş doyumu, benlik saygısı ve etkileyen faktörler. *Ankara Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 7*(3), 56-66.

Ercan, Ü. ve Sığrı, Ü. (2015). Kültürel değerlerin liderlik özelliklerine etkisi: Türk ve Amerikalı yöneticiler üzerine bir araştırma. *Amme İdaresi Dergisi, 48*(3), 95-126.

Erçetin, Ş. (2000). İlköğretim okulları hangi değerlerle yönetiliyor. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 31-43.

Erdem, R. ve Kocabaş, İ. (2005). Eğitim denetçilerinin kültürel değerleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(2), 199-207.

Erden, S. (2012). *Kültürel değişimlerin örgütlerde kuşaklararası çatışmalara etkisinin incelenmesi: Akademisyenlere yönelik bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Erdil, O., Keskin, H., İmamoğlu, S. Z. ve Erat, S. (2004). Yönetim tarzı ve çalışma koşulları, arkadaşlık ortamı ve takdir edilme duygusu ile iş tatmini arasındaki ilişkiler: Tekstil sektöründe bir uygulama. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 5*(1), 17-26.

Erdoğan, G. (2012). *Çokkültürlülük, çoğulculuk ve din eğitimi: Fırsatları ve sorunları.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Erdoğan, Y., Yaman, E., Şentürk, Ö. ve Kalyoncu, E. (2008). Web tabanlı eğitimde güç mesafesi: Bilgi Üniversitesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *6*(15), 115-137.

Ergeneli, A. ve Eryiğit, M. (2001). Öğretim elemanlarının iş tatmini: Ankara'da devlet ve özel üniversite karşılaştırması. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 19*(2), 159-178.

Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.

Ertürk, E. (2014). *Sosyal mübadele teorisi bağlamında güç mesafesi ve örgütsel adalet algılamalarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Erol, Y. C., & Turhan, M. (2018a). The relationship between distributed leadership and family involvement from parents' perspective. *Educational Sciences: Theory & Practice, 18*(3), 525–540.

Erol, Y. C., & Turhan, M. (2018b). The relationship between parental involvement to education of students and student's engagement to school. *International Online Journal of Educational Sciences, 10*(5), 260-281.

Erşan, E. E., Yıldırım, G., Doğan, O. ve Doğan, S. (2013). Sağlık çalışanlarının iş doyumu ve algılanan iş stresi ile aralarındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *14*(2), 115-121.

Eymen, U. E. (2007). *Spss kullanma kılavuzu*. İstatistik Merkezi Yayın No: 1.

Farh, J. L. & Cheng, B. S. (2000). A cultural analysis of paternalistic leadership in Chinese organizations. In J. T. Li, A. S. Tsui & E. Walton (Eds.), *Management and organizations in Chinese context* (pp. 84-127). London: Macmillan.

Fırat, N. Ş. (2006). Pozitivist yaklaşımın eğitim yönetimi alanına yansıması, alana getirdiği katkı ve sınırlılıkları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*, 40-51.

Fikret Paşa, S. (2000a). Türkiye ortamında liderlik özellikleri, Zeynep Aycan (Ed.), *Türkiye'de yönetim, liderlik ve insan kaynakları uygulamaları* (ss. 225-241) içinde. Ankara: Türk Psikologları Derneği Yayınları.

Fikret Paşa, S. (2000b). Leadership influence in a high power distance and collectivist culture. *Leadership and Organization Development Journal, (21)*8, 414-426.

Fikret Paşa, S., Kabasakal, H., & Bodur, M. (2001). Society, organisations, and leadership in Turkey. *Applied Psychology, 50*(4), 559-589.

García-Bernal, J., Gargallo-Castel, A., Marzo-Navarro, M., & Rivera-Torres, P. (2005). Job satisfaction: Empirical evidence of gender differences. *Women in Management Review, 20*(4), 279-288.

Garrett, R.M. (1999). *Teacher job satisfaction in developing countries*. Educational Research Supplementary Series G. London: DFID, 20pp.

Gedik, A. ve Üstüner, M. (2017). Eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyumu ilişkisi: Bir meta analiz çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *8*(2), 41-57.

Gelfand, M. J., Bhawuk, D. P. S., Nishii, L. H. ve Bechtold, D. J. (2004). Individualism and Collectivism. In Robert J. House, Paul J. Hanges, Mansour Javidan, Peter W. Dorfman ve Vipin Gupta (Eds.), *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 socities* (pp. 437-513). California: Sage Publications.

Gençoğlu, A. Y. (2014). Bir kavram ve kuram üretme stratejisi olarak temellendirilmiş kuram. *Tarih Okulu Dergisi (TOD), 7*(17), 681-700.

George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A Simple guide and reference, 17.0 update* (10th ed.). Boston: Pearson.

Glaser, B. G. (1978). *Theory sensitivity*, Sociology Press, Mill Valley, CA.

Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis: Emergence vs. forcing*. Mill Valley, CA.: Sociology Press.

Glaser, B. G. (1999). Keynote address from the fourth annual qualitative health research conference. *Qualitative health research, 9*(6), 836-845.

Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Adline.

Gonzalez, P. (1995). *Factors that influence teacher attrition*. NSTEP Information Brief; No. I, 1-9. Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education, Inc.

Göregenli, M. (1997). Individualist-collectivist tendencies in a Turkish sample. *Journal of Cross-Cultural Psychology*,28(6), 787-794.

Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11*(3), 255-274.

Gültekin, N. ve Sığrı, Ü. (2007). Bir kültür boyutu olarak bireycilik-ortaklaşa davranışçılık ve örgütsel yansımaları, *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 13*(2), 273-286.

Güngör, S. (2004). *Eğitim yönetiminde paradigmalara ilişkin ilköğretim okul yöneticileri, öğretmenleri ve müfettişlerinin görüşleri (Ankara ili Çankaya, Keçiören ve Mamak ilçeleri örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güngör, S. (2010). *Eleştirel kuram bakış açısından Ankara ili ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin eğitim yönetiminde otorite ve kültür analizine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gürbüz, S. ve Bingöl, D. (2007). Çeşitli örgüt yöneticilerinin güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, eril-dişil ve bireyci-toplulukçu kültür boyutlarına yönelik eğilimleri üzerine görgül bir araştırma. *Savunma Bilimleri Dergisi, 6*(2), 68-87.

Gürbüz, S. ve Mert, İ. S. (2008). 360 derece geri bildirim sisteminde toplumsal kültürün önemi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(2), 110-130.

Gürbüz, Z. (2008). *Kars ilinde görevli okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeyleri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gürkan, M. (2006). *Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karara katılma durumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gürkan, H., Barut, C., Ünsel, O. ve Aybay, E. (2017). Demografik değişkenler ile iş tatmini arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bitlis ili turizm sektörü çalışanları uygulaması. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(2), 130-157.

Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied psychology, 60*(2), 159-170.

Hair, J. F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Hampshire, UK: Cengage Learning.

Halis, M., Şenkal, A. ve Türkay, O. (2010). Kültür, ortaklık ve rekabet: Türkiye'ye ilişkin rakamlar. *Journal of Azerbaijani Studies, 12*, 444-460.

Harris, M. C. (1998). *Value leadership – Winning competitive advantage in the ınformation age*. Milwaukee: ASQ Quality Press.

Heller, H. W., Rex, J. C., and Cline, M. P. (1992) Factors related to teacher job satisfaction and dissatisfaction. *ErS Spectrum, 10*(1), 20-24.

Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.

Hesse-Biber, S. (2015). Mixed methods research: The "thing-ness" problem. *Qualitative Health Research, 25*(6), 775-788.

Herbig, P. & Dunphy, S. (1998). Culture and innovation. *Cross Cultural Management, 5*(4), 13–21.

Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B., B. (2017). *The motivation to work.* New York, USA: Routledge.

Hoca, E. (2007). *Bir vakıf üniversitesinde eğitim yönetimi alanındaki ideal lider tipi özelliklerinin araştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Hofstede, G. (1980a). Motivation, leadership, and organization: Do American theories apply abroad?. *Organizational Dynamics*, *9*(1), 42-63.

Hofstede, G. (1980b). *Culture's consequences: International differences in work-related values.* Beverly Hills, Cal., and London: Sage Publications.

Hofstede, G. (1984). The cultural relativity of the quality of life concept. *Academy of Management review, 9*(3), 389-398.

Hofstede, G. (1989). Organising for cultural diversity. *European Management Journal, 7*(4), 390-397.

Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Softwares of mind*. London: McGraw Hill.

Hofstede, G. (1993). Cultural constraints in management theories. *Academy of Management Perspectives, 7*(1), 81-94.

Hofstede, G. (1994). Management scientists are human. *Management science, 40*(1), 4-131.

Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. California: Sage Publications, Inc.

Hofstede, G. (2006). What did GLOBE really measure? Researchers' minds versus respondents' minds. *Journal of International Business Studies, 37*(6), 882-896.

Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, *2*(1). https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014.

Hofstede, G., & Bond, M. H. (1988). The Confucius connection: From cultural roots to economic growth. *Organizational dynamics*, *16*(4), 5-21.

Hofstede, G. & Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and organizations: Software of the mind,* McGraw-Hill, New York.

Hofstede, G., Hofstede, G. J. & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations, software of the mind* (3rd Ed.). Mc Graw Hill, New York.

House, R. J., Hanges, P. J., Ruiz-Quintanilla, S. A., Dorfman, P. W., Javidan, M., Dickson, M., & Gupta, V. (1999). Cultural influences on leadership and organizations: Project GLOBE. *Advances in global leadership, 1*(2), 171-233.

House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., Gupta, V., & GLOBE Associates, (2004). *Leadership, culture and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. Thousand Oaks, CA: Sage.

House, R., Javidan, M., & Dorfman, P. (2001). Project GLOBE: An introduction. *Applied Psychology, 50*(4), 489-505.

House, R. J. & Javidan, M. (2004). Overwiew of GLOBE. In Robert J. House, Paul J. Hanges, Mansour Javidan, Peter W. Dorfman & Vipin Gupta (Eds.), *Culture, leadership and organizations: The GLOBE study of 62 societies* (pp. 9-28). California: Sage Publications.

House, R. J., Wright, N. S., Aditya, R. N. (1997). Cross-cultural research on organizational leadership: A critical analysis and a proposed theory. In P. C. Earley & M. Erez (Eds.), *New perspectives in international industrial organisational psychology* (pp. 535–625). San Francisco, CA: New Lexington.

Howitt, (2016). *Introduction to qualitative methods in psychology* (3rd ed.). United Kingdom, Harlow: Pearson Education Limited.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. Çev. Edt: S. Turan). Ankara: Nobel.

Huang, X., Van de Vliert, E., & Van der Vegt, G. (2005). Breaking the silence culture: Stimulation of participation and employee opinion withholding cross-nationally. *Management and Organization Review, 1*(3), 459-482.

Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement, 20*(3), 291-317.

Husted, B. W. (1999). Wealth, culture, and corruption. *Journal of International Business Studies, 30*(2), 339-359.

Ilgar, M. Z. ve Coşgun Ilgar, S. (2013), Nitel bir araştırma deseni olarak gömülü teori (temellendirilmiş kuram). *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3*, 197-247.

Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. L. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field methods, 18*(1), 3-20.

Izgar, H. (2000). *Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri (burnout) nedenleri ve bazı etken faktörlere göre incelenmesi (Orta Anadolu örneği).* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

İmamoğlu, E. O. (1998). Individualism and collectivism in a model and scale of balanced differentiation and ınteg ration. *The Journal of Psychology, 132*(1), 95-105.

İmamoğlu, E. O. (2003). Individuation and relatedness: Not opposing but distinct and complementary. *Genetic, Social and General Psychology Monographs, 129*, 367-402.

İpek, C. ve Topsakal, C. (2009). Genel ve mesleki-teknik lise öğrencilerinin örgütsel kültür algıları: Kosova örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15*(57), 53-76.

Javidan, M. (2004). Performance orientation. In Robert J. House, Paul J. Hanges, Mansour Javidan, Peter W. Dorfman ve Vipin Gupta (Eds.), *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 socities* (pp. 239-281). California: Sage Publications.

Javidan, M., House, R. J. & Dorfman, P. W (2004). A nontechnical summary of GLOBE findings. In Robert J. House, Paul J. Hanges, Mansour Javidan, Peter W. Dorfman & Vipin Gupta (Eds.), *Culture, leadership and organizations: The GLOBE study of 62 societies* (pp. 29-48). California: Sage Publications.

Jayasinghe, N. C. (2020). Employee's perception of female leadership effectiveness in the service sector in Japan: Case study in Sayco Group. *International Journal of Education and Research, 8*(9), 101- 114.

Jiang, Y. (2005). The influencing and effective model of early childhood: Teachers' job satisfaction in China. *US-China Education Review, 2*(11), 65-74.

Jones, G. K. & Herbert, J. (2000). National culture and innovation: Implications for locating global R&D operations. *Management International Review. 40*(1), 11-39.

Kaasa, A., & Vadi, M. (2010). How does culture contribute to innovation? Evidence from European countries. *Economics of innovation and new technology, 19*(7), 583-604.

Kabasakal, H., & Bodur, M. (1998). *Leadership, values and institutions: The case of Turkey*. Research papers. Boğaziçi University, Istanbul, Turkey.

Kabasakal, H. & Bodur, M. (2002). Arabic cluster: A bridge between East and West. *Journal of World Business, 37*(1), 40-54.

Kabasakal, H. & Bodur, M. (2004). Humane Orientation in Societies, Organizations and Leader Attributes. In Robert J. House, Paul J. Hanges, Mansour Javidan, Peter W. Dorfman ve Vipin Gupta (Eds.), *Culture, leadership, and organizations: the GLOBE study of 62 socities* (pp. 564-601). California: Sage Publications.

Kabasakal, H., & Dastmalchian, A. (2001). Introduction to the special issue on leadership and culture in the Middle East. *Applied Psychology: An International Review, 50*(4), 479-488

Kabasakal, H., Dastmalchian, A., Karacay, G., & Bayraktar, S. (2012). Leadership and culture in the MENA region: An analysis of the GLOBE project. *Journal of World Business, 47*(4), 519-529.

Kadıoğlu Ateş, H. ve Vatansever Bayraktar, H. (2018). Sınıf öğretmenlerinin okul kültürü algısı ile iş doyumu arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies, 13*(19), 127-162.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). Autnonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 36,* 403-422.

Kalaycı, Ş. (Ed.) (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, E. (2009). *Eğitim yönetiminde iş değerleri ve örgüt kültürü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Karşu Cesur, D., Erkilet, A. ve Taylan, H. H. (2015). Paternalist liderlik ve örgüt kültürü ilişkisi: Sakarya Üniversitesi örneği. *Akademik İncelemeler Dergisi (AID), 14*(1), 87-116.

Kaya, Ç. (2010). Küresel rekabetin tırmandığı bir süreçte Türk liderlere uygun model arayışı. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD), 2*(2), 69-88.

Kelecioğlu, H., Bilge, F. ve Akman, Y. (2006). Öğretim elemanları iş doyumu ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(26), 115-128.

Kessapidou, S., & Varsakelis, N. C. (2002). The impact of national culture on international business performance: The case of foreign firms in Greece. *European Business Review, 14*(4), 268-275.

Kılıç, K. C., Efeoğlu, İ. E., Mimaroğlu, H. ve Özgen, H. (2008). Adana ilindeki özel sağlık merkezlerinde çalışan personelin iş-aile yaşam çatışmasının örgütsel bağlılık, iş doyumu ve iş stresine etkisi üzerine bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*(2), 241-254.

Kılıç, S. ve Gümüşeli, A. (2010). İstanbul ili vakıf üniversitelerine bağlı meslek yüksekokullarında görevli öğretim elemanlarının iş doyum düzeyleri. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 39*(2), 290-309.

Kırcı Çevik, N. ve Korkmaz, O. (2014). Türkiye'de yaşam doyumu ve iş doyumu arasındaki ilişkinin iki değişkenli sıralı probit model analizi. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 7*(1), 126-145.

Kim, I., & Loadman, W. (1994). *Predicting teacher job satisfaction*. Columbus: Ohio State University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED383707).

Kirkman, B. L. & Rosen, B. (1999). Beyond self-management: Antecedents and consequences of team empowerment. *Academy of Management Journal, 42*, 58-74.

Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York, NY: The Guilford.

Koç, H., Yazıcıoğlu, İ. ve Hatipoğlu, H. (2009). Öğretmenlerin iş doyum algıları ile performansları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*, 13-22.

Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği* (9. baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.

Komives, S. R., Owen, J. E., Longerbeam, S. D., Mainella, F. C., & Osteen, L. (2005). Developing a leadership identity: A grounded theory. *Journal of College Student Development, 46*(6), 593-611.

Korkmaz, M. ve Baykal, G. D. Ö. (2018). Kadın orman mühendislerinde iş doyumunu etkileyen faktörler ile iş doyumu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Forestry, 19*(1): 83-90. DOI: 10.18182/tjf.400667.

Köklü, M. (2012). Orta öğretim okulları öğretmenlerinin kararlara katılma durumları, katılma istekleri, iş doyumları, çatışmaları yönetme biçemleri. *Eğitim ve Bilim, 37*(165), 208-223.

Köksal, O. (2011). Bir kültürel liderlik paradoksu: Paternalizm. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(15), 101-122.

Köroğlu, Ö. (2011). İşgören doyumu ve turizm işletmelerinde yapılan araştırmalara ilişkin bir değerlendirme. *ZKU Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(14), 245-266.

Kuruüzüm, A. ve Çelik, N. (2005). İkinci mertebeden faktör modeli ile öğretmen iş doyumunu belirleyen faktörlerin analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*, 137-146.

Kutanis, R. Ö. (2006). *Örgüt kültürü ders notları*. Sakarya Kitabevi, Sakarya.

Kuzgun, Y., Aydemir Sevim, S. ve Hamamcı, Z. (1999). Mesleki doyum ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*(11), 14-18.

Lawler III, E. E. (1994). *Motivation in work organizations* (1st ed). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Levent, E. (1997). Türk eğitim sisteminin yapı ve işleyişi üzerine bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *9*, 263-283.

Locke E. A. (1983). The nature and causes of job satisfaction. In J. Durnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 1297-1349). New York: John Wiley & Sons.

Luthans, F. (2011). *Organizational behavior: An evidence based approach* (12th ed.). New York, NY: Mc-Graw Hill/Irwin.

Marcoulides, G. A., Yavas, B. F., Bilgin, Z., & Gibson, C. B. (1998). Reconciling culturalist and rationalist approaches: Leadership in the United States and Turkey. *Thunderbird International Business Review, 40*(6), 563-583.

Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological review, 98*(2), 224-253.

Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2nd ed.). London: Sage.

Matsuda, Y., Harsel, S., Furusawa, S., Kim, H. S., & Quarles, J. (2001). Democratic values and mutual perceptions of human rights in four Pacific Rim nations. *International Journal of Intercultural Relations, 25*(4), 405-421.

Mead, R. (1998). *International management* (2nd ed.). Blackwell, Oxford.

Mete, Y. A. ve Serin, H. (2015). Okul yöneticilerinin babacan liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sinizm davranışları arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Egitim Fakültesi Dergisi (HAYEF), 12-2*(24), 147-159.

Miles, M., B., Huberman, A., M. 1994. *Qualitative data analysis: An expended Sourcebook* (2nd ed.). California: Sage Publications.

Morrow, P. C. (1983). Concept redundancy in organizational research: The case of work commitment. *Academy of management Review*, *8*(3), 486-500.

Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing research*, *40*(2), 120-123.

Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches* (7th ed.). Essex: Pearson Education Limited.

Naktiyok, A. ve Küçük, O. (2003). İşgören (iç müşteri) ve müşteri (dış müşteri) tatmini, işgören tatmininin müşteri tatmini üzerine etkileri: Ampirik bir değerlendirme. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 17*(1-2), 225-243.

Netemeyer, R. G., Bearden, W. O., & Sharma, S. (2003). *Scaling procedures: Issues and applications*. Sage Publications.

Newman, K. L., & Nollen, S. D. (1996). Culture and congruence: The fit between management practices and national culture. *Journal of international business studies*, *27*(4), 753-779.

Ohmae, K. (1985). *Triadpower: The coming shape of global competition*. New York: The Free Press.

Oliver, E. G., & Cravens, K. S. (1999). Cultural influences on managerial choice: An empirical study of employee benefit plans in the United States. *Journal of International Business Studies*, *30*(4), 745-762.

Onural, H. (2005). Üst düzey eğitim yöneticilerinin eğitim yönetimi alanındaki yeterlik sorunu ve nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(1), 69-85.

O'Reilly, A. J. F. (1991). The emergence of the global consumer. *Directors & Boards*, *15*(2), 9-13.

Örücü, D. (2006). *An analysis of the present state of educational administration scholarship in Turkey from the percepiıons of the scholars in Ankara.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Örücü, D. ve Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin gözünden Türkiye'de eğitim yönetiminin akademik durumu: Nitel bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 17*(2), 167-197.

Örücü, D. (2014). Öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve Türk eğitim sistemine yönelik metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, *20*(3), 327-358. doi: 10.14527/kuey.2014.014.

Özdayı, N. (1990). *Resmi ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin iş tatmini ve iş streslerinin karşılaştırmalı analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitap Evi.

Özdemir, T. Y. (2018). Karma yöntem araştırmalarında keşfedici desen. K. Beycioğlu, N, Özer ve Y. Kondakçı (Ed.), *Eğitim yönetiminde araştırma* (s. 493-502) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Özen, R. (1998). *Mentoring, gender, and ideological perspectives: A case study*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özkacar, S. (2020). *Paternalist liderlik ve örgütsel sinizm ilişkisinde Hofstede'in hoşgörü/kısıtlama kültür boyutunun etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Özkan Canbolat, E., Beraha, A., Çeliksoy, E., & Türker, Y. (2010). Türk liderlik profili: Türk siyasi liderleri üzerine niteliksel bir çalışma. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 2*(2), 37-45.

Özkaya, M. O., Yakın, V. ve Ekinci, T. (2008). Stres düzeylerinin çalışanların iş doyumu üzerine etkisi: Celal Bayar Üniversitesi çalışanları üzerine ampirik bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi, 15*(1), 163-179.

Özpehlivan, M. (2015). *Kültürel farklılıkların işletmelerde örgüt içi iletişim, iş tatmini, bireysel performans ve örgütsel bağlılık kavramları arasındaki ilişkiye etkileri: Türkiye-Rusya örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özteke, V. (2010). *Pertev Naili Boratav'ın ve İlhan Başgöz'ün Türk kültürü üzerine olan araştırmalarının sosyal antropoloji açısından karşılaştırmalı incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, A. (1997). Yönetim-kültür ilişkisi ve Türk işletmelerinin yönetim kültürünün tanımlanmasına ilişkin bir çalışma. *Yönetim, 9*(27), 40-52.

Pado, G. ve Tezcan, L. (2018). Kültür ve kültür boyutlarının inovasyon kapasiteleri üzerine etkileri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi 3*(1), 275-292.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Pelit, A. (2013). *Okul yöneticilerinin yetiştirilmesine ve atanmasına ilişkin benimsenen modellerin karşılaştırılması (Türkiye, Fransa, Danimarka ve İngiltere örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Polat, M. (2017) Yunus Emre düşüncesinde bir eğitim modeli olarak "insân-ı kâmil": Konuya öğretim programlarının kültürel ve felsefi temelleri bağlamında bir yaklaşım. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *17*(1), 29-42.

Quarstein, V. A., McAfee, R. B., & Glassman, M. (1992). The situational occurrences theory of job satisfaction. *Human Relations, 45*(8), 859-873.

Reyes, P., & Shin, H. S. (1995). Teacher commitment and job satisfaction: A causal analysis. *Journal of School Leadership, 5*(1), 22-39.

Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2017). *Organizational behavior* (17th edition). Global edition. London, England: Pearson Education Limited.

Rodrigues, C. A. (1998). Cultural classifications of societies and how they affect cross-cultural management. *Cross cultural management, 5*(3), 31-41.

Saban, A., Koçbeker, B. N. ve Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice), 6*(2), 461-522.

Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip olduğu zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(2), 281-326.

Sagie, A., Elizur, D., & Yamauchi, H. (1996). The structure and strength of achievement motivation: A cross-cultural comparison. *Journal of Organizational Behavior, 17*(5), 431-444.

Sargut, A. S. (1994). Bireycilik ve ortaklaşa davranış ikileminde yönetim ve örgüt kuramları. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi, 49*(1), 321-332.

Sargut, A. S. (2009). Türkiye'de işletme yönetimi eğitiminin kurumsal çerçevesi: Çeşitlilikten eşbiçimliliğe. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *4*(1), 51-63.

Sargut, A. S. (2010). *Kültürler arası farklılaşma ve yönetim* (3. Baskı). İmge Kitabevi, Ankara.

Saylık, A. ve Aydın, İ. (2020). Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 53*(1), 273-300.

Schneider, S.C., & DeMeyer, A. (1991). Interpreting and responding to strategic issues: The impact of national culture. *Strategic Management Journal*, *12*, 307-320.

Schwartz, S. H. (1994). Cultural dimensions of values: Towards an understanding of national differences. In U. Kim, H.C. Triandis, C. Kagitcibasi, S.C. Choi, & G. Yoon (Eds.), *Individualism and collectivism: Theoretical and methodological issues* (pp. 85-119). Thousand Oaks, CA: Sage.

Scott, C., & Dinham, S. (2003). The development of scales to measure teacher and school executive occupational satisfaction. *Journal of Educational Administration, 41*(1), 74-86.

Senaji, T. A., Metwally, E., Sejjaaka, S., Puplampu, B. B., Michaud, J., & Adedoyin-Rasaq, H. (2014). Lead-leadership effectiveness, motivation, and culture in Africa: Lessons from Egypt, Ghana, Kenya, Nigeria, and Uganda. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, *31*(4), 228-244.

Sergiovanni, T. (1967). Factors which affect satisfaction and dissatisfaction of teachers. *The Journal of Educational Administration, 5*(1), 66-82.

Sergiovanni, T. J. (2003). The lifeworld at the center: Values and action in educational leadership. In N. Bennett, M. Crwford and M. Cartwright (Eds). *Effective Educational Leadership* (pp. 14-24). London: SAGE Publications Company.

Sevimli, F. ve İşcan, Ö. F. (2005). Bireysel ve iş ortamına ait etkenler açısından iş doyumu. *Ege Akademik Bakış Dergisi, 5*(1), 55-64.

Sezginer, S. (2014). *Yöneticilik kavramı ve Türk yöneticileri üzerine*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, St. Clements University, Endüstri ve Örgüt Psikolojisi Anabilim Dalı, Ankara.

Shahin, A. I., & Wright, P. L. (2004). Leadership in the context of culture: An Egyptian perspective. *The Leadership & Organization Development Journal, 25*(6), 499-511.

Shann, M. H. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research, 92*(2), 67-73. DOI: 10.1080/00220679809597578

Sığrı, Ü. ve Basım, N. (2006). İş görenlerin iş doyumu ile örgütsel bağlılık düzeylerinin analizi: Kamu ve özel sektörde karşılaştırmalı bir araştırma. *S.Ü. İ.İ.B.F. Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 6*(12), 131-154.

Silah, M. (2001). Eğitim örgütlerinde hizmetin niteliğini arttırmak için personelin ödüllendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *2*(1), 95-109.

Singh, N., & Krishnan, V. R. (2007). Transformational leadership in India: Developing and validating a new scale using grounded theory approach. *International Journal of Cross Cultural Management, 7*(2), 219-236.

Smith P. B., & Bond, M. H. (1998). *Social psychology across the cultures*. Great Britain: Prentice Hall Europe.

Smither, R. D. (1998). *The psychology of work and human performance*. USA: Longman.

Sofyalıoğlu, Ç. ve Aktaş, R. (2001). Kültürel farklılıkların uluslararası işletmelere etkisi. *Yönetim ve Ekonomi*, *8*(1), 75-92.

Soyer, M. (2008). İstanbul'daki özel hastanelerde çalışan yöneticilerde iş doyumu ve tükenmişlik. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*, 129-135.

Stewens, J. (1996). *Appied multivariate statistics for the social science* (3rd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research, grounded theory procedures and technics.* London: Sage Publications.

Strauss, L. A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Strauss, L. A. & Corbin, J. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Los Angeles, California: Sage.

Subedi, D. (2016). Explanatory sequential mixed method design as the third research community of knowledge claim. *American Journal of Educational Research, 4(7), 570-577.*

Suddaby, R. (2006). From the editors: What grounded theory is not. *The Academy of Management Journal, 49*(4), 633-642.

Sulu, S. (2010). *Örgütsel adaletsizlik-iş davranışları ilişkisinde iş tutumlarının rolü.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazilari, 3*(6), 49-74.

Şahin, A. (2005). Kültürel niteliklerimizin Türk yönetsel değerlerine etkisi ve Japon Z teorisiyle karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 7*(1), 177-198.

Şahin, H. ve Dursun, A. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları: Burdur örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(18), 160-174.

Şahin, İ. (1999). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iş doyum düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 143-168.

Şendoğdu, A. ve Erdirençelebi, M. (2014). Paternalist liderlik ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 14*(27), 253-274.

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel İlkeler ve LISREL uygulamaları.* Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hizmetleri Basım Yayın Dağıtım San. Ltd. Şti.

Şişman, M. (1995). Örgüt kavramının kültürel açıdan çözümlenmesi ve eğitim örgütleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 1*(1), 79-94.

Şişman, M. (2011). *Örgütler ve Kültürler* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston. MA: Allyn and Bacon.

Tabak, A. ve Erkuş, A. (2008) Denetim odağının bireylerin belirsizlikle başetme düzeylerine etkisi: Kamu sektörüne bir araştırma. *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 26*(1), 213-227.

Tabak, A., Erkuş, A. ve Meydan, C. H. (2010). Denetim odağı ve yenilikçi birey davranışları arasındaki ilişkiler: Belirsizliğe tolerans ve risk almanın aracılık etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(1), 159-176.

Tan, J. (2010). Grounded theory in practice: Issues and discussion for new qualitative researchers. *Journal of Documentation, 66*(1), 93-112.

Taşdan, M. ve Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim, 33*(147), 54-70.

Taşer, S. (2010). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e modernleşme sürecinde öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitim yönetimi ve denetimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Terzi, A. R. (2004). Üniversite öğrencilerinin güç mesafesi ve belirsizlikten kaçınma algıları üzerine bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(2), 65-76.

Tezbaşaran, A., A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*, (Üçüncü Sürüm, e kitap). Ankara: Türk Psikologları Derneği Yayınları. https://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_%C3%96l%C3%A7ek_Haz%C4%B1rlama_K%C4%B1lavuzu, 28/08/2020 tarihinde erişilmiştir.

Thompson, D. P., McNamara, J. F., & Hoyle, J. R. (1997). Job satisfaction in educational organizations: A synthesis of research findings. *Educational Administration Quarterly, 33*(1), 7-37.

Tietjen, M. A., & Myers, R. M. (1998). Motivation and job satisfaction. *Management Decision, 36*(4), 226-231.

Tinsley, H. E., & Tinsley, D. J. (1987). Uses of factor analysis in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology, 34*(4), 414-424.

Top, S., Öge, E., Atan, Ö., & Gümüş, S. (2015). Investigation relational levels of intensity between paternalistic and servant leadership styles and national culture, organizational commitment and subordinate responses or reactions to the leaders style. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 181,* 12-22.

Triandis, H. C., & Suh, E. M. (2002). Cultural influences on personality. *Annual review of psychology, 53,* 133-160.

Trompenaars, F. & Hampden-Turner, C. (1998). *Riding the waves of culture: Understanding cultural diversity in business* (2nd Ed.). London: Nicholas Brealey Publishing.

Trompenaars, F. & Woolliams, F.(2003). *Business across cultures*. West Susex, England: Capstone Publishing.

Trompenaars, F. (1996). Resolving international conflict: Culture and business strategy, *Business Strategy Review, (7)*3, 51-68.

Turan, S., Durceylan, B. ve Şişman, M. (2005). Üniversite yöneticilerinin benimsedikleri idari ve kültürel değerler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(13), 181-202.

Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F. ve Yalçın, M. (2014). Türkiye'de eğitim yönetiminde bilgi üretimi: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi 2003-2013 yayınlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 20*(1), 93-119.

Turan, S. ve Şişman, M. (2013). Eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilgi ve Batılı biliş tarzının eleştirisine giriş. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,19*(4), 505-514.

Turhan, M., Erol, Y. C., Demirkol, M., & Özdemir, T. Y. (2018). Örgütsel bağlılık, iş doyumu ve iş stresi arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies, 13*(27), 1491-1507.

Tutar, H. (2007). Erzurum'da devlet ve özel hastanelerde çalışan sağlık personelinin işlem adaleti, iş tatmini ve duygusal bağlılık durumlarının incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 12*(3), 97-120.

Türkçapar, Ü. (2012). Beden eğitimi öğretmenlerinin farklı değişkenler açısından iş doyumu düzeylerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(2), 331-346.

Türker, Y. ve Çelik, K. (2019). Öğretmenlerde iş ve aile çatışmasının yaşam doyumu üzerindeki etkisinde iş doyumunun aracı rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(1), 242-258.

Ulusoy, T. (1993). *İşletmelerde iş tatmini ve karşılaştırmalı bir uygulama araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi, İstanbul.

Uğurlu, S. (2005). *Oryantalizmin Türk kültürüne etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Ülken, H. Z. (2013). *Eğitim felsefesi*, Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Ünalan, S. ve Öztürk, H. (2008). İslamiyet'ten önce Türkler'de eğitim ve öğretim. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 13*(2), 89-109.

Van Houtte, M. (2006). Tracking and teacher satisfaction: Role of study culture and trust. *The Journal of Educational Research, 99*(4), 247-256.

Von Glinow, M. A., Huo, Y. P., & Lowe, K. (1999). Leadership across the Pacific Ocean: A tri-national comparison. *International Business Review, 8*(1), 1-15.

Walker, D. and Myrick, F. (2006). Grounded theory: An exploration of process and procedure. *Qualitative Health Research, (16)*4, 547-59.

Warsame, A. N. (2016). *Kültürel farklılıkların uluslararası işletmeler üzerindeki yansımaları: Somali'de faaliyet gösteren Türk işletmelerinin deneyimlerinin belirlenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Weiss, D. J., Dawis, R. V., & England, G. W. (1967). Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire. *Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation, 22,* 120.

Yalçın, M. (2015). *Batı kaynaklı bilginin Türk akademisindeki rolü: Eğitim yönetimi alanının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yamaguchi, S., Gelfand, M., Ohashi, M. M., & Zemba, Y. (2005). The cultural psychology of control: Illusions of personal versus collective control in the United States and Japan. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 36*(6), 750-761.

Yaman, E. & Irmak, Y. (2010). Yöneticiler ve öğretmenler arasindaki güç mesafesi. *Mustafa Kemal Universitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(13), 164-172.

Yaşar, Y. S. (2014). *Dimensions of culture: Indulgence and restraint in academic life in Turkey.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 46*, 74-85.

Yazıcıoğlu, İ. ve Sökmen, A. (2007). Otel işletmelerinin yiyecek-içecek departmanlarında görev yapan işgörenlerin iş tatmin düzeylerinin değerlendirilmesi: Adana'da bir uygulama. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18*, 73-95.

Yeşil, S. (2012). Türkiye'nin ulusal kültürel özellikleri ve yenilikçilik potansiyeli arasındaki ilişki açısından bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(17), 33-62.

Yeşil, S. (2013). Kültür ve kültürel farklılıklar: Liderlik açısından teorik bir değerlendirme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(44), 52-81.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldırım, S. (2002). *Oryantalistlerin yanılgıları*. İstanbul: Da Yayınları.

Yılmaz, K. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 2*(2), 1-14.

Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(2), 385-402.

Yılmaz, K., Altınkurt, Y., & Özçiftçi, E. (2016). The relationship between teachers' views about cultural values and critical pedagogy. *Eurasian Journal of Educational Research, 16*(66), 191-210.

Yılmaz, A., Boğa Ceylan, Ç. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi, 17*(2), 277-394.

Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice-Hall.

Yukl, G. (2012). Effective leadership behavior: What we know and what questions need more attention. *Academy of Management Perspectives, 26*(4), 66-85.

Yurdugül, H. (2005, Eylül, 28-30). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli, Türkiye. 26.02.2021 tarihinde http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/PamukkaleBildiri.pdf. adresinden alınmıştır.

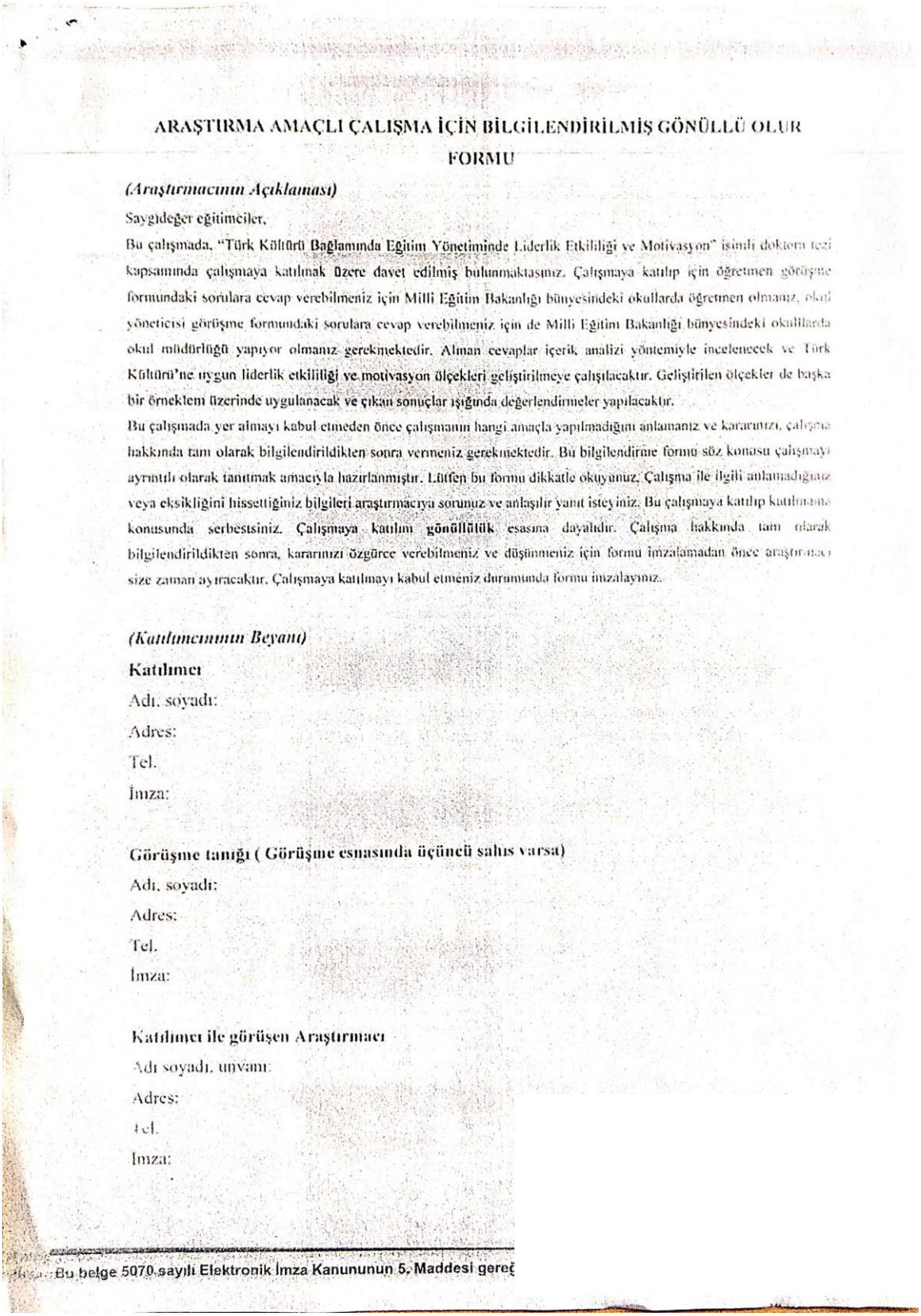
Yüksel, Ö. (1998). *İnsan kaynakları yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. C. (2005). Modeling teacher empowerment: The role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation, 11*(5), 433-459.

Zincirli, M. (2017). *Üniversitelerdeki örgüt yapısının akademisyen davranışları üzerindeki etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

EKLER

Ek 1 Araştırma Amaçlı Çalışma İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu



ARAŞTIRMA AMAÇLI ÇALIŞMA İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

(Araştırmacının Açıklaması)

Saygıdeğer eğitimciler,

Bu çalışmada, "Türk Kültürü Bağlamında Eğitim Yönetiminde Liderlik Etkililiği ve Motivasyon" isimli doktora tezi kapsamında çalışmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunmaktasınız. Çalışmaya katılıp için öğretmen görüşme formundaki sorulara cevap verebilmeniz için Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullarda öğretmen olmanız, okul yöneticisi görüşme formundaki sorulara cevap verebilmeniz için de Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullarda okul müdürlüğü yapıyor olmanız gerekmektedir. Alınan cevaplar içerik analizi yöntemiyle incelenecek ve Türk Kültürü'ne uygun liderlik etkililiği ve motivasyon ölçekleri geliştirilmeye çalışılacaktır. Geliştirilen ölçekler de başka bir örneklem üzerinde uygulanacak ve çıkan sonuçlar ışığında değerlendirmeler yapılacaktır.

Bu çalışmada yer almayı kabul etmeden önce çalışmanın hangi amaçla yapılmadığını anlamanız ve kararınızı, çalışma hakkında tam olarak bilgilendirildikten sonra vermeniz gerekmektedir. Bu bilgilendirme formu söz konusu çalışmayı ayrıntılı olarak tanıtmak amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen bu formu dikkatle okuyunuz. Çalışma ile ilgili anlamadığınız veya eksikliğini hissettiğiniz bilgileri araştırmacıya sorunuz ve anlaşılır yanıt isteyiniz. Bu çalışmaya katılıp katılmama konusunda serbestsiniz. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Çalışma hakkında tam olarak bilgilendirildikten sonra, kararınızı özgürce verebilmeniz ve düşünmeniz için formu imzalamadan önce araştırmacı size zaman ayıracaktır. Çalışmaya katılmayı kabul etmeniz durumunda formu imzalayınız.

(Katılımcının Beyanı)

Katılımcı

Adı, soyadı:

Adres:

Tel.

İmza:

Görüşme tanığı (Görüşme esnasında üçüncü şahıs varsa)

Adı, soyadı:

Adres:

Tel.

İmza:

Katılımcı ile görüşen Araştırmacı

Adı soyadı, unvanı:

Adres:

Tel.

İmza:

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğ

Ek 2 Öğretmen Görüşme Formu

Değerli Hocam;

Aşağıda "Okul Müdürlerinin Etkililiğini ve Öğretmenlerin İş Doyumunu Belirleyen Faktörlerin İncelenmesi: Türk Kültürü Bağlamında Keşfedici Bir Araştırma" isimli doktora tez çalışmasında kullanılmak üzere hazırlanmış görüşme soruları bulunmaktadır. Vereceğiniz cevaplar sadece tez çalışmasında kullanılacak, başka amaçla kullanılmayacaktır. Samimi ve içten cevaplarınız tezin amacına ulaşması için çok önemlidir. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Muhammed TURHAN **Arş. Gör. Yusuf Celal EROL**

1. Türk yönetim kültürünü yönetici ve yönetilenler arasındaki ilişkiler açısından nasıl tanımlarsınız?

……
……

2. Türk yönetim kültürü açısından, okul yönetimi bağlamında **lider ve etkili lider** kavramlarını nasıl tanımlarsınız?

……
……

3. Sizce bir toplumun kültürü, o toplumdaki okul liderlerinden beklentileri etkiler mi? Etkilerse nasıl etkiler?

……
……

4. Türk kültürüne göre liderden beklentiler nelerdir?

……
……

5. Görev yaptığınız okulda, okul müdürünün hangi davranışları çalışma motivasyonunuzu **<u>olumlu yönde</u>** etkilemektedir? (lütfen mümkün olduğu kadar somut olarak yazınız ve en çok etkileyenden en az etkileyene doğru sıralayınız).

- ……
- ……

6. Görev yaptığınız okulda, okul müdürünün hangi davranışları çalışma motivasyonunuzu **<u>olumsuz yönde</u>** etkilemektedir? (lütfen mümkün olduğu kadar somut olarak yazınız ve en çok etkileyenden en az etkileyene doğru sıralayınız).

- ……
- ……

7. Görev yaptığınız okulda, okul müdürünün hangi kişisel özellikleri (fiziksel özellikler, kişilik, duygusal özellikler vb.) çalışma motivasyonunuzu **<u>olumlu yönde</u>** etkilemektedir? (lütfen mümkün olduğu kadar somut olarak yazınız ve en çok etkileyenden en az etkileyene doğru sıralayınız).

- ……
- ……

8. Görev yaptığınız okulda, okul müdürünün hangi kişisel özellikleri (fiziksel özellikler, kişilik, duygusal özellikler vb.) çalışma motivasyonunuzu **<u>olumsuz yönde</u>** etkilemektedir? (lütfen mümkün olduğu kadar somut olarak yazınız ve en çok etkileyenden en az etkileyene doğru sıralayınız).

- ……
- ……
- ……

9. Okulunda görev yapan öğretmenler üzerinde güçlü ve olumlu bir etki oluşturan bir okul müdürü hayal ediniz. Bu okul müdürünün kişisel özelliklerini (fiziksel özellikler, kişilik, duygusal özellikler vb.) ve davranışlarını yazınız. (lütfen mümkün olduğu kadar somut olarak yazınız ve en güçlü etkiyi oluşturandan en az etkiyi oluşturana doğru sıralayınız).

KİŞİSEL ÖZELLİKLER (Fiziksel özellikler, kişilik, duygusal özellikler)	DAVRANIŞLAR
*	*
*	*
*	*

10. Görev yaptığınız okulda, işinizden elde ettiğiniz doyumu **<u>arttıran / olumlu</u>** yönde etkileyen faktörler nelerdir? (Lütfen mümkün olduğu kadar somut olarak ve Bu faktörleri etki derecesine göre yani işinizden elde ettiğiniz doyumu en fazla arttırandan en az arttırana doğru sıralayarak yazınız.)

- ……
- ……

11. Görev yaptığınız okulda, işinizden elde ettiğiniz doyumu **<u>azaltan / olumsuz</u>** yönde etkileyen faktörler nelerdir? (Lütfen mümkün olduğu kadar somut olarak ve Bu faktörleri etki derecesine göre yani işinizden elde ettiğiniz doyumu en fazla arttırandan en az arttırana doğru sıralayarak yazınız.)

- ……
- ……

EK 3 Okul Müdürü Görüşme Formu

Değerli Hocam;

Aşağıda "Okul Müdürlerinin Etkililiğini ve Öğretmenlerin İş Doyumunu Belirleyen Faktörlerin İncelenmesi: Türk Kültürü Bağlamında Keşfedici Bir Araştırma" isimli doktora tez çalışmasında kullanılmak üzere hazırlanmış görüşme soruları bulunmaktadır. Vereceğiniz cevaplar sadece tez çalışmasında kullanılacak başka amaçla kullanılmayacaktır. Samimi ve içten cevaplarınız tezin amacına ulaşması için çok önemlidir. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Muhammed TURHAN **Arş. Gör. Yusuf Celal EROL**

1. Türk yönetim kültürünü yönetici ve yönetilenler arasındaki ilişkiler açısından nasıl tanımlarsınız?

……
……

2. Türk yönetim kültürü açısından, okul yönetimi bağlamında **lider, etkili lider** ve **motivasyon** kavramlarını nasıl tanımlarsınız?

……
……

3. Sizce bir toplumun kültürü, o toplumdaki okul liderlerinden beklentileri etkiler mi? Etkilerse nasıl etkiler?

……
……

4. Türk kültürüne göre liderden beklentiler nelerdir?

……
……

5. Görev yaptığınız okulda, hangi davranışlarınızın öğretmenlerinizin çalışma motivasyonlarını **olumlu yönde etkilediğini** düşünüyorsunuz? (lütfen mümkün olduğu kadar somut olarak yazınız ve en çok etkileyenden en az etkileyene doğru sıralayınız).

- ……
- ……

6. Görev yaptığınız okulda, hangi davranışlarınızın öğretmenlerinizin çalışma motivasyonlarını **olumsuz yönde etkilediğini** düşünüyorsunuz? (lütfen mümkün olduğu kadar somut olarak yazınız ve en çok etkileyenden en az etkileyene doğru sıralayınız).

- ……
- ……

7. Görev yaptığınız okulda, hangi kişisel özelliklerinizin (fiziksel özellikler, kişilik, duygusal özellikler vb.) öğretmenlerinizin çalışma motivasyonlarını **olumlu yönde etkilediğini** düşünüyorsunuz? (lütfen mümkün olduğu kadar somut olarak yazınız ve en çok etkileyenden en az etkileyene doğru sıralayınız).

- ……
- ……

8. Görev yaptığınız okulda, hangi kişisel özelliklerinizin (fiziksel özellikler, kişilik, duygusal özellikler vb.) öğretmenlerinizin çalışma motivasyonlarını **olumsuz yönde etkilediğini** düşünüyorsunuz? (lütfen mümkün olduğu kadar somut olarak yazınız ve en çok etkileyenden en az etkileyene doğru sıralayınız).

- ……
- ……

9. Okulunda görev yapan öğretmenler üzerinde **güçlü ve olumlu** bir etki oluşturan bir okul müdürü hayal ediniz. Bu okul müdürünün kişisel özelliklerini (fiziksel özellikler, kişilik, duygusal özellikler vb.) ve davranışlarını yazınız. (lütfen mümkün olduğu kadar somut olarak yazınız ve en güçlü etkiyi oluşturandan en az etkiyi oluşturana doğru sıralayınız).

KİŞİSEL ÖZELLİKLER (Fiziksel özellikler, kişilik, duygusal özellikler)	DAVRANIŞLAR
*	*
*	*
*	*

10. Görev yaptığınız okulda, öğretmenlerinizin işlerinden elde ettikleri doyumu **arttıran / olumlu yönde** etkileyen faktörler nelerdir? (Lütfen mümkün olduğu kadar somut olarak ve Bu faktörleri etki derecesine göre yani işlerinden elde ettikleri doyumu en fazla arttırandan en az arttırana doğru sıralayarak yazınız.)

- ……
- ……

11. Görev yaptığınız okulda, öğretmenlerinizin işlerinden elde ettikleri doyumu **azaltan / olumsuz yönde** etkileyen faktörler nelerdir? (Lütfen mümkün olduğu kadar somut olarak ve Bu faktörleri etki derecesine göre yani işlerinden elde ettikleri doyumu en fazla arttırandan en az arttırana doğru sıralayarak yazınız.

- ……
- ……
- ……

EK 4 Türk Kültürüne Yönelik Okul Liderliği Ölçeği

	TÜRK KÜLTÜRÜNE YÖNELİK OKUL LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ **Aşağıda okulunuzdaki okul müdürünüz ile ilgili ifadelerden size en uygun olanı işaretleyiniz.** ***OKUL MÜDÜRÜM*;**	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Okuldaki bütün öğretmenlere adil davranmaktadır.	1	2	3	4	5
2	Kayırmacı davranışlardan uzak durmaktadır.	1	2	3	4	5
3	Okuldaki görev dağılımını eşit bir şekilde yapmaktadır.	1	2	3	4	5
4	Öğretmenlerin ders programlarını adil bir şekilde düzenlenmektedir.	1	2	3	4	5
5	Disiplin ve samimiyet dengesini sağlayan bir yönetim sergilemektedir.	1	2	3	4	5
6	Öğretmenlerle hem formal hem de informal ilişki geliştirmektedir.	1	2	3	4	5
7	Babacan duruşludur.	1	2	3	4	5
8	Öğretmenlerle etkili iletişim kurmaktadır.	1	2	3	4	5
9	Öğretmenlere samimi davranmaktadır.	1	2	3	4	5
10	Okulundaki öğretmenleri yakından tanımaktadır.	1	2	3	4	5
11	Öğretmenleri yönetime katmaktadır.	1	2	3	4	5
12	Okulunu demokratik bir anlayışla yönetmektedir.	1	2	3	4	5
13	Öğretmenlerin sorunlarını dinlemekte ve çözmeye çalışmaktadır.	1	2	3	4	5
14	Öğretmenlerin fikirlerini dikkate almaktadır.	1	2	3	4	5
15	Öğretmenlerin taleplerini dikkate almaktadır.	1	2	3	4	5
16	Öğretmenlere karşı, anlayışlı ve hoşgörülüdür.	1	2	3	4	5
17	Öğretmenlerine güvenmektedir.	1	2	3	4	5
18	Öğretmenlerin kolay ulaşabildiği birisidir.	1	2	3	4	5
19	Güvenilir birisidir.	1	2	3	4	5
20	Öğretmenlerin yeni ve farklı fikirlerine açıktır.	1	2	3	4	5
21	Kendini yenileyebilmekte ve geliştirebilmektedir.	1	2	3	4	5
22	Okulundaki öğretmenleri kendilerini geliştirmeleri için teşvik etmektedir.	1	2	3	4	5
23	Okulunda teknolojik imkânların kullanılmasına çalışmaktadır.	1	2	3	4	5
24	Yeni proje ve ürünler ortaya çıkarmak için uğraşmaktadır.	1	2	3	4	5
25	Okulunu başarılı bir şekilde yönetmek için liyakat sahibidir.	1	2	3	4	5
26	Öğretmenlere karşı güler yüzlüdür.	1	2	3	4	5
27	Kendini öğretmenlerin yerine koyarak öğretmenleri anlamaya çalışmaktadır	1	2	3	4	5
28	Başarılı öğretmenleri takdir etmektedir.	1	2	3	4	5
29	Başarılı öğretmenleri ödüllendirmektedir.	1	2	3	4	5
30	Okulunda adil bir ödül-ceza sistemi kurmuştur.	1	2	3	4	5
31	Dış görünüşüne dikkat etmektedir.	1	2	3	4	5
32	Öğretmenlerine önder olmaktadır.	1	2	3	4	5
33	Öğretmenlerini okulun amaçları doğrultusunda yönlendirmektedir.	1	2	3	4	5

34	Öğretmenlerini okulun amaçları doğrultusunda harekete geçirebilmektedir.	1	2	3	4	5
35	Öğretmenlere onlardan birisi olduğunu hissettirmektedir.	1	2	3	4	5
36	Öğretmenlerin mesleki çalışmalarına destek olmaktadır.	1	2	3	4	5
37	Her konuda öğretmenlere yardımcı olmaya çalışmaktadır.	1	2	3	4	5
38	Öğretmenlerinin sevincini paylaşmaktadır.	1	2	3	4	5
39	Hüzünlü anlarında öğretmenlerinin yanındadır.	1	2	3	4	5
40	Öğretmenlerine değer ve önem vermektedir.	1	2	3	4	5
41	Öğretmenlerini koruyup kollamaktadır.	1	2	3	4	5
42	Öğretmenlere karşı katı kuralcı bir yönetim **sergilememektedir.**	1	2	3	4	5
43	Öğretmenlere yapıcı eleştirilerde bulunmaktadır.	1	2	3	4	5
44	Öğretmenlere uygun bir rol-model olmaktadır.	1	2	3	4	5
45	Özverilidir.	1	2	3	4	5
46	Çözüm odaklıdır.	1	2	3	4	5
47	Duruş ve davranışlarıyla öğretmenleri etkilemektedir.	1	2	3	4	5
48	Öğretmenleri etkileyerek kuralları kabullenmelerini sağlayabilmektedir.	1	2	3	4	5
49	Pratik bir zekâya sahiptir.	1	2	3	4	5
50	Makul ve mantıklı birisidir.	1	2	3	4	5
51	Okuldaki sorunlarla başa çıkabilmektedir.	1	2	3	4	5
52	Okul paydaşları arasında işbirliği sağlayabilmektedir.	1	2	3	4	5
53	Öğretmenlere karşı saygılıdır.	1	2	3	4	5
54	Görev ve sorumluluklarını iyi bir şekilde yerine getirmektedir.	1	2	3	4	5
55	Öğretmenlerle birlikte sosyal etkinlikler yapmaktadır.	1	2	3	4	5
56	Öğretmenlerle birlikte vakit geçirmektedir.	1	2	3	4	5
57	Sabırlıdır.	1	2	3	4	5
58	Soğukkanlıdır.	1	2	3	4	5
59	Öğrencilerle ilişkilerinde samimidir.	1	2	3	4	5
60	Okulda öğrenci disiplininin sağlanmasına önem vermektedir.	1	2	3	4	5
61	Gerektiği zaman sorumluluk almaktan kaçınmaz.	1	2	3	4	5
62	Özgüveni yüksek birisidir.	1	2	3	4	5
63	Okulda olumlu bir okul ortamı oluşturmaya gayret etmektedir.	1	2	3	4	5
64	Kibar birisidir.	1	2	3	4	5
65	Milli ve manevi değerlerimizi benimsemiş birisidir.	1	2	3	4	5
66	Yardımsever birisidir.	1	2	3	4	5
67	İnsancıl birisidir.	1	2	3	4	5
68	Okulun eksikliklerini ve ihtiyaçlarını gidermeye çalışmaktadır.	1	2	3	4	5
69	Esprili birisidir.	1	2	3	4	5
70	Azimli ve sebatlı birisidir.	1	2	3	4	5
71	İdealist birisidir.	1	2	3	4	5
72	Okulda birlik-beraberlik ortamı sağlayabilmektedir	1	2	3	4	5

EK 5 Türk Kültürüne Yönelik Öğretmen İş Doyumu Ölçeği

	TÜRK KÜLTÜRÜNE YÖNELİK ÖĞRETMEN İŞ DOYUMU ÖLÇEĞİ **Aşağıda öğretmen iş doyumu ile ilgili maddelerden size uygun olan şıkkı işaretleyiniz.**	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	İyi işler yaptığım zaman, okul yönetimi tarafından takdir ediliyorum.	1	2	3	4	5
2	İyi işler yaptığım zaman, okulun tüm paydaşları tarafından takdir ediliyorum.	1	2	3	4	5
3	Okulda, başarılarım ilan ediliyor.	1	2	3	4	5
4	Başarılarım, okul yönetimi tarafından ödüllendiriliyor.	1	2	3	4	5
5	Okulda, verdiğim emeklerin boşa gitmediğini ve amacına ulaştığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
6	Verdiğim emekler sonucunda, öğrencilerimin başarısının arttığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
7	Öğrencilerimin öğrendiğini ve hedeflere ulaştığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
8	Verdiğim emekler sonucu, öğrencilerimde olumlu davranış değişikleri olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
9	Öğrencilerimin dersime hazırlıklı geldiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
10	Öğrencilerimin hazırbulunuşluk seviyesinin yüksek olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
11	Öğrencilerimin çalışkan olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
12	Öğrencilerimin öğrenmeye istekli olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
13	Okulda, olumlu bir okul kültürü bulunmaktadır.	1	2	3	4	5
14	Okulda, samimi, güzel ve mutlu bir arkadaşlık ortamı vardır.	1	2	3	4	5
15	Okuldaki çalışma ortamı, öğretmenlik yapmak için uygundur.	1	2	3	4	5
16	Çalıştığım okul ortamında kendimi mutlu hissediyorum.	1	2	3	4	5
17	Okulumdaki öğretmen arkadaşlarımla samimi, iyi ve olumlu ilişkilerim bulunmaktadır	1	2	3	4	5
18	Çalıştığım okulda, öğretmenler "biz" duygusunu benimsemişlerdir.	1	2	3	4	5
19	Çalıştığım okulun fiziki imkânları ve eğitim-öğretim materyalleri oldukça yeterlidir.	1	2	3	4	5
20	Okul yönetimi, adil bir yönetim sergilemektedir.	1	2	3	4	5
21	Okul yönetimi, bütün öğretmenlere eşit mesafededir.	1	2	3	4	5
22	Okul çevresinin sosyo-ekonomik şartları oldukça iyidir.	1	2	3	4	5
23	Öğrencilerimin velileri oldukça duyarlıdır.	1	2	3	4	5
24	Öğrencilerimin velileri çocuklarıyla ilgilenmektedir.	1	2	3	4	5
25	Okul yönetimi, demokratik bir yönetim sergilemektedir.	1	2	3	4	5

26	Okul yönetiminde ve okulla ilgili alınan kararlarda söz sahibiyim.	1	2	3	4	5
27	Okul paydaşları arasında, iletişim kalitesi oldukça yüksektir.	1	2	3	4	5
28	Okul paydaşları ile iletişimim oldukça iyidir.	1	2	3	4	5
29	Okul yönetimi, ihtiyacım olan her konuda bana yardımcı olmaktadır.	1	2	3	4	5
30	Okul yönetimi, fikirlerimi önemsemektedir.	1	2	3	4	5
31	Velilerim, benimle samimi ilişkiler kurmaktadır.	1	2	3	4	5
32	Okul yönetimi, istek ve beklentilerimi dikkate almaktadır.	1	2	3	4	5
33	Okul yönetimi, sorunlarımı dinlemekte ve çözmeye çalışmaktadır.	1	2	3	4	5
34	Okul yönetimi, olumsuz bir durum karşısında beni koruyup kollamaktadır.	1	2	3	4	5
35	Öğrencilerimin sözümü dinlediklerini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
36	Öğrencilerimin bana karşı oldukça saygılı olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
37	Mesai arkadaşlarımla ekip ruhu oluşturuyoruz.	1	2	3	4	5
38	Okul yönetimi, bana karşı samimi ve ilgilidir.	1	2	3	4	5
39	Okul yönetimi, bana karşı güler yüzlüdür.	1	2	3	4	5
40	Okul yönetimi, bana karşı anlayışlı bir tutum sergilemektedir.	1	2	3	4	5
41	Mesai arkadaşlarım, güler yüzlüdür.	1	2	3	4	5
42	Mesai arkadaşlarım, halimi hatırımı sorar.	1	2	3	4	5
43	Öğretmenlik mesleğinden elde ettiğim kazanç yeterli düzeydedir.	1	2	3	4	5
44	Verdiğim emeklerin karşılığı olan bir ücret almaktayım.	1	2	3	4	5
45	Öğrencilerimle aramda olumlu bir bağ kurabildiğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5
46	Öğrencilerimle aramda etkili ve olumlu bir iletişim bulunduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
47	Öğrencilerimin kalbine ve hayatına dokunabildiğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5
48	Öğrencilerimin gelişimine katkı sağlayabildiğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5
49	Öğrencilerimin beni sevdiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
50	Öğrencilerime iyi bir rol-model olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
51	Bir öğretmen olarak bana değer verilmektedir.	1	2	3	4	5
52	Kendimi okulun değerli bir üyesi olarak hissediyorum.	1	2	3	4	5
53	Öğretmen olduğum için mutluyum.	1	2	3	4	5
54	Öğretmenlik mesleğini seviyorum.	1	2	3	4	5
55	Okul yönetimi, etkili bir öğretmen olmak için bana yol göstermektedir.	1	2	3	4	5
56	Okul yönetimi, beni motive etmektedir.	1	2	3	4	5

EK 6 Bireysel Performans Ölçeği

	BİREYSEL PERFORMANS ÖLÇEĞİ Aşağıda öğretmenlerin görev yaptığı okullarda kendilerini tanımlarken kullandıkları bazı cümleler verilmiştir. Her bir cümleyi dikkatlice okuyup, cümlenin sağ tarafında verilen seçeneklerden size uygun olanın üzerini (X) seklinde işaretleyiniz.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
1	İşlerimi zamanında tamamlarım.	1	2	3	4	5
2	Hedeflerimi gerçekleştiririm.	1	2	3	4	5
3	Problem çıktığında hızla çözerim.	1	2	3	4	5
4	Mutlaka kalite standartlarında ya da üzerinde hizmetler veririm.	1	2	3	4	5
5	Bu maddeyi işaretlemeden boş bırakınız.	1	2	3	4	5

EK 7 Minnesota İş Doyum Ölçeği

	MINNESOTA İŞ DOYUMU ÖLÇEĞİ (İşinize ilişkin duygu ve düşüncelerinizi göz önünde bulundurarak; her ölçek maddesi için size uygun olan ölçek aralıklarını (X)ile işaretleyiniz) **MESLEĞİMDEN;**	Hiç Memnun Değilim	Memnun Değilim	Kararsızım	Memnun Değilim	Çok Memnunum
1	Beni her zaman meşgul etmesi bakımından	1	2	3	4	5
2	Tek başıma çalışma olanağının olması bakımından	1	2	3	4	5
3	Ara sıra değişik şeyler yapabilme şansımın olması bakımından	1	2	3	4	5
4	Toplumda saygın bir kişi olma şansını bana vermesi bakımından	1	2	3	4	5
5	Amirimin emrindeki kişileri idare tarzı açısından	1	2	3	4	5
6	Amirimin karar vermedeki yeteneği bakımından	1	2	3	4	5
7	Vicdanıma aykırı olmayan şeyler yapabilme şansımın olması bakımından	1	2	3	4	5
8	Bana sabit bir iş sağlaması bakımından	1	2	3	4	5
9	Başkaları için bir şeyler yapabilme olanağına sahip olmam açısından	1	2	3	4	5
10	Kişilere ne yapacaklarını söyleme şansına sahip olmam bakımından	1	2	3	4	5
11	Kendi yeteneklerimi kullanarak bir şeyler yapabilme şansımın olması açısından	1	2	3	4	5
12	İş ile ilgili alınan kararların uygulanmaya konması bakımından	1	2	3	4	5
13	Yaptığım iş ve karşılığında aldığım ücret bakımından	1	2	3	4	5
14	İş içinde terfi olanağımın olması açısından	1	2	3	4	5
15	Kendi kararlarımı uygulama serbestliğini bana vermesi bakımından	1	2	3	4	5
16	İşimi yaparken kendi yöntemlerimi kullanabilme şansını bana sağlaması bakımından	1	2	3	4	5
17	Çalışma şartları bakımından	1	2	3	4	5
18	Çalışma arkadaşlarımın birbirleri ile anlaşmaları açısından	1	2	3	4	5
19	Yaptığım iyi bir iş karşılığında takdir edilmem açısından					
20	Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissinden					

İZİN BELGELERİ

EK 8 Etik Kurul Raporu

ETİK KURUL KARARI

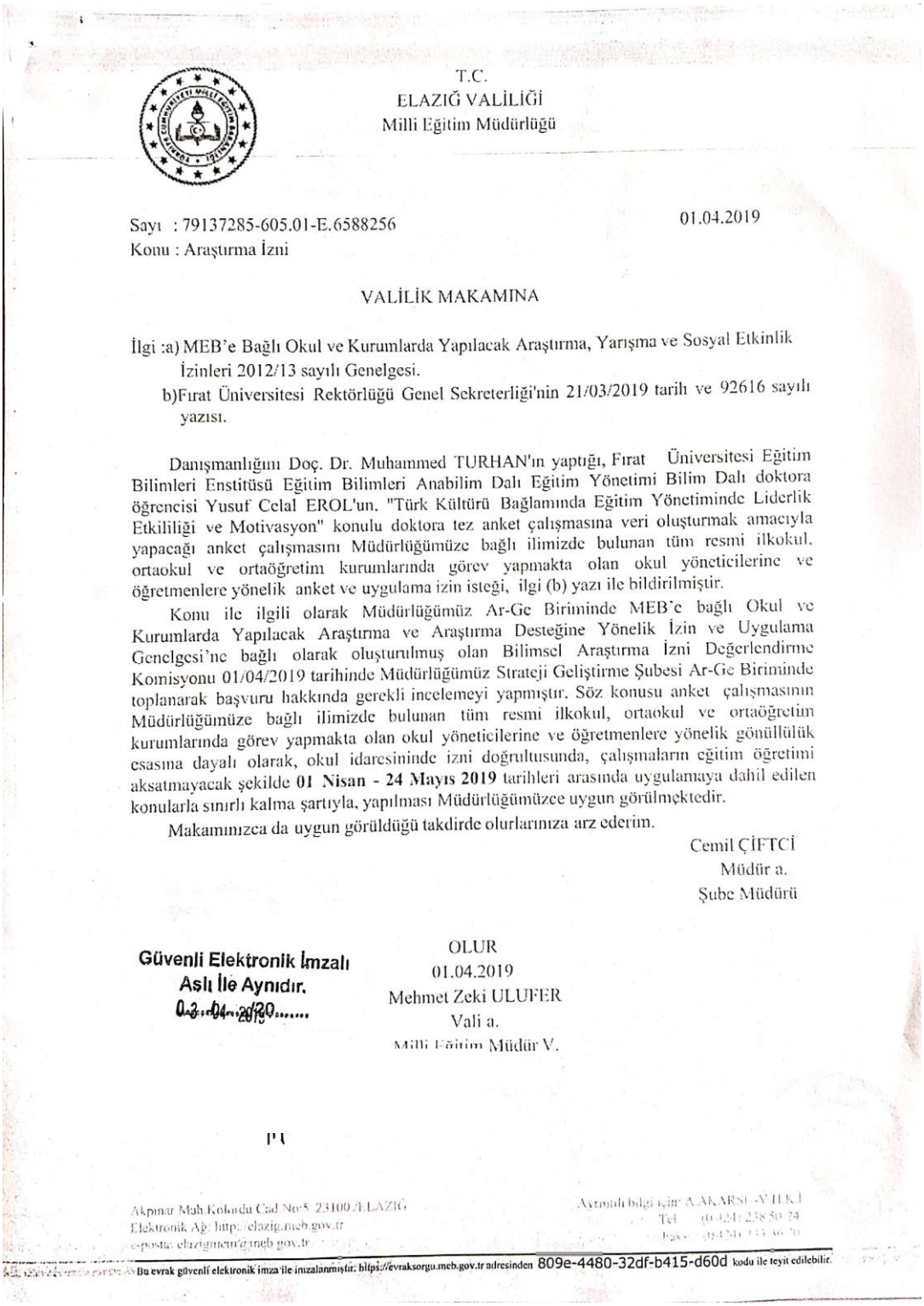
TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	ÇALIŞMACILARIN ADI SOYADI
21.02.2019	19	8	Sorumlu Araştırmacı : Doç.Dr.Muhammed TURHAN Yardımcı Araştırmacı: Yusuf Celal EROL

KARAR

"Türk Kültürü Bağlamında Eğitim Yönetiminde Liderlik Etkililiği ve Motivasyon" konulu çalışma etik kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ (Başkan)			
Doç. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU (Üye)	Bulunamadı	Doç. Dr. Rıfat BİLGİN (Üye)	Bulunamadı
Doç. Dr. Süleyman İLHAN (Üye)	İmza	Doç.Dr. Haki PEŞMAN (Üye)	İmza
Doç. Dr. İrfan EMRE (Üye)	İmza	Doç.Dr. Yunus Emre KARAKAYA (Üye)	İmza
Doç. Dr. Taner YILDIRIM (Üye)	Bulunamadı	Dr. Öğr. Üyesi Serkan BİÇER (Üye)	Bulunamadı
Doç.Dr. Erkan Turan DEMİREL (Üye)	İmza	Dr.Öğr. Üyesi Ayşe Ülkü KAN (Üye)	Bulunamadı

EK 9 Araştırma İzin Belgeleri



T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79137285-605.01-E.6588256
Konu : Araştırma İzni

01.04.2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a) MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri 2012/13 sayılı Genelgesi.
b)Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliği'nin 21/03/2019 tarih ve 92616 sayılı yazısı.

Danışmanlığını Doç. Dr. Muhammed TURHAN'ın yaptığı, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Yusuf Celal EROL'un. "Türk Kültürü Bağlamında Eğitim Yönetiminde Liderlik Etkililiği ve Motivasyon" konulu doktora tez anket çalışmasına veri oluşturmak amacıyla yapacağı anket çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı ilimizde bulunan tüm resmi ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan okul yöneticilerine ve öğretmenlere yönelik anket ve uygulama izin isteği, ilgi (b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak Müdürlüğümüz Ar-Ge Biriminde MEB'e bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi'ne bağlı olarak oluşturulmuş olan Bilimsel Araştırma İzni Değerlendirme Komisyonu 01/04/2019 tarihinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesi Ar-Ge Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmıştır. Söz konusu anket çalışmasının Müdürlüğümüze bağlı ilimizde bulunan tüm resmi ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan okul yöneticilerine ve öğretmenlere yönelik gönüllülük esasına dayalı olarak, okul idaresininde izni doğrultusunda, çalışmaların eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde **01 Nisan - 24 Mayıs 2019** tarihleri arasında uygulamaya dahil edilen konularla sınırlı kalma şartıyla, yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Cemil ÇİFTCİ
Müdür a.
Şube Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır.
03/04/2019

OLUR
01.04.2019
Mehmet Zeki ULUFER
Vali a.
Milli Eğitim Müdür V.

Akpınar Mah.Koku du Cad.No:5 23100/ELAZIĞ
Elektronik Ağ: http://elazig.meb.gov.tr
e-posta: elazigmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için A.AKARSU-V.U.K.İ
Tel : (0 424) 238 50 24
Faks : (0 424) 233 46 70

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 809e-4480-32df-b415-d60d kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-79137285-605.01-21829503 05.03.2021
Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri 2020/2 sayılı Genelgesi, 2007/1084 sayılı Yönergesi.
b) Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 25/01/2021tarih ve7710 sayılı yazısı.

Danışmanlığını Prof. Dr Muhammed TURHAN'ın, yaptığı Fırat Üniversitesi Eğitim Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Yusuf Celal EROL'un, "Türk Kültürü Bağlamında Eğitim Yönetiminde Liderlik Etkinliği ve Motivasyon" konul tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla yapacağı Anket ve Görüşme Formu çalışmasının Müdürlüğümüze bağlı tüm resmi anaokulu,ilkokul,ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere yönelik uygulama izin isteği, ilgi (b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak İlgi (a) genelge ve yönerge çerçevesinde Müdürlüğümüz bünyesinde oluşturulmuş Bilimsel Araştırma İzin Değerlendirme Komisyonu 04/03/2021 tarihinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesi AR-GE Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmıştır. Söz konusu anket ve Görüşme Formu çalışmasının Müdürlüğümüze bağlı tüm resmi anaokul,ilkokul,ortaokul,ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlere yönelik gönüllülük esasına dayalı olarak, okul idaresininde izni doğrultusunda, çalışmaların eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, **08 Mart 2021 - 28 Mayıs 2021** tarihleri arasında uygulamaya dahil edilen konularla sınırlı kalma şartıyla, yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Cemil ÇİFTCİ
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
Feyzi GÜRTÜRK
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Cumhuriyet Mah.Lokman Hekim Sok.No: 8/2 23100 ELAZIĞ
Telefon No : 0 (424) 238 50 24
E-Posta: elazigmem@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: ETALI VEKİ
Unvanı: Memur
İnternet Adresi: elazig.meb.gov.tr
Faks:(424)2333670
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evrakdogrulama.meb.gov.tr adresinden 2b00-1bb9-3bdd-95a5-00d4 kodu ile teyit edilebilir.

EK 10 Orijinallik Raporu

FIRAT ÜNİVERSİTESİ 1975 — FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ 1983

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

LİSANSÜSTÜ TEZ BENZERLİK RAPORU

FORM 20

I – ÖĞRENCİ BİLGİLERİ

Adı ve Soyadı	Yusuf Celal EROL — Öğrenci No: 161402201
Bilim Dalı	EYT
Programı	☐ Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Doktora

II – TEZ BİLGİLERİ

Tez Başlığı (Enstitü Tescilli)	Okul Müdürlerinin Etkililiğini ve Öğretmenlerin İş Doyumunu Belirleyen Faktörlerin İncelenmesi: Türk Kültürü Bağlamında Keşfedici Bir Araştırma
Danışman	Prof. Dr. Muhammed TURHAN
II. Danışman	

III - ENSTİTÜ BENZERLİK RAPORU

Yukarıda bilgileri verilen öğrencimizin tezi, CD ortamında MSWORD ve PDF formatında vermiş olduğu kopyaları kullanılarak aşağıda belirtilen filtreler uygulanmak suretiyle TURNİTİN intihal tespit programında analiz edilmiştir:

1. **Kaynaklar bölümü hariç**
2. **Özet ve Abstract dâhil, diğer ön bölümler hariç**
3. **Alıntılar dâhil**
4. **Benzerlik oranı %1 ve üzeri ise dâhil**

İntihal tespit programının üretmiş olduğu rapora göre ilgili tezin benzerlik oranı

Tez savunma sınavından önce taranan sayfa sayısı (343)	% 6
Tez Savunma Sınavından sonra taranan sayfa sayısı (347)	% 5

değerlerine sahip olup Enstitümüzce uygulanan kabul edilebilir üst sınır **%25**'dir.

Kontrol Personeli **Celal YILMAZ** **Bilgisayar İşletmeni**	**Tez, veri tabanına saklanmıştır.** ☐ **Saklanmamıştır.** ☐	26/07/2021

Sınav Jüri Üyesi (Unvanı, Adı ve Soyadı)	**Düşünce:**	İmza

AÇIKLAMA

1. Form öğrenci tarafından bilgisayar ortamında doldurulur ve üst yazı ekinde savunma sınavı jüri üyelerine gönderilir.
2. Her bir jüri üyesi bu raporu dikkate alarak Tez Bireysel Değerlendirme Formu'nda ve bu formda ilgili alanları doldurmalıdır.

Fırat Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
23119 – Elazığ / TÜRKİYE
http://ebe.firat.edu.tr/
Telefon : +90 424 237 0086
Fax: +90 424 237 0087
e-posta: egtbilens@firat.edu.tr