T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

LİSE ÖĞRETMENLERİNİN, YÖNETİCİLERİN HİZMETKÂR LİDERLİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL GÜÇLENDİRME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Tevfik AYDIN

DANIŞMAN
Doç. Dr. Hüseyin SERİN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı

Ağustos, 2024

TEZ KABUL VE ONAYI

Tevfik AYDIN tarafından, **Doç. Dr. Hüseyin SERİN** danışmanlığında hazırlanan **"Lise Öğretmenlerinin, Yöneticilerin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları İle Örgütsel Güçlendirme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından **19/08/2024** tarihinde yapılan sınav sonucunda **oy birliği ile başarılı bulunarak Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.**

Tez Jürisi

		İmza	Sonuç
DANIŞMAN	Doç. Dr. Hüseyin SERİN İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı		☐ Kabul ☐ Ret
ÜYE	Doç. Dr. Fatma KESİK İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı		☐ Kabul ☐ Ret
ÜYE	Prof. Dr. Lütfü İLGAR BiruniÜniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı		☐ Kabul ☐ Ret

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve bilimsel etik kuralları içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını ve her türlü hukuki sorumluluğu aldığımı kabul ederim.

Tevfik AYDIN

(İmza)

Anneme ithaf ediyorum…

BÜTÇE DESTEKLERİ

LİSE ÖĞRETMENLERİNİN, YÖNETİCİLERİN HİZMETKÂR LİDERLİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL GÜÇLENDİRME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu tez çalışması için herhangi bir kurumdan bütçe desteği alınmamıştır.

TEŞEKKÜR

Tezimin her aşamasında beni destekleyen, yol gösteren ve motive eden tez danışmanım sayın Doç. Dr. Hüseyin SERİN'e müteşekkirim. Tez danışmanım olduğu için çok şanslıyım. Bitirebilmem için daima destekledi, motive etti ve yol gösterdi. Lisanstan hocam, hiçbir zaman desteğini esirgemeyen abim, kadim dostum Prof. Dr. Lütfü İLGAR'a sonsuz teşekkürlerimi ifade etmeyi bir borç bilirim. Ayrıca değerli görüşleri ile tez çalışmamın gelişmesine katkı sağlayan jüri üyesi Doç. Dr. Fatma KESİK hocama teşekkür ederim. Aynı zamanda bu süreçte desteklerini esirgemeyen, cesaretlendiren ve her anımda yanımda olan sevgili oğullarım Mustafa ve Ömer ile sevgili eşim R. Işık AYDIN'a ilgi ve fedakarlıkları için sonsuz teşekkür ederim.

Tevfik AYDIN

Ağustos, 2024

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TEZ KABUL VE ONAYI ..... **ii**
BEYAN ..... **iii**
BÜTÇE DESTEKLERİ ..... **v**
TEŞEKKÜR ..... **vi**
ŞEKİL LİSTESİ .....
TABLO LİSTESİ ..... **xi**
SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ ..... **xiii**
ÖZET ..... **xiv**
ABSTRACT ..... **xvi**
1. GİRİŞ **1**
1.1. PROBLEM DURUMU 1
1.2. AMAÇ, PROBLEM VE ALT PROBLEMLER 2
1.2.1. Araştırmanın Önemi 3
1.2.2. Sayıltılar 4
1.3. SINIRLILIKLAR 4
1.4. TANIMLAR 4
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE **6**
2.1. LİDER, LİDERLİK, YÖNETİM, YÖNETME, YÖNETİCİ ve YÖNETİCİLİK……..6
2.1.1. Lider ve Liderlik 6
2.1.2. Yönetim, Yönetme ve Yöneticilik 8
2.1.3. Liderin Özellikleri 8
2.1.4. Yönetim, Yönetici Lider ve Liderlik Kavramları Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar…… 10
2.1.5. Liderlik (Önderlik) Teorileri ve Liderlik Türleri…….12
2.1.6. Liderlikle İlgili Çalışmalar……..14
2.1.7. Liderlik Fonksiyonları…….14
2.1.8. Eğitim Yönetimi – Okul Yönetimi ve Liderlik……...14

2.1.9. Okul Yönetiminde Lider Yöneticilik…… 16
2.2. HİZMETKAR LİDERLİK 19
2.2.1. Hizmetkar Liderlerin Özellikleri……. 21
2.3. ÖRGÜTSEL GÜÇLENDİRME……..... 24
2.3.1.Öğretmen Güçlendirme…….26
2.3.2.Öğretmen Güçlendirmenin Boyutları……27
2.3.2.1. Güçlendirme ve Yetki Devri……27
2.3.2.2. Güçlendirme ve Kararlara Katılım……..28
2.3.2.3. Güçlendirme ve Takım Çalışması……29
2.3.2.4. Güçlendirme ve Yönetsel Destek……29
2.3.2.5. Güçlendirme ve İletişim……...30
2.3.3. Öğretmen Güçlendirmenin Yararları……...31
2.3.4. Astların Güçlendirilmesinde Yöneticinin İşlevleri……..33
2.3.5. Güçlendirilmiş astın Özellikleri……...35
2.4.İlgili Araştırmalar…….. 37
3. YÖNTEM 40
3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ 40
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....40
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 42
3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu.....43
3.3.2. Hizmetkâr Liderlik Ölçeği (HLÖ).....44
3.3.3. Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeği (ÖDAGÖ).....45
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....47
4. BULGULAR 48
4.1. LİSE ÖĞRETMENLERİNİN YÖNETİCİLERİNİN HİZMETKAR LİDERLİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ALGILARINA DAİR BULGULAR 48
4.1.1. Lise Öğretmenlerinin Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Davranışlarına İlişkin Algı Düzeyleri 48
4.1.2. Lise Öğretmenlerinin, Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi 49
4.1.3. Lise Öğretmenlerinin Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Medeni Duruma Göre Değerlendirilmesi 51

4.1.4. Lise Öğretmenlerinin Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Yaşa Göre Değerlendirilmesi 52
4.1.5. Lise Öğretmenlerinin Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Branşa Göre Değerlendirilmesi 53
4.1.6. Lise Öğretmenlerinin, Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Değerlendirilmesi 53
4.1.7. Lise Öğretmenlerinin Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Öğrenim Durumuna Göre Değerlendirilmesi 56
4.1.8. Lise Öğretmenlerinin Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Görev Yapılan Okul Türüne Göre 56
4.2. LİSE ÖĞRETMENLERİNİN DAVRANIŞSAL AÇIDAN GÜÇLENDİRİLMELERİNE İLİŞKİN BULGULAR 57
4.2.1. Lise Öğretmenlerinin Davranışsal Açıdan Güçlendirilme Düzeyleri 57
4.2.2. Cinsiyete Göre Lise Öğretmenlerinin Davranışsal Açıdan Güçlendirilme Düzeyleri 58
4.2.3. Medeni Duruma Göre Lise Öğretmenlerinin Davranışsal Açıdan Güçlendirilme Düzeyleri 60
4.2.4. Yaşa Göre Lise Öğretmenlerinin Davranışsal Açıdan Güçlendirilme Düzeyleri 61
4.2.5. Branşa Göre Lise Öğretmenlerinin Davranışsal Açıdan Güçlendirilme Düzeyleri 63
4.2.6. Mesleki Kıdeme Göre Lise Öğretmenlerinin Davranışsal Açıdan Güçlendirilme Düzeyleri 63
4.2.7. Öğrenim Durumuna Göre Lise Öğretmenlerinin Davranışsal Açıdan Güçlendirilme Düzeyleri 65
4.2.8. Görev Yapılan Okul Türüne Göre Lise Öğretmenlerinin Davranışsal Açıdan Güçlendirilme Düzeyleri 66
4.3. LİSE ÖĞRETMENLERİNİN YÖNETİCİLERİNİN HİZMETKAR LİDERLİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ALGILARI İLE DAVRANIŞSAL AÇIDAN GÜÇLENDİRİLMELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BULGULAR 67
5. TARTIŞMA 69
5.1. LİSE ÖĞRETMENLERİNİN YÖNETİCİLERİNİN HİZMETKAR LİDERLİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ALGILARINA DAİR TARTIŞMA 69
5.2. LİSE ÖĞRETMENLERİNİN DAVRANIŞSAL AÇIDAN GÜÇLENDİRİLMELERİNE DAİR TARTIŞMA 72

5.3. LİSE ÖĞRETMENLERİNİN YÖNETİCİLERİNİN HİZMETKAR LİDERLİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ALGILARI İLE DAVRANIŞSAL AÇIDAN GÜÇLENDİRİLMELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BULGULARA DAİR TARTIŞMA 75
6. SONUÇ VE ÖNERİLER 76
6.1. SONUÇLAR 76
6.2. ÖNERİLER 79
KAYNAKLAR 80
EKLER 91
KURUM İZNİ YAZILARI 95
İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI 96
ETİK KURUL İZİN YAZISI 97
ÖZGEÇMİŞ 98

TABLO LİSTESİ

Tablo 3.1: Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler.....41
Tablo 3.2: Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Araştırma Soruları ile İlişkisi.....43
Tablo 3.3: Hizmetkar Liderlik Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....44
Tablo 3.4: Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmeleri Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....45
Tablo 3.5: Hizmetkar Liderlik Ölçeğine Ait Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları 46
Tablo 3.6: Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmeleri Ölçeğine Ait Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları 47
Tablo 4.1: Hizmetkar Liderlik Ölçeği Puanlama Bilgileri 48
Tablo 4.2: Hizmetkar Liderlik Ölçeğinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 49
Tablo 4.3: Cinsiyete Göre Lise Öğretmenlerinin Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarına Dair MANOVA Sonuçları.....50
Tablo 4.4: Cinsiyete Açısından Varyansların Eşitliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları 50
Tablo 4.5: Cinsiyete Göre ANOVA Sonuçları.....51
Tablo 4.6: Medeni Duruma Göre Lise Öğretmenlerinin Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarına Dair MANOVA Sonuçları.....52
Tablo 4.7: Yaşa Göre Lise Öğretmenlerinin Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarına Dair MANOVA Sonuçları.....52
Tablo 4.8: Branşa Göre Lise Öğretmenlerinin Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarına Dair MANOVA Sonuçları.....53
Tablo 4.9: Mesleki Kıdeme Göre Lise Öğretmenlerinin Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarına Dair MANOVA Sonuçları.....54
Tablo 4.10: Mesleki Kıdem Açısından Varyansların Eşitliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları 54
Tablo 4.11: Mesleki Kıdeme Göre Lise Öğretmenlerinin Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarına Dair ANOVA Sonuçları 55
Tablo 4.12: Öğrenim Durumlarına Göre Lise Öğretmenlerinin Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarına Dair MANOVA Sonuçları.....56
Tablo 4.13: Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Lise Öğretmenlerinin Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarına Dair MANOVA Sonuçları.....57
Tablo 4.14: Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmeleri Ölçeği Puanlama Bilgileri 57

Tablo 4.15: Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmeleri Ölçeğinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 58
Tablo 4.16: Cinsiyete Göre Lise Öğretmenlerinin Davranışsal Açıdan Güçlendirilme Düzeylerine Dair MANOVA Sonuçları 59
Tablo 4.17: Cinsiyet Açısından Varyansların Eşitliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları 59
Tablo 4.18: Cinsiyete Göre Lise Öğretmenlerinin Davranışsal Açıdan Güçlendirilme Düzeylerine Dair ANOVA Sonuçları 60
Tablo 4.19: Medeni Duruma Göre Lise Öğretmenlerinin Davranışsal Açıdan Güçlendirilme Düzeylerine Dair MANOVA Sonuçları 61
Tablo 4.20: Yaşa Göre Lise Öğretmenlerinin Davranışsal Açıdan Güçlendirilme Düzeylerine Dair MANOVA Sonuçları 61
Tablo 4.21: Yaş Açısından Varyansların Eşitliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları 62
Tablo 4.22: Yaşa Göre Lise Öğretmenlerinin Davranışsal Açıdan Güçlendirilme Düzeylerine Dair ANOVA Sonuçları 62
Tablo 4.23: Branşa Göre Lise Öğretmenlerinin Davranışsal Açıdan Güçlendirilme Düzeylerine Dair MANOVA Sonuçları 63
Tablo 4.24: Mesleki Kıdeme Göre Lise Öğretmenlerinin Davranışsal Açıdan Güçlendirilme Düzeylerine Dair MANOVA Sonuçları 64
Tablo 4.25: Mesleki Kıdem Açısından Varyansların Eşitliğine İlişkin Levene Testi 64
Tablo 4.26: Mesleki Kıdeme Göre Lise Öğretmenlerinin Davranışsal Açıdan Güçlendirilme Düzeylerine Dair ANOVA Sonuçları 65
Tablo 4.27: Öğrenim Durumlarına Göre Lise Öğretmenlerinin Davranışsal Açıdan Güçlendirilme Düzeylerine İlişkin MANOVA Sonuçları 66
Tablo 4.28: Görev Yaptıkları Okul Türüne Lise Öğretmenlerinin Davranışsal Açıdan Güçlendirilme Düzeylerine İlişkin MANOVA Sonuçları 67
Tablo 4.29: Lise Öğretmenlerinin Yöneticilerin Hizmetkar Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları İle Davranışsal Açıdan Güçlendirilme Düzeyleri Arasındaki İlişki 67
Tablo 4.30: Lise Öğretmenlerinin Yöneticilerin Hizmetkar Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları İle Davranışsal Açıdan Güçlendirilme Düzeylerine İlişkin Determinasyon Katsayısı 68

SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ

Simgeler	**Açıklama**
f	**: Frekans**
p	**: Anlamlılık değeri**
%	**: Yüzde**
η^2	**: Etki büyüklüğü**
$\bar{X}$	**: Ortalama**
SS	**: Standart sapma**

Kısaltmalar	**Açıklama**
ÖDAGÖ	: Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeği
HLÖ	: Hizmetkâr Liderlik Ölçeği
MANOVA	: Multivariate Analysis of Variance (Tek yönlü çok değişkenli varyans analizi)
MEB	**:** Milli Eğitim Bakanlığı

1. GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın problem durumu tanımlanmış ve araştırma amacı açıklanmıştır. Ayrıca araştırmanın ana problem cümlesi alt problemlerle birlikte belirtilmiş; araştırmanın önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırma konusunu oluşturan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Eğitim, tüm dünya milletleri için hayati bir öneme sahiptir. Eğitim, ekonomiden politikaya, hukuktan sosyo-kültürel alana, eğitimden sağlığa kadar çeşitli alanlarda kalkınmanın ihtiyaç duyduğu insan kaynaklarını oluşturmanın bir aracıdır. Fonksiyonel olarak eğitim, her bireyi geleceğe hazırlamak ve refah içinde bir hayat yaşayabilmesi için planlanmıştır (Yunus, Sukarno ve Rosadi, 2021). Eğitimin en önemli ögelerinden biri öğretmenler diğeri ise okul yöneticileridir. Okul yöneticisi olarak müdürler eğitim ve öğretimin amaçlara ulaşması için liderlik özelliklerine sahip olmak durumundadır.

Liderlik, başlangıcı insanlık tarihi kadar eski olan, yüzyıllardır üzerinde konuşulan ve tartışılan, günümüzde de araştırmacıların ilgisini çeken ve güncelliğini koruyan ve de önemi giderek artan bir konudur. İnsanlar arasında ve toplumlarda lider ve liderliğe yönelik çalışmaların büyük bir yoğunlukla yapılması lider ve liderliğe verilen değerin önemli bir göstergesidir.

Liderler ve liderlik, örgütlerin verimli işleyişini sağlamak ve değişim süreçlerine rehberlik etmek gibi önemli görevler üstlenir, bu nedenle adeta bir lokomotif rolü oynar (Hoy ve Miskel, 2015:374), çalışanları güdüleyerek onları örgütün hedefleri doğrultusunda harekete geçirirler (Kaya, 2002:18). Liderlik, birtakım insanları önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda çaba göstermeye ikna edebilme becerisi olup, grubu bir araya toplayan ve hedeflere doğru motive eden insan faktörü (Davis, 1988:141) ve zora başvurmaksızın insanları etkileme sürecidir (Hogg ve Vaughan, 2014:353).

Modern toplumdaki çeşitli değişimler okulun yapı ve yönetiminde de değişiklikler meydana getirmiş, sonuçta okulu yöneten yöneticinin rolleri de önemli ölçüde değişmiş

(Yalçınkaya, 2002), bu değişimlerden liderlik anlayışı da önemli ölçüde etkilenmiş ve günümüzde, hizmetkâr liderlik şeklinde adlandırılan yeni ve farklı bir liderlik anlayışı ortaya çıkmıştır (Bakan ve Doğan, 2012). Bu liderlik anlayışı Greenleaf tarafından geliştirilmiş olup, liderlikte çalışanlara hizmet etmeye adanmışlık ön plana çıkmaktadır.

Hizmetkâr liderlik, modern liderlik yaklaşımlarından biri olarak son yıllarda birçok araştırmaya konu olmuştur. Bu liderlik tarzı, çalışanların memnuniyeti, yaratıcılığı ve katılımı üzerinde olumlu etkiler yaparak çalışan performansını artırır. Aynı zamanda, topluma fayda sağlayan vatandaşlık davranışlarını teşvik eder ve ekip yeniliği ile performansı üzerinde olumlu katkılar sağlar, örgütsel performans ve müşteri memnuniyetine de katkıda bulunur (Küçük ve Yavuz, 2018).

Örgütlerde çalışanların başarısı, iş doyumu ve memnuniyeti, üretkenlik ve verimliliği için yöneticilerin sadece liderlik tarzı değil, aynı zamanda çalışanlarını kararlara katması, iletişim kurması, ihtiyaç duyduğu konu ve alanlarda yetiştirip-geliştirmesi, motivasyonunu arttırması, ekip ruhunu ve ekip çalışmasını sağlaması, bu yolla örgütün amaçlarına ulaşabilmesini sağlaması gerekmektedir.

Örgütsel anlamda güçlendirme, işgörenlerin çalışırken insiyatif almalarına, karar vermede süreçlere katılabilmelerine ve etkili performans göstermelerine olanak tanımak amacıyla idarecilerin işgörenlerine yetki vermesi sorumlulukların en azından bir kısmını devretmesidir (Bedük, 2012). Bir yönetim kavramı olarak güçlendirme; yardımlaşma, paylaşma, yetiştirme ve ekip çalışması yolu ile kişilerin karar verme haklarını (yetkilerini) arttırma ve kişileri geliştirme süreci olarak tanımlanabilir (Güney, 2004:194'ten akt., Budak, 2016:352-353). Çalışanlara (işgörenlere) "güç" vermeyi ifade eden "güçlendirme" ile işgörenlerin kararlara katılmasını, iletişim kurulmasını, diğerleriyle paylaşmasını, ihtiyaç duyduğu konu ve alanlarda yetiştirilmesini-geliştirilmesini, motivasyonunun arttırılmasını, ekip ruhunu ve ekip çalışmasını sağlamak, bu yolla örgütün amaçlarına ulaşabilmesini sağlamak amaçlanır.

Okul yöneticisi olarak müdürün hizmetkâr liderlik anlayışında olması ve öğretmenleri gerek davranışsal gerekse diğer yönlerden güçlendirmesi okulun başarılı olması ve eğitimin amaçlarına ulaşması için kritik öneme sahiptir. Okullarda amaçlara ulaşılması için okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik sergilediği liderlik tarzı ve okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesi büyük önem taşımaktadır. Bunun için okul yöneticilerinin

hizmetkâr liderlik düzeylerini ve öğretmenleri güçlendirme çalışmalarını belirlemek oldukça önemlidir. Literatüre bakıldığında lise öğretmenlerinin, yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile örgütsel güçlendirme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik gerek yurt içinde gerekse yurt dışında bir çalışmaya rastlanmamıştır.

1.2. AMAÇ, PROBLEM VE ALT PROBLEMLER

Bu araştırmanın temel amacı amacı; lise öğretmenlerinin, yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile örgütsel güçlendirme düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını; varsa bu ilişkinin ne düzeyde olduğunu tespit etmektir. Bununla birlikte öğretmenlerin, okullarındaki yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algılarının ve örgütsel güçlendirme düzeylerinin; cinsiyete, medeni duruma, yaşa, branşa, mesleki kıdeme, öğrenim durumuna, görev yapılan okulun türüne göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı da bu araştırmada incelenmiştir.

Bu ana amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi "lise öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin (okullarındaki müdürlerinin) hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile örgütsel güçlendirme düzeyleri arasında ilişki var mıdır? şeklindedir.

Araştırma probleminin daha kapsamlı cevaplandırılabilmesi adına çalışmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. Lise öğretmenlerinin yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?

2. Lise öğretmenlerinin yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları; cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, görev yapılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?

3. Lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeylerine ilişkin algıları ne düzeydedir?

4. Lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeylerine ilişkin algıları; cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, görev yapılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?

5. Lise öğretmenlerinin yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ve davranışsal açıdan güçlendirme düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Lise öğretmenlerinin okul yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları örgütsel güçlendirme düzeylerine ilişkin algılarını yordamakta mıdır?

1.2.1. Araştırmanın Önemi

Okullarda amaçlara ulaşılması için okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik sergilediği liderlik tarzı ve okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesi büyük önem taşımaktadır. Bunun için okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerini, öğretmenleri güçlendirme çalışmalarını ve öğretmenlerin bu güçlendirme çalışmalarını algılama düzeylerini, okul yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algılarının örgütsel güçlendirme düzeylerine ilişkin algılarını yordayıp yordamadığını belirlemek oldukça önemlidir. Alan yazın incelendiğinde çeşitli düzeylerdeki okul müdürlerinin hizmetkar liderlik davranışlarına yönelik öğretmen algıları ile müdürlerin öğretmenleri güçlendirme düzeyini belirleyen ayrı çalışmaların yapılmış olduğu, lise öğretmenlerinin, yöneticilerin hizmetkar liderlik davranışlarına yönelik algılarıyla örgütsel güçlendirme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik çalışmaların olmadığı görülmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarının hem alana hem de gelecek araştırmalara ve okul yöneticileri olarak müdürlerin alandaki uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2.2. Sayıltılar

Öğretmenlerin, araştırmada kullanılan kişisel bilgi formuna ve ölçeklere içten yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

1.3. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma 2022 - 2023 eğitim - öğretim döneminde İstanbul'un Kartal, Maltepe, Pendik, Bahçelievler, Avcılar, Bağcılar, Beşiktaş, Başakşehir ve Üsküdar ilçelerindeki liselerde görev yapmakta olan öğretmenler ile sınırlıdır.

2. Araştırma, ilgili alanyazın ve katılımcılardan ölçekler aracılığıyla elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.4. TANIMLAR

Liderlik: Liderlik, örgütleme veya öğrenmenin gerçekleşebileceği koşulların yaratılması sürecidir (Hurst, 2000:175).

Hizmetkâr lider: Hizmetkâr lider, örgütsel amaçları gerçekleştirebilmek için takipçilerinin iyiliğini kendi çıkarlarının önünde tutan, bencillikten uzak, etik değerleri olan, erdemli ve sevgiye sahip bir kişidir (Kıral, 2021).

Hizmetkâr liderlik: Hizmetkâr liderlik, diğerlerinin memnuniyetine, yaratıcılığına ve katılımına, çalışanların performansına ve örgütte çalışanlar ile topluma fayda sağlayan yurttaşlık davranışına, ekip yeniliğine ve performansa, ayrıca müşteri memnuniyetine olumlu katkı sağlayan bir liderlik türüdür (Küçük ve Yavuz, 2018).

Güçlendirme: Güçlendirme, örgüt personelinin işlerine dair karar almalarını sağlayacak şartların yaratılması ve gerekli olanakların sağlanması sürecidir (Honold, 1997 ve Erstad, 1997'den akt., Kıral, 2015).

Okul: İstanbul ilindeki dokuz ilçede (Kartal, Maltepe, Pendik, Bahçelievler, Avcılar, Bağcılar, Beşiktaş, Başakşehir ve Üsküdar) bulunan resmi liseleri ifade eder.

Öğretmen: İstanbul ilindeki dokuz ilçede (Kartal, Maltepe, Pendik, Bahçelievler, Avcılar, Bağcılar, Beşiktaş, Başakşehir ve Üsküdar) bulunan resmi liselerde görev yapmakta olan öğretmenleri ifade eder.

Okul yöneticisi (Okul müdürü): Okulun yönetilmesinde görev, yetki ve sorumlulukları mevzuatla belirlenen kişidir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmanın ana temaları olan lider, liderlik, yönetim, yöneticilik ve hizmetkar liderlik ile örgütsel güçlendirme kavramları hakkında kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.1. LİDER, LİDERLİK, YÖNETİM, YÖNETME, YÖNETİCİ ve YÖNETİCİLİK

2.1.1. Lider ve Liderlik

Biyo-psikososyal ve ekonomik bir varlık olarak insanlar bir araya gelerek ihtiyaçlarını gidermek ve belirli amaçlara ulaşmak için örgütleri kurarlar ve çeşitli fizyolojik, psikolojik sosyal, ekonomik vb. ihtiyaçlarını kurdukları bu örgütler aracılığıyla gidermeye çalışırlar. Her insan farkında olarak ya da olmayarak, isteyerek ya da istemeyerek örgütsel bir yapı ya da yapılar içerisinde yer alır.

Liderlik kavramı, başarı için grup kurmaya ve bireyleri yönetmeye çalışan insanların tarihi kadar eskidir (Asrar-ul-Haqa ve Anwarb, 2018). Liderlik kavramının dilsel ve tarihsel köklerine bakıldığında; lider kelimesinin köken olarak Anglo Sakson kültüründen geldiği görülür. İngilizcede "lead" kelimesinden gelir. Almancada "leiten, leiter" olarak karşılığı vardır. Fakat Almanlar bunun yerine "Führer"i kullanmaktadırlar. Ülkemizde ise son dönemlerde, öz Türkçe bir kelime olarak "önder" oturtulmaya çalışıldı. ‘Önder' kelimesinin liderlik kavramını karşılayıp karşılamadığı tartışmaya açıktır. Önderlik kelimesi, ‘önde olmak’ anlamını taşır (Karamercan, 2001:113).

Liderlik kelimesi, Latince "lira" sözcüğünden türemiştir ve saban izi manasına gelir. (Hurst, 2000:175’ten akt., Tunçer, 2011). İngilizce'de "leadership" ve "lead" kelimeleri sırasıyla liderlik ve yön göstermek anlamına gelir. "Leader" ise önder, baş, rehber, kılavuz gibi anlamlara sahiptir. Lider kavramı, insanlığın ortaya çıkışına kadar uzanmakta olup, 19. YY’ın ilk yarısından itibaren akademik alanda kullanılıma başlanmıştır (Şişman, 2002:5’ten akt., Küçüközkan, 2015). İngilizcede, bu kavramla eşanlamlı olarak kullanılan bir başka sözcük "head" ve "headship"tir. Turan (2020)’a göre liderlik kavramının karşılığı olarak Türkçede önder, önderlik, yeder ve yederlik önerilmişse de liderlik terimi daha fazla kabul görmüştür.

Dünya çapında en çok araştırılan ancak en az anlaşılan (Burns, 1978:3), en karmaşık ve çok yönlü fenomenlerden biri olan liderlik, terim olarak M.S. 300'lü yıllarda kaydedilse de, bilimsel yönden incelenmesine 1930 - 1940 yıllarında başlanmıştır (Laguerre, 2010:4 ve Badshah, 2012:49'dan akt., Çetin ve Çayak, 2018:3). Liderliğe olan ilgi 20. yüzyılda artış göstermiş, 20. yüzyılın başlarında liderliğin doğuştan gelen bir özellik olduğuna inanılırken, yüzyılın ortalarında liderlerin daha ziyade ne yaptıklarına odaklanılmış (Owen, Hodgson ve Gazzard, 2011:19), 1960'lardan sonra yönetim alanında yapılan çalışmalara "Liderlik" kavramı eklenmiş ve bu konuda farklı tanımlar geliştirilmeye başlanmıştır (Celep, 2004:3).

Liderlikle ilgili 350'den fazla tanım olduğu saptanmış olup, bu tanımlardan hiçbiri tatmin edici olmayıp (Aydın, 2013:82), liderlik kavramı ile ilgili olarak hâlâ belirsizlikler söz konusudur (George ve Jones, 2000' den akt., Çetin ve Çayak, 2018:3). Bunun, araştırmacıların kavramı genelde bireysel bakış açılarına ve liderlikle ilgili olarak kendilerinin en fazla ilgilendikleri yönlerine göre tanımlamış olmalarından kaynaklandığı belirtilmekte olup (Yukl, 2010:19-20'den akt., Çetin ve Çayak, 2018:3), liderliğin bugüne kadar yüzlerce tanımının yapılmış olması, bu kavramın konuma, konuya ve kişiye göre yeniden şekillenebildiğinin bir göstergesidir (Tamer, 2001:162).

Lider (Önder), önden giden, diğer bir deyimle yol gösteren, aydınlatan (ışık tutan) ve öğreten, eğiten, geleceği öngörme yeteneğine sahip, bireylerin ve toplulukların ihtiyaçlarını, arzularını, ideallerini ve inançlarını zamanında fark eden ve bu doğrultuda onların davranışlarını örgütün amaçlarına yönlendiren (Tosun, 1990:59), grup üyelerince izlenen (Erdoğan, 1991:332), enerjisi, girişimci yeteneği, fikir bağımsızlığı, yaratıcı yeteneği, adalet duygusu, insanlara yardım sevgisi ve bu gibi nitelikleriyle en az rastlanır (istisnai) (Tosun, 1990:58) ve büyük planların yaratıcıları olan (Bursalıoğlu, 2000:137) ve örgütte olmadıkça, o örgütlerin makina ve insan yığınından çok ta farkı kalmayan kişilerdir (Davis, 1988:141).

Liderlik üzerine yapılan incelemelerin kökenine bakıldığında, Platon'un "Devlet" (M.Ö 400'lü yıllar) adlı eserine dayandığı görülür. Liderliği tanımlama çabaları, tarih boyunca çeşitli şekillerde ortaya konmuş, liderlik üzerine yazan veya çalışan pek çok kişi, bu kavramı farklı şekillerde tanımlamıştır. Ancak, Bernard Bass, Gary Yukl ve Warren Bennis'in liderlik literatürüne dair yaptığı üç önemli çalışma, bu olgunun daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmuştur. Kavramsal anlaşmazlıklar olsa da, uzmanlar arasında çoğunlukla kabul gören liderlik tanımı; "Bir bireyin belirlenen başarıya veya hedeflere ulaşmak amacıyla grup

üyelerini etkilemesi sürecidir.” şeklindedir. Bu tanımda liderliğin üç önemli boyutu söz konusudur: 1- Etki gerektirmektedir, b) Amaca ulaşmayı gerektirmektedir, c) Takipçiler gerektirmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2010:100).

Liderliğe yönelik olarak yapılan tanımlara bakıldığında bu tanımların çoğunun iki noktada uyum ve fikir birliği birliği içinde oldukları görülmekte olup (Owens, 1998:200’den akt., Aydın, 2013:82) bu iki nokta şunlardır (Aydın, 2013:82):

1. Liderlik bir grup işlevidir. Ancak, iki ya da daha fazla kişinin etkileşimi sürecinde oluşur.

2. Liderler kasıtlı olarak, izleyenlerin davranışlarını etkilemeye çalışırlar.

İnsanoğlu uygarlığın en değerli bir öğesini oluşturur (Davis, 1988:141). Hepimiz değişik derecelerde liderlik davranışı sergileriz. Dolayısıyla insanların liderlik konusuna yoğun bir ilgi duymaları ve liderler ile liderlik üzerinde özgün görüşlere sahip olmaları şaşırtıcı değildir (Hogg ve Vaughan, 2014:326). Daha da yakın zamandaki kavramsallaştırmalarda, liderlik sadece liderin kendisinin değil takipçilerin de düşünüş şekilleri ve davranış tarzlarıyla şekillenen ve yönetilen ikili bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Göncü, 2013:26).

2.1.2. Yönetim, Yönetme ve Yöneticilik

Yönetim, sahip olunan madde ve insan kaynaklarının kullanılarak örgütün hedeflerini gerçekleştiririlebilme bilim ve sanatı (Türkmen, 2003:9), süreci ve uygulamadır. Yönetim uygulamaları toplumsal yaşam kadar eskidir, bu nedenle sanatların en eskisi; önemi ve evrensel oluşu sebebiyle de sanatlar arasında en önemlisi (Baransel, 1979:27), bilimlerin de en eskisidir. Tarihsel süreçte insanlar hem diğerlerini yönetmiş hem de diğerleri tarafından yönetilmiştir (Bursalıoğlu, 2012:1). Yönetme, yönetim işlevlerini (planlama, örgütleme, koordinasyon ve kontrol etme) gerçekleştirmek için gerekli yetkiye sahip olarak ve bu yetkileri kullanarak istenilen faaliyetleri yapma işlemi olup (Celep, 2004:2), belli bir birimi, fonksiyonu yönetene yönetici denir (Kavrakoğlu, 2001:137).

2.1.3. Liderin Özellikleri

Aristo, bazılarının yönetmek, bazılarının da yönetilmek gibi özellikleri olduğunu, bu özelliklerin de doğuştan geldiğine inanır (Hoy ve Miskel, 2015:378). Liderlik özelliklerinden en önemlisi, kendini yazılı ve sözlü olarak iyi ifade edebilmek (Yücaoğlu, 2000:313), keskin

görüş, yüksek duygusal zekâ ve üstün iletişim becerilerine sahip olmaktır (Spellman, 2011:53). Liderler, beşeri, teknik ve kavramsal becerileri kullanır ve liderlik yaptıkları gruplar için anlamlı hedefler tesbit ederler (Davis, 1988:159). Liderlikte başarılı olabilmek için, insanları güçlü ve zayıf yönleriyle tanımak, onların gerçek yapılarını bilmek ve gerektiği zaman onları değiştirme nitelik ve yeteneklerine sahip olmak gerekir. Yaratıcılık, ileri görüşlülük, insanları tanıma ve onları ikna etme gibi nitelikler liderlikte önemli rol oynarlar (Tosun, 1990:59). Liderlik tek bir işlevden fazlasıdır; düşünme, hissetme, kavrama ve davranmanın tümünü kapsar. Bu düşünce ve duygular geçmişteki ve şu andaki olay ve deneyimlere dayanır ve liderliği bireyin dünyayla bağlantı kurma biçiminin kişisel ifadesine dönüştürür (Oewn, Hodgson ve Gazzard, 2011:16-17).

Lider, çok çeşitli sahalarda ilgi ve bilgisi olan kişidir. Bir sanatçı veya bilim adamı da alanında lider olabilir ama örgütlerdeki liderlik bundan daha fazla bir özellik taşımayı gerektirir (Yücaoğlu, 2000:311). Gerek liderlik gerekse yöneticilik, kişinin kişiliği ile yakından ilişkilidir. Kişilik sosyal, psikolojik, biyolojik vb. yönleri olan çapraşık bir olgu olup, alanında başarılı bir yönetici ve/veya lider olunabilmesi için biyolojik, psikolojik, toplumsal, kültürel ve bu gibi birçok niteliklere sahip olmak gerekir. Bu niteliklere üstün bir düzeyde sahip olan kişilere büyük adam, dahi (genius) gibi adlar da verilmektedir (Tosun, 1990:59). İnsanın kendini etkin şekilde yönetebilmesi başkalarına liderlik yapabilmesinin ön şartıdır. Bir kişi başkalarından görmek istediği davranışı bizzat sergileyerek rol modeli olduğunda liderlik yapma hakkını da elde etmiş olur. Temel yönetim disiplinlerindeki yetkinlik çalışanlarından istediği performansı almayı sağlayan unsurdur (Spellman, 2011:41).

Liderlik; ortak olarak belirlenmiş bir hedef çevresinde biraraya gelmiş kişiler ile bu kişilerin davranışlarını belirleyen bir kişi arasındaki ilişki olarak tanımlanabilir. Demek oluyor ki, liderlik, insancıl, toplumsal, otoriter, yönetsel, uyumlaştırıcı nitelikte olan bir ilişkidir. Grubu oluşturan bireyler (bunlar belli bir amaca ulaşmak üzere iş birliği yaptıklarına göre kendilerine katılımcı da diyebiliriz) arasındaki ilişkilerin tümü önemli ise de, lider ile işbirliği katılımında bulunan kişiler arasındaki ilişkiler birinci plânda önem taşır. Bu katılımcıların hareket ve davranışları önder tarafından belirlendiğine göre, bunlara izleyici (follower) demek daha doğru olur. Liderlik işlevinin etkili ve verimli bir biçimde başarılabilmesi için, önder ile izleyicileri arasındaki ilişkilerin yeterli bir biçimde sürmesi gerektiği açıktır. Lider ile izleyiciler arasındaki ilişkilerin iyi olabilmesi için de önderin onlara isteterek, arzulatarak, inandırarak, ikna ederek iş gördürmesi gerekir (Tosun, 1990:59).

Lider, liderlik yaptığı insanları belirli amaçlar için güdüleyen, yönlendiren ve bunun da süreklili olmasını sağlayan (Argüden, 2001:521), sahip olduğu güçleri kullanan kişidir. Lider gücünü kurumun kendisine verdiği yasal hak ve ayrıcalıklarda, bilgi ve yeteneğinde ya da kişiliğinde bulabilir (Minibaş Poussard, 2015:171). Çalışılan kuruluşlar ve etraftaki insanların düşünme tarzı liderliği bazen zorlaştırır. Özellikle pek çok kuruluşun (en yatay örgütlenenlerin bile) mevcut hiyerarşik yapısı gücü dağıtan değil, en tepede yoğunlaştıran bir kültür yaratır. Eğer kişi kendini güçsüz hissediyorsa, fazla liderlik sergilemesi zordur (Oewn, Hodgson ve Gazzard, 2011:7-8).

Liderler oldukça haklı olarak, kurumsal destanın kahramanlarıdır. Onlar, liderlik yaptıkları kişileri başka türlü asla gitmeyecekleri yerlere gitmek için motive ederler. Hem kuruluşların değiştirilmesi hem de sonuçların elde edilmesi için onlara gereksinim vardır (Maccoby, 2008:126). Örgütün geleceğe taşınmasını sağlayan kişiler olarak liderler, bunun için değişim çarklarının harekete geçmesini, örgütün farklı olmasını sağlamak zorunda olarak en kararlı kişi olmak durumundadır (Heil, Parker ve Tate, 1995:26). Lideri lider yapan temel unsur, liderin toplumu bulunduğu yerden ileri götürecek geleceğe ilişkin bir vizyonu ya da izleyicilerinin yaşamını geliştirecek bir model, ürün ya da kavramı olmasıdır (Arat, 2001:26).

2.1.4. Yönetim, Yönetici, Lider ve Liderlik Kavramları Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar

Yönetim, yönetici, lider ve liderlik gibi kavramlar, genel anlamda birbirine yakın kavramlar olmakla birlikte, olup, bu kavramlar arasında çok önemli farklar bulunmaktadır (Erdoğan, 1991:331 ve Celep, 2004:3). "Yönetim" ve "liderlik" kavramlarını birbirinden ayırmak için bir hayli zaman, emek ve nefes harcanmıştır. Günümüzde örgüt yapıları daha yatay ve hiyerarşiden uzaktır ve bu örgüt yapılarında liderlik ile yöneticilik arasındaki sınır iyice ortadan kalkmış durumdadır (Spellman, 2011:41). Lider ile yönetici terimleri birbirlerinin yerine kullanılamaz; liderlik, yöneticilikte bir alt kümedir. Yönetici, düşünce üretme, planlama, organizasyon, motivasyon, iletişim ve kontrol fonksiyonlarını yürütürler. Bu fonksiyonların arasında liderlik yapmak ve yol göstermek te bulunmaktadır. Dolayısıyla, bir yöneticinin etkin bir şekilde yönlendirme becerisi, onun yönetebilme yeteneğine etki edebilir; oysa lider yalnızca diğerlerinin davranışlarını etkileme ihtiyacındadır (Hicks ve Gullett, 1981:233).

Yönetici ile lider arasında çok büyük bir fark vardır: Lider, örgütün geleceğinin hazırlanmasını sağlayandır, yönetici ise örgütün tamamını yönetendir. Örgütte iyi olan bir yönetici işleri iyi yöneten ama işleri daha da ileriye taşıyabilecek biri değildir. Ama iyi bir lider, organizasyonu daha iyi bir noktaya taşıyabilecek biridir. Yani lider bugünü değil her zaman yarını düşünen kişidir. Halbuki iyi bir yönetici bugünü düşünen, ben bugün neleri veya hangi işleri daha iyi yapabilirim diye düşünen kişidir (Savaş, 2000:314). Liderlik, klişeleri yineleyip durmanın ötesinde bir iştir (Levinson, 2011:179).

Yönetim, bir örgütteki faaliyetlerin örgütün amaçları doğrultusunda planlanması, örgütleme yapılması, koordine ve kontrol edilmesi çabaları (Erdoğan, 1991:332) ve çalışmaları olup, yönetme, yönetim işlevlerini yerine getirmek için yetki sahibi olma ve istenilen çalışmaları yapma işlemi, yönetici de bir örgütte bireyleri yönetmekle görevli olan kişidir (Celep, 2004:2).

Yöneticilik oldukça geniş bir kavram olup, belli bir birimi, fonksiyonu yöneten kişiye yönetici denir. Bir yönetici, görevi doğrultusunda önemli bir değişim gerçekleştirebiliyor veya kitleleri etkileyebiliyorsa lider olarak kabul edilir. Aksi durumda, yönetici yöneticilik alanında kalır. Dolayısıyla her yönetici lider değildir (Kavrakoğlu, 2001:137). Liderlik, yönetimin tümünü kapsamamakla birlikte, onun en önemli parçalarından biridir. Yöneticiler, planlama ve örgütleme işlevlerini yerine getirmekle yükümlüyken, liderlerden beklenen, insanları yalnızca kendilerini izlemeleri için etkilemeleridir (Davis, 1988:142). Lider grup üyelerince izlenen kişidir: Tüm yöneticiler lider değildir (Erdoğan, 1991:332).

Önder (leader) terimi, yüksek yönetici (administrator) terimi ile, çok zaman, aynı anlamda kullanılmaktadır; oysa bu iki terim oldukça farklı anlamlara sahiptirler. Önderlik ile yöneticilik işlevleri bazen aynı kişide birleşebilirse de bu, her yöneticinin önderlik aşama ve düzeyine ulaştığı veya her önderin, yönetim işlevlerini tüm kapsamıyla gerçekleştirdiği anlamına gelmez. İyi bir yönetici olabilmek için önderlik niteliklerine sahip olmak gerekir. Keza, iyi bir önder olabilmek için yönetim sürecini üstün bir derecede başarmak gerekir. Şu hâlde denebilir ki, her önder, az çok, bir yöneticidir ve her yönetici de az çok, bir önderdir (Tosun, 1990:58). İyi yönetici kendine tanımlanmış olan işi doğru yapar; eğer tanım yanlışsa, yanlışı doğru yapar. Lider, doğru olanı yapar. Aralarında ciddi bir fark vardır. Eğer şartlar değişmiş olmasına rağmen yönetici bir işi hâlâ eski yöntemlerle yapıyorsa, başarı beklenemez. Lider yapması gereken işi düşünen kişidir. Yöneticiyle lideri birbirinden ayıran özellikler şöyledir: Ortada bir iş varsa yönetici o işi idare eder; lider ise olmayan işleri yaratır. Yönetici

iyi bir modeli tekrar eder; lider orijinal şeyler yapmak ister. Yönetici düzeni sürdürür; lider düzeni iyileştirir. Ortada genel kabul görmüş kurallar varsa, yönetici bunları kabul eder; lider sorgular. Yöneticinin odağı sistemdir; liderinki insandır. Yönetici araç olarak "kontrolü" kullanır; lider "güveni" kullanır. Yöneticinin ufku kısadır; liderinki uzundur. Yönetici bir iş yapılacağı zaman nasıl, ne zaman diye düşünür; lider niçin, neden diye düşünür. Yönetici emreder, dikte eder; lider yetki verir. Yönetici yetkisini, unvanından alır; lider yetkisini sırtında taşır (Akışık, 2000: 323).

Yönetici idare ederken, lider yenilikler getirir. Yönetici var olanı devam ettirir, lider ise geliştirmeye odaklanır (Savaş, 2000:318). Yönetici mevcut durumu korur; lider ise değişimi başlar ve harekete geçirir (Kavrakoğlu, 2001:137). Yönetici sistemler ve yapılarla ilgilenirken, lider insan odaklıdır. Yönetim kontrol üzerine kuruludur; liderlik ise güvene dayanır. Yönetici nasıl ve ne zaman, lider ise ne ve neden sorularını sorar. Yönetici alt çizgiye odaklanırken, lider ufka bakar. Yönetici taklit edip uygularken, lider yaratır. Yönetici işlerini doğru yaparken, lider doğru işleri yapar (Savaş, 2000: 318).Yönetici görev tanımı yapıp, insanları o görevlere koşar; lider ise görevleri insanların yeteneklerine göre yeniden tasarlar (Özel, 2016:94).

Yönetici uygulayıcı, yukarıdan kendine gelen talimatları iyi yapan kişidir. Halbuki iyi bir lider, üstlerini de yönlendirebilmelidir. Yani bir vizyon getirebilmeli ve onu taşıyabilmelidir. Bugün için çok iyi bir organizasyon içinde de görev yapıyor olsa, iyi bir lider geleceği görebilmelidir (Savaş, 2000:314). Yönetici işini iyi yapan, şirketin ilerlemesi için çaba gösteren kişidir. Lider ise iletişimi ve insanlar arası ilişkileri çok gelişmiş olan, kişilerin yalnızca işle değil, iş dışındaki sorunlarıyla da ilgilenmesi gereken kişidir (Argun, 2000:322) Yönetici ile lideri birbirinden ayıran en önemli özellik güvendir. Özgüven yönetici ve lider için de geçerlidir. Ama yönetici, güveni, bilgi ve deneyiminden sağlar. Liderin güveni yalnızca konuyla ilgili bilgi ve tecrübesinden kaynaklanmaz. Çeşitli ilişkilerden, konulardan ve etkinliklerden aldığı güven vardır. Yani, güven faktörü çok boyutludur (Yücaoğlu, 2000:311-312).

2.1.5.Liderlik (Önderlik) Teorileri ve Liderlik Türleri

Liderlik, tarihin her devrinde vardı ve gelecekte de var olacağını söylemek yanlış olmayacaktır. Sosyal ve bilimsel gelişmeler, liderlik alanında pek çok teori ve uygulama biçiminin ortaya çıkmasına neden olmuş ve bu konudaki literatürün zenginleşmesine katkıda

bulunmuştur (Eren, 1989:364). Liderler farklı liderlik biçimleri kullanırlar ve uygulanan bu liderlik biçimleri farklı örgütsel çalışma ortamları (climate) yaratma eğilimindedir. Motivasyon tarzları, kuvvetle olumludan kuvvetle olumsuza, güç kullanma tarzları otokratikten başlayıp katılımcıdan geçerek özgür bırakıcı tarzlara dek değişir (Davis, 1988:159).

Liderler, farklı liderlik tarzlarını benimseyerek kullanırlar ve böylece çeşitli örgütsel çalışma ortamları yaratabilirler. Bu liderlik tarzları, motivasyon yöntemleri ve güç kullanma biçimleri bakımından geniş bir yelpazeye sahiptir. Motivasyon yöntemleri güçlü pozitif etkilerden güçlü negatif etkilere kadar uzanabilirken, güç kullanma biçimleri otokratik, katılımcı ve özgür bırakıcı tarzlar arasında değişebilir (Davis, 1988:159).

Liderlik teorilerini çeşitli şekillerde sınıflandırmak mümkündür. Bir sınıflandırma yöntemi, Evrensel (Universalistic) Liderlik Teorileri ve Durumsallık (Contingency) Teorileri olarak yapılabilir. Evrensel Liderlik Teorileri arasında Özellikler Teorisi (Traits Approach), Liderlik Davranışı Yaklaşımı, X ve Y Teorileri Yaklaşımı ve Sistem 4 Yaklaşımı bulunur. Durumsallık Teorileri ise Fiedler'in Durumsallık Yaklaşımı, Yol-Amaç (Path-Goal Approach) Teorisi ve Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Modeli gibi teorileri içerir (Koçel, 1989:260).

Liderliğin; biçimsel olmayan (gayri-resmi),, seçilmiş ve atanmış liderler olarak üç türü vardır (Yalçın, 1991:216):

1. **Biçimsel Olmayan (Gayri-Resmi) Liderler:** Örgütteki informal grupların içinden kendi kendilerine yükselip, kendilerini gösterirler. Kimseyi cezalandırma ya da ödüllendirme imkanına sahip değildirler. Grup üyeleri bu liderleri menfaatleri gereği izlerler.
2. **Seçilmiş Liderler:** Biçimsel örgütte liderler grup üyelerince seçilirler. Sendikalar, kulüpler, dernekler, meslek kuruluşları, siyasal partilerde liderler seçimle gelirler.
3. **Atanmış Liderler:** Biçimsel örgütlerde genel müdür ve müdür yardımcıları her zaman atama yoluyla göreve gelirler. Bu kişiler, iyi veya kötü liderlik örnekleri sergileyebilir, biçimsel olmayan liderin olanaklarını kullanır, durumları gereği ödüllendirme ve cezalandırma olanaklarına da sahip olurlar.

2.1.6.Liderlikle İlgili Çalışmalar

Tarihsel süreçte liderliğin tanımlanması için birçok girişimde bulunulduğu (Lunenburg ve Ornstein, 2010:100) ve liderlikle ilgili çalışmalarda çeşitli yaklaşımların izlendiği görülmektedir. 1945 yılına kadar yapılan araştırmalar, liderlerin niteliklerini tanımlamaya odaklanmış ve liderliğin bireysel özelliklerle ilişkili olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Anaokullarından askeri birliklere, ıslah evlerinden kiliselere kadar çeşitli kurumlarda liderlik incelenmiş, boy, ağırlık, sağlık, zekâ, duygusal uyum, özgüven ve otoriterlik gibi hemen her özellik değerlendirilmiştir. Bu çalışmalar, insanların "yönlendirenler" ve "yönlendirilenler" olarak iki gruba ayrılabileceği varsayımına dayanmaktadır. Bu varsayıma göre, liderler, izleyenlerde bulunmayan belirli özelliklere sahiptir (Aydın, 2014: 251-252).

2.1.7.Liderlik Fonksiyonları

Liderlik, yönetimin bir parçasıdır ve bu nedenle bir liderin yerine getirdiği görevler, bir yöneticinin görevlerinden daha spesifik veya belirgindir. Bir liderin görevlerini etkin bir şekilde yerine getirip getirmemesi, örgütün başarısını veya başarısızlığını doğrudan etkileyebilir. Bir yöneticinin fonksiyonları arasında uzlaştırma, önerilerde bulunma, amaçları belirleme, katalizör olma, güven sağlama, temsil etme, ilham verme ve övgüde bulunma gibi görevler yer alabilir (Hicks ve Gullet, 1981:239-241).

Lider, kendisini izleyenlerle (takipçileriyle) iletişim kurar, vizyon oluşturur, onlara rehberlik eder, hedeflere doğru yönlendirir, destekler, eğitir, geliştirir. Onların yüksek performans göstermesi için tüm kaynakları seferber eder. Örgütün ve çalışanların başarısı için kendini geliştirir, risk ve tehditleri önceden görerek tedbir alır, fırsatları önceden görerek değerlendirir. Lider aynı zamanda örgüt ve çalışanların başarısı ve verimliliği için insiyatif alır, tüm kaynakları etkili ve verimli kullanır.

2.1.8.Eğitim Yönetimi – Okul Yönetimi ve Liderlik

Eğitim yönetimi, eğitim alanındaki örgütlerin işleyişi ile ilgili bir çalışma ve uygulama alanıdır (Bush, 2006). Eğitim yöneticileri üst düzeyde eğitim politikalarını belirlerler, planlar hazırlarlar, orta kademede de bunların yorumlanması söz konusudur (Taymaz, 2011:21-22). Eğitim politikalarını belirleme ve planları hazırlama üst düzeyde eğitim yöneticileri tarafından yapılırken, orta düzeyde de bunların yorumlanması söz konusudur (Taymaz, 2011:21-22).

Okullar, toplumun en temel ihtiyaçlarından biri olan sosyalleşme ve birlikte yaşamayı teşvik eden, insanları onurlu bir yaşam sürdürmeleri için eğiten ve yetiştiren ana kurumlardır. Belirli kurallara ve ast-üst ilişkisine bağlı bir sistem içinde, resmi bir yapıya ve felsefeye sahip olup, önemli görev ve amaçları olan kurumlardır (Sağır, 2010:218). Okulda yönetim kapsamı içerisinde çeşitli paydaşlar eğitim sisteminin öngördüğü şekilde okulun amaçlarını ulaşabilmesi için önceden belirlenmiş anlayış, bakış açıları ve ilkelerle iş birliği içerisinde çalışırlar (Ada ve Baysal, 2012:74).

Eğitim örgütlerinin girdisi ve çıktısı insanlardır (Çelik, 2012:50). Eğitim yönetimi alanında, yönetimin en somut şekilde hayata geçirildiği yerlerden biri okul yönetimidir (Ada ve Baysal, 2012:74). Okul, toplum ve insan hayatının merkezi konumunda olması nedeniyle karmaşık bir alandır. Okula anlam katan, her biri birbirinden oldukça farklı olan öğretmen ve öğrencilerdir (Turan, 2015:77). Okul atanmış ve yetkilendirilmiş kişiler (müdür ve yardımcıları) tarafından yönetilir.

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin kısıtlı bir alana, okula uygulanmasını ifade eder (Bursalıoğlu, 1982:6; Taymaz, 1997:25) ve bu uygulamanın okullarda nasıl gerçekleştirileceği ile ilgilenir (Şişman ve Taşdemir, 2008:193). Eğitim sisteminin yapısı ve amaçları, bu alanın sınırlarını belirler (Taymaz, 1997:25). Okulun insan ve insan dışındaki kaynakların üretilmesi, en etkili şekilde kullanılması, okulun başarılı olarak yaşatılması, vizyonunun ve misyonunun oluşturulması, çevresel olanakların kullanılması ve eğitimin amaçlara ulaştırılmasından okul yöneticileri sorumludurlar. Bu sorumlulukları üstlenirken tüm paydaşların harekete geçirilmesi oldukça önemlidir.

Okul müdürlüğü zor ve karmaşık olduğu kadar zevkli bir iş olup (Turan, 2015:92), okulunda görevli öğretmenleri daha yakından tanıyan ve onlardan neleri beklediğini en fazla bilen kişi okul yöneticisidir. Okul yöneticisi sayısız fırsatlara sahip olarak her öğretmeninin becerilerini geliştirmesi ve başarısını artırması için eğitim alanındaki çalışmaları, yapılan araştırma ve yeniliği öğretmenlerine öğretmek için bu fırsatları etkili bir şekilde kullanmalıdır. Okul yöneticisinin okulu en rasyonel ve verimli bir şekilde işletebilmesi için lider olması gereklidir (Karslı, 2006:244).

Okullarda örgütsel etkililiği ve bireysel yeterliliği sağlamada okul liderinin liderlik becerileri kritik bir öneme sahiptir. Okul liderinin, okulun insan kaynaklarının dinamiklerini

ve sinerjisini örgütün hedeflerine yönelik olarak yönlendirebildiği ölçüde örgütsel etkililiğin sağlanmasında belirleyici bir rol oynayacaktır (Sağır, 2010:201).

Formal bir eğitim lideri olarak okul yöneticisinin, yasal gücü, ödül gücünü ve zorlayıcı gücü vardır. Bu güçlerin okul yöneticisi tarafından kullanılması, onu formal bir lider pozisyonuna getirir. Ancak, örgütsel güçlerle birlikte, kişisel güçlerin de kullanımı liderlik yönünden önemlidir. Tüm okul yöneticilerinin karizmatik bir lider olması ve karizmanın verdiği güçleri kullanması olanaklı değildir, ancak her bir okul idarecisi uzmanlık gücünü kullanabilir (Çelik, 1999:6). Uzmanlık gücü de onun okulla ilgili işleri ve işleyişleri okuldaki herkesten daha çok ve iyi bilmesi, gerekli bilgi ve becerilere sahip olmasıyla ilişkilidir.

2.1.9.Okul Yönetiminde Lider Yöneticilik

Eğitimde kalkınma bir liderlik sorunudur (Bursalıoğlu, 2012:218). Örgütlerde, yöneticilik yetkisi bulunmayan liderler olabileceği gibi, liderlik vasıfları bulunmayan yöneticiler de bulunabilir. Yöneticilerin liderlik özelliklerini de taşımaları ideal olandır. Günümüzde her kademe yöneticiden liderlik özellikleri beklenmekte ve kişilerin iş ve sosyal hayatlarının akışlarında liderlik becerileri önemli rol almaktadır. Herhangi bir yönetim makamında bulunmasa da bir birey lider olabilir; ancak, belirli bir yönetim makamında bulunan her yönetici lider olmayabilir (Türkmen, 2003:40). Liderlerin belli özellikleri doğuştan gelir, bazıları ise sonradan gelişir. Zaten iyi bir lider önce iyi bir yönetici olmalıdır (Argun, 2000: 322). Liderlik vasfı olmayan bir yönetici, ancak mevcudu sürdürebilir (Kavrakoğlu, 2001:137). Burada önemli ve kritik olan husus; yönetici atamalarında liderlik özellikleri olan kişilerin okul yöneticisi olarak seçilmesi, eğitilip geliştirilmesi ve atanmasıdır

Hem "lider" hem de "yönetici," bulundukları konum gereği liderlik yapmaları beklenen bireylerdir (Hoy ve Miskel, 2015:374). Önderlik ile yöneticilik, aynı şey olmamakla birlikte bunlar birbirlerini bütünleyen fikir ve davranışlardan oluşur. Modern örgütlerde başarılı olmak isteyen yöneticilerin, bu bütünlüğü kavrayıp uygulamaları gerekmektedir (Erçetin, 2000:14-15). Kişisel özellikler, motivasyon ve yetenek ögeleri, okullardaki liderlikle sistematik bir şekilde ilişkilidirler (Hoy ve Miskel, 2015:374). Liderlik, birden fazla bireyi güç kullanımı ve etkileme aracılığıyla yönlendirme sürecidir. Bu bağlamda, güç ve etkileme bakımından iki değişik liderlik biçimi söz konusu olur. Formal lider, otoritesini kullanarak grubun üzerinde etkili olurken, informal olan lider, sergilediği liderlik davranışları sayesinde grupla bütünleşir. Okul idarecisi, genellikle formal bir lider olarak kabul edilir. Ancak,

öğretmenleri motive etmesi ve yönlendirmesi, okul yöneticisini aynı zamanda informal bir lider konumuna da taşıyabilir (Çelik, 1999:3).

Yöneticilik artık modası geçmiş bir kavramdır. "Yönetici" dendi, sonra görüldü ki yöneticiyle ilgili geliştirilen kavramlar yönetmeye yetmiyor, daha başka özellikler arandı. Çünkü yönetici mekanik ve doğrusal ilişkilerle ilgileniyor olduğu için liderlik gerekli denildi ama liderlik de pek tarif edilemedi. Liderlik daha çok önsezi, vizyon, karizma gibi şeylerle tarif ediliyor (Paker, 2000: 318).

Liderlik her zaman kolay bir görev değildir ve pek çok açıdan yönetmek, liderlik yapmaktan daha basit olabilir. Bunun nedeni, yöneticiliğin büyük ölçüde görev ve prosedürlerle ilgilenmesidir. Liderlik ise sadece kim olduğunuz ve bunu nasıl ifade ettiğinizle değil, aynı zamanda yaptıklarınızla da alakalıdır. İyi liderlik, hakkı tam olarak verildiğinde, inanılmaz derecede etkili olur ve yönetimin insanlardan doğrudan elde edemeyeceği sonuçları ortaya çıkarır (Oewn, Hodgson ve Gazzard, 2011:7).

Lider, kendisini izleyenlerin yönetime katılımını sağlayamıyorsa, orada liderlikten söz edilemez. Lider ile izleyenleri arasında karşılıklı saygı ve sorumlulukların olması gereken bir ilişki vardır. Çoğu zaman izleyici grubun lidere saygı göstermesi beklentidir. Liderin de izleyicisi olan gruba saygın duyması ve düşüncelerine değer vermesi kişinin lidere dönüşebilmesi açısından gereklidir. Saygı duyma işi, saygıya değer olabilmekle ilgilidir. Burada tek başına "saygı" da bir işe yaramayacaktır. Kritik konulardan bir tanesi de karşılıklı sorumluluklardır. Liderin ve izleyici grubun karşılıklı saygı içinde sorumluluklarını yerine getirmesi söz konusudur (Tamer, 2001:163-164). Lider; enerjisi, girişimci yeteneği, fikir bağımsızlığı, yaratıcı yeteneği, adalet duygusu, insanlara yardım sevgisi ve bu gibi nitelikleriyle en az rastlanır (istisnai) bir insandır (Tosun, 1990:58).

İki kişinin liderlik tarzının aynı olmaması nedeniyle, liderlik, farklı liderlik tarzlarına yer vermeyen tek bir modele indirgenemez (Oewn, Hodgson ve Gazzard, 2011:8-9). Liderliğin tarzları olduğu gibi basamakları da bulunmaktadır. Her liderlik aynı değildir ve organizasyonun farklı düzeylerinde farklı niteliklere sahip liderlere ihtiyaç vardır (Barutçugil, 2014:22).

Okul müdürü, aynı zamanda bir iletişimcidir. Okulda, öğretmenler ve öğrenciler arasında anlamı ortak hale getiren ve mükemmelliğe dayalı bir okul inşasında önemli bir rol

oynayan kişidir. Müdür, okulda anlamın ortak hale getirilmesi sürecini dil ile inşa eder. Öğretmenlerle, bütüncül öğrenci başarısı hakkında görüş alışverişinde bulunur ve öğretim kadrosunun performansını değerlendirmede açık ve tarafsız ölçütleri kullanır. Yöneticisi olduğu okulunun ne olmasının gerektiği konusunda net bir vizyon belirler ve öğretimi ilgilendiren durumlarda personeliyle açık iletişim kurar. Öğrenci performansıyla ilgili olarak öğretmenlere sıklıkla dönütlerde bulunur ve tüm bu süreçlerde çift yönlü iletişimi esas alan dil kullanır (Turan, 2015:82).

Liderin liderliğini sergileyebilmesi, katılımcı olabilmesi çift yönlü iletişim yeteneğine bağlıdır. Lider hem anlaşılabilir olmayı hem de anlamayı garanti altına almalıdır. Birlikte çalıştığı izleyici grubun hangi zihinsel süreçlerden geçirerek olanları ve gönderilen mesajları anlamlandırdığını sezmesi gerekir. Bu onlardan gelecek mesajları da anlayabilmek açısından kritiktir. Liderin anlaşılabilir olmasının, güçlü bir iletişim yeteneğine sahip olmasının yanı sıra, izleyici grubun da kendini ifade etmesi için harekete geçirici olması gerekir (Tamer, 2001:167).

Liderlik, belirli amaçlara ulaşmak için insanları etkileme sürecidir. Lider, kendisini izleyen kişilerin davranışlarını etkilemeyi amaçlar. Etkili bir lider diğerlerini kendisinin istediği şekilde de davranmaya yöneltir. Bunu da genellikle (Yalçın, 1991:213):

- İnandırma (ikna) yoluyla
- Gücünü kullanma yoluyla
- Yasal haklarını kullanarak başarır.

Liderler grup üyelerini üzerinde hemfikir olunan saygınlıkları veya güç kullanımı yetkileri ile, bazen de her ikisi yoluyla yönetirler ve etkilerler (Göncü, 2013:27). Liderin görevi, işleri bizzat yapmak değildir; işlerin yapılmasını sağlamaktır (Berkman, 2001:68). Bunun için de hem liderlik özelliklerine sahip olmalı, yönetim fonksiyonlarını ve ilkelerini iyi bilmeli ve bunlara dikkat ederek uymalıdır.

Alanyazına bakıldığında çok çeşitli liderlik türleri olduğu, bunlara modern liderlik türleri adı da verildiği görülmektedir. Bunları; Öğretimsel Liderlik, Stratejik Liderlik, Öğretmen Liderliği, Öğrenen Liderlik, Dönüşümsel Liderlik, Otantik Liderlik, Süper Liderlik, Etik Liderlik, Ruhsal Liderlik, Simbiyotik Liderlik, Teknoloji Liderliği, Kuantum Liderlik, Karizmatik Liderlik, Etkileşimsel Liderlik, Takım Liderliği, Kalite Liderliği, Sosyal Adalet Liderliği, Kültürel Liderlik, Paylaşılan Liderlik, Paternalist Liderlik, Toksik Liderlik,

Postmodern Liderlik, Mükemmel Liderlik, Vizyoner Liderlik, Hizmetkâr Liderlik şeklinde sıralamak mümkündür.

2.2. HİZMETKAR LİDERLİK

Hizmet kelimesi Arapça kökenli bir kelime olup doğrusu "hidmet"tir. Türkçeye "hizmet" şeklinde geçmiş olup, bazen aslî şekliyle de kullanılmaktadır. Kurumlarda en alt statüde çalışan beden işçilerine "hizmetli" denildiği gibi "hademe" de denmektedir. Kısacası hizmet; yanız beden işçiliği değil, kişinin karşılıklı veya karşılıksız bir amaç uğruna yaptığı her türlü çalışmadır, iştir (Çelik, 2003:73).

Hizmetkar liderlik yeni bir kavram değildir; kökleri antik tarihe dayanır. Robert Greenleaf (1970), modern organizasyonlarda hizmetkar liderlik uygulamasını yeniden canlandırmıştır, ancak o zamandan bu yana hizmetkar liderliğin kavramsallaştırılması ve işlerlik kazanması konusunda pek fazla ilerleme kaydedilmemiştir (Gandolfi, Stone, ve Deno, 2017). Hizmetkâr liderlik, liderlik stilleri içerisinde giderek daha popüler hale gelen bir kavramdır (Russell ve Stone, 2002). Son kırk yıldır, hizmetkar liderlik saygın bir liderlik teorisi ve yapısı olarak gelişmiştir. Hizmetkar liderliğin özellikleri ve ölçütleri literatürde iyi bir şekilde tanımlanmıştır ve son zamanlarda yapılan ampirik araştırmalar, hizmetkar liderliğin bireyler, ekipler ve örgütler üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymaya başlamıştır (Coetzer, Bussin ve Geldenhuys, 2017). Robert Greenleaf'in kişisel deneyim yolculuğunu anlatan günlüğünü yayınlamasından bu yana, hizmetkar liderlik son yıllarda ön plana çıkmıştır. Yıllar geçtikçe, akademi bu liderlik tarzıyla ilgilenmeye başlamıştır (Rachmawatia ve Lantu, 2014).

Hizmetkar liderlik kavram olarak, karmaşık, çok boyutlu, zengin ve anlam açısından geniş bir kavramdır (Page ve Wong, 2016). Hizmetkar liderlik kavramının kökeni, Robert Greenleaf'in hizmetkar liderlik kavramını ilk kez ortaya koyması ve İsa Mesih gibi tarihi figürlerden oluşmaktadır. Robert Greenleaf, hizmet eden bir liderin önce hizmet ettiğini, sonra liderlik yaptığını vurgulayarak liderliği "fenomenal" bir tanım ile açıklamıştır. Ayrıca, hizmetkâr liderler takipçilerini "daha sağlıklı, daha bilgili, daha özgür, daha özerk ve kendileri de hizmet eden kişiler olma olasılığı daha yüksek" bireyler olarak dönüştürmeyi amaçlarlar (Greenleaf, 1977: 13-14'den akt., Rachmawatia ve Lantu, 2014). Bu açıklama ile Robert Greenleaf, hizmetkâr liderliğin bir dizi karakteristik özelliklerini geliştirmemiş, ancak

hizmetkâr liderliğin en önemli terimini vurgulamıştır: Önce hizmet et, sonra liderlik yap (Rachmawatia ve Lantu, 2014).

Hizmetkar liderlik, Greenleaf'in kurumsal bir bağlamda yayımladığı üç temel denemesiyle tanıtıldı- "The Servant as Leader" - "Lider Olarak Hizmetkâr" (1970)", "The Institution as Servant - "Hizmetkar Olarak Örgüt" (1972)" ve "Trustees as Servants" – "Hizmetkarlar Olarak Mütevelliler" (1972). Greenleaf (1977) hizmetkar liderliği yalnızca bir yönetim tekniği olarak değil, ''önce hizmet etmek isteyen doğal bir duygu'' ile başlayan bir yaşam biçimi olarak tanımladı (Akt., Parris ve Peachey, 2013). Greenleaf (1991), "The Servant as Leader" adlı eserinde hizmetkar liderleri şu şekilde tanımlamıştır: Hizmetkar lider, önce hizmetkardır … Bu, önce hizmet etmyi isteme doğal duygusuyla başlar, daha sonra bilinçli bir tercih, kişinin lider olma arzusuna götürür (Ingram, 2016).

Önce hizmetkar olan lider önce hizmet etmek isteyen doğal bir hisle başlar. Daha sonra bilinçli bir tercih onu lider olma arzusuna götürür. Bu kişi, alışılmadık bir güç dürtüsünü tatmin etme veya maddi mülkiyet edinme ihtiyacı nedeniyle lider olan birinden keskin bir şekilde farklıdır. Böyle biri için hizmet etmek, liderlik kurulduktan sonra yapılacak bir tercihtir. Önce lider olan ve önce hizmetkar olan iki aşırı uçtur ki bu ikisinin arasında da insan tabiatının sonsuz çeşitliliğinin de bir parçası olan tonlamaları ve karışımları vardır (Greenleaf, 1977; Greenleaf, 1991; Greenleaf, 1995; Greenleaf, 2008:6). Hizmetkâr liderlik, insanın başkalarıyla bağ kurma ve toplumun iyiliğine katkıda bulunma güdüsüne dayanır. İnsanları güçlendirmek ve geliştirmek için empati ve alçakgönüllülükle gösterilen hizmet motivasyonuna vurgu yapması, hizmetkâr liderliği diğer liderlik çerçevelerinden ayırır (Mittal ve Dorfman, 2012).

Hizmetkar liderlik ile örgütte liderlerin, liderlik etme motivasyonlarını hizmet etme ihtiyacı ile birleştirdiklerinde hizmetkar liderlik gösterdikleri savunulmaktadır. Kişisel özellikler ve kültür, motivasyonel boyutun yanında konumlandırılmaktadır. Hizmetkar liderlik, insanları güçlendirme ve geliştirme; tevazu, özgünlük, kabul, yetki devri ve yönlendirme sağlama yoluyla gösterilmektedir (Dierendonck, 2011).

Hizmetkâr lider öncelikle hizmet edendir. Bu, birinin hizmet etmek istemesiyle tabi bir his olarak başlar. Daha sonra bilinçli bir seçim, birinin lider olma arzusunu getirir. En iyi test şudur: hizmet yapılan bireyler, büyüyor mu; daha sağlıklı, daha da bilge, daha özgür ve özerk duruma geliyor mu, hizmetkâr olma olasılıkları artıyor mu? Ve toplumun en az ayrıcalıklı

kesimi üzerindeki etkisi nedir; onlar fayda sağlayacak mı ya da en azından daha fazla mahrum bırakılmayacaklar mı? (Greenleaf, 1977/2002:27'den akt., Spears, 2010):

1970 yılında emekli AT&T yöneticisi Robert K. Greenleaf (1904-1990), hizmetkâr liderlikle ilgili terimleri ortaya atarak liderliği görüş ve uygulama şeklimizde sessiz bir devrim başlattı. Otuz yıl sonra, hizmetkâr liderlik, sayısız insan ve organizasyonun ulaşmayı arzuladığı ideal bir liderlik biçimi olarak giderek daha fazla kabul görmektedir. Aslında, bugün hizmetkâr liderliğe olan ilgi ve uygulamalarda eşi benzeri görülmemiş bir patlama yaşamaktadır. Birçok iş ve kâr amacı gütmeyen organizasyonda, daha geleneksel otokratik ve hiyerarşik liderlik modellerinden uzaklaşarak, başkalarıyla ilişki kurma biçimi olarak hizmetkâr liderliğe doğru hızlı bir kayma yaşanıyor. Hizmetkâr liderlik, başkalarını karar verme süreçlerine dahil etmeye, etik ve şefkatli davranışlara dayanmaktadır. Çalışanların büyümesini desteklerken, organizasyonel yaşamın şefkatini ve kalitesini artırır. Hizmetkâr ve lider kelimeleri genellikle zıt kavramlar olarak düşünülür. Bu sözcükleri maksatlı olarak anlamlı bir şekilde bir araya getirerek, hizmetkâr liderlik kavramını ortaya çıkardı. O tarihten bu yana, günümüzün en yaratıcı düşünürlerinden birçoğu, hizmetkâr liderliği 21. yüzyıl için ortaya çıkan bir liderlik paradigması olarak yazmakta ve konuşmaktadır (Spears, 2010).

2.2.1.Hizmetkar Liderlerin Özellikleri

Spears (2010), Greenleaf'ın özgün yazılarını yıllarca inceledikten sonra, hizmetkâr liderin gelişimi için kritik öneme sahip olduğunu düşündüğü on özellik belirlemiştir. Bir hizmetkâr liderin on özelliği şunlardır (Spears, 2010): Dinleme, empati, iyi oluş, farkındalıklık, ikna edebilme, kavramsallaştırabilme, öngörebilme, yöneticilik, bireylerin gelişmelerine bağlılık, topluluğun inşası.

Russell ve Stone (2002:146), literatürü taradıktan sonra, bu alandaki araştırmacıların sürekli olarak hizmetkar liderlerle ilişkilendirildiğini belirttiği 20 özelliği tanımlamışlardır. İlk liste, literatürde tekrarlanan belirginlikleri nedeniyle işlevsel nitelikler olarak adlandırılmıştır. Bu işlevsel özellikler, hizmetkar liderlerin sahip olduğu ve işyerinde belirli lider davranışlarıyla gözlemlenebilen özellikler ve ayırt edici özelliklerdir (Hannay, 2009):

1. Vizyon
2. Dürüstlük
3. Bütünlük
4. Güven

5. Hizmet
6. Model olma
7. Öncülük
8. Diğerlerini takdir etme
9. Güçlendirme

Hizmetkar liderliğe eşlik eden diğer özellikler ise şunlardır:

1. İletişim
2. Güvenilirlik
3. Yeterlilik
4. Yöneticilik
5. Görünürlük
6. Etki
7. Dinleme
8. Teşvik etme
9. Öğretme
10. Yetki devretme

Robert K. Greenleaf tarafından 1970 yılında tanıtılan "hizmetkar liderlik" kavramı, birçok başarılı lider tarafından çeşitli bağlamlarda benimsenmiştir. Yazarlara göre, liderin aşağıdaki tutumlara sahip olması veya kolayca benimseyebilmesi durumunda, hizmetkar liderlik, bir grubu örgütsel hedeflere ulaşma yolunda etkili bir şekilde yönlendiren bir stil olabilir (Boone, ve Makhani, 2012):

1) Vizyona sahip olmanın her şey olmadığını, ama her şeyin başlangıcı olduğunu inanmak,

2) Dinlemenin zorlu bir iş olduğunu ve kişisel zaman ve çaba açısından büyük bir yatırım gerektirdiğini kabul etmek ve harcanan her enerjiye değdiğini bilmek,

3) İşin yetenek avcılığı yapmak ve personelin başarısını taahhüt etmek olduğunu anlamak,

4) Gücün başkalarına devretmenin iyi bir şey olduğunu kabul etmek ve

5) Bir topluluk kurucu olduğunu kabul etmek.

Bir hizmetkâr liderlik, liderlik etmesinin asıl amacı başkalarına hizmet etmek olan; onların gelişimine ve iyilik haline yatırım yaparak ortak yarar için görev ve hedefleri

başarmaya yönelik bir lider olarak tanımlanabilir. Hizmetkâr liderlik, liderlik sorumluluklarına yönelik bir tutum olduğu kadar bir liderlik tarzıdır da. Genellikle otokratik veya hiyerarşik liderlik tarzlarının karşısında sunulur ve anlaşılır. Hizmetkâr liderlik, geleneksel liderlik biçimlerinin günümüz insanlarını motive etmek için yetersiz olduğunu göz önünde bulundurur (Page ve Wong, 2016).

Hizmetkâr liderlik, liderin kendi benliğini bir yana bırakıp, güç, kontrol veya kişisel menfaat gözetmeksizin işgörenlerine, örgütüne veya topluma hizmet etmesidir (Barutçugil, 2014:94). Katılımı sağlayan liderlere 'hizmet eden lider'ler de denilmektedir. Aşağıdan bakıldığında, insanların gözünde, harekete geçiren liderliktir bu. İnsanlar böyle bir liderle beraber çalışırken mutludurlar. Bu da yaptıkları işin kalitesinden, hızına kadar her kriteri pozitif yönde etkilemektedir. Hizmet eden liderler, doğal liderlerdir (Karamercan, 2001:116).

Hizmetkâr liderlik anlayışı Patterson (2005)'a göre dönüştürücü liderlikle benzerdir. Patterson'un hizmetkâr liderlik yaklaşımının özellikleri toplumsal ve ahlaksal sevginin ispatlanması, alçakgönüllü davranma, fedakâr oluş, vizyoner oluş, güven, yetki verme ve hizmet şeklindedir (Korkmaz ve diğ., 2015:160).

Okulda hizmetkâr liderlikten bahsedilecek olursa; bu liderler kişisel ilerleme ve okul gelişimine destek olmak adına, okulun gerekleri örgüt içindeki her şeyin üstünde tutularak, eğitim hedefleri gerçekleştirilmeye çalışılır. Hizmetkâr liderler kendi menfaatlerinden önce ve okulu geliştirmek için gereken menfaatlere önem verir. Bencil değildir ve insanların gönüllü olarak verici olduğu çevre yaratır (Hardin, 2003:161). Hizmetkar liderlik ilkelerinin uygulanması, iş memnuniyetini artırır ve organizasyonel verimliliği iyileştirir (Brewer, 2010).

Okullar hizmet yoğunluklu örgütlerdir. Okul yöneticisi olarak müdür, okulundaki çeşitli işgörenlerin -başta öğretmenler olmak üzere- tümünün istek, ihtiyaç ve beklentilerini öncelikli görebilmeli, onların her yönden gelişimleri için sürekli destek olmalı, onlara rehberlik edebilmeli, uygun bir eğitim-öğretim ortamı yaratabilmelidir. Bunun en önemli yollarından biri okulun patronu olduğunu değil, hizmetkarı olduğunu benimsemesidir. Okul müdürünün hizmetkar liderlik felsefesine sahip olması, söz ve davranışlarıyla göstermesi öğretmen, diğer çalışanlar, öğrenciler, veliler, okuldaki ve üst olarak diğer yöneticileri tarafından da algılandığında işleri daha da kolaylaşacak, bu da eğitim örgütü olarak okulun amaçlarına ulaşmasında okul müdürünün işini kolaylaştıracaktır.

Russell ve Stone (2002:146) ve Hannay (2009)'ın hizmetkar liderlerle ilişkilendirildiğini belirttiği 20 özellikten biri de güçlendirmedir. Hizmetkar liderliğin özelliklerinden biri olan güçlendirme gerek genel örgütler gerekse eğitim örgütleri açısından oldukça önemlidir.

2.3.ÖRGÜTSEL GÜÇLENDİRME

İnsan, aynı anda hem sınırlı yaratılmış hem de tanrısal bir özellik taşıyan bir varlıktır. O, hem güçlü hem de zayıf, hem yetişkin hem de çocuk, hem korkak hem de cesurdur (Maslow, 2021). İnsan, yaşamın bilinci olarak, örgütlerin işletim aracı ve nihai amacı olarak kabul edilir (Açıkalın, 2002:16-17). Doğumundan ölümüne kadar örgütlerin içinde yer alan, örgütleri etkileyen ya da örgütlerden etkilenen insanların hayatında iyi veya kötü yöneticilerin rolleri çok fazla hissedilmektedir (Artan, 1998:71).

Başkasını etkileme yeteneği olarak kişi, güç aracılığıyla kendi emirlerini veya istediği bir kuralı uygulaması için diğerlerini etkiler (Güney, 2015:3). Tarihi gelişim sürecini incelendiğinde personel güçlendirmenin değişik zamanlarda değişik anlamlarda kullanıldığı , gerek uygulamacılar gerekse kuramcılar tarafından farklı tanımlar yapıldığı görülmektedir. En genel, kolay ve ortak olan tanımla personel güçlendirme, gücün diğerleriyle paylaşımıdır (Yıldırım, 2004:98).

Son yıllarda güçlendirme kavramının incelenmesine geniş bir ilgi gösterilmiştir. Perkins ve Zimmerman (1995)'a göre güçlendirme, çalışan katılımını artıran ve organizasyonun hedeflerine ulaşmasını iyileştiren organizasyonel süreçleri ve yapıları içerir (Bin Abdullah, Almadhoun ve Ling, 2015).

"Güçlendirme", "güç" kökünden türetilmiş bir kavram olup, sosyal bilimlerde önemli bir yere sahiptir. Güç, bir bireyin başkalarını kendi arzuladığı doğrultuda davranmaya yönlendirme kapasitesi olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda güçlendirme; çalışanların özgürce hareket edebileceği, yaratıcılıklarını kullanarak işletme hedeflerine gönüllü olarak katkıda bulunmaya istekli hale getirilmeleri sürecidir (Budak, 2016:352).

Güçlendirme, insanların bir örgütte fiilen sahip oldukları karar verme yetkisinin kapsamı açısından tanımlanır (Gruber ve Trickett, 1987). Örgütsel bağlamda "güçlendirme," çalışanların kendilerini güçlü hissetmelerini sağlamak ve böylece onları örgütsel hedeflere ulaşma konusunda içsel bir şekilde motive etmeye yönelik bir yaklaşımdır (Özarallı, 1998:65).

Güçlendirme, çalışanlara "güç" vermeyi ifade etmekte, güçlendirilmiş çalışan veya güçlendirilmiş davranış (empowered behavior), bu tanıma uyan kişi veya davranıştır. Bir yönetim kavramı olarak güç (power) pozisyon gücü, uzmanlık gücü, kaynak gücü ve kişilik gücü olarak ele alınmaktadır (Koçel, 1999:322).

Güçlendirme yönetim ve örgütlenme anlayışında önemli bir zihniyet değişimini yansıtmaktadır (Ataman, 2002:348). Örgüt ortamında kullanılan sosyal güce sahip olan kişinin, işleri yaptırma yeteneği olan kişi olarak tanımlandığı söylenebilir. Bu yeteneklerini kullanırken kişiler bir takım farklı güç kaynaklarına başvururlar (Sungurlu, 1996:55-56).

İşgören güçlendirme her şey demek değildir ancak tam anlamı ile anlaşılıp uygulandığında çabuk ve basittir. İşgören güçlendirme, belirsizlik, insana güven ve sadakate, inançları harekete geçirme konusundaki istekliliğe bağlıdır. Örgüt geliştirme işgören güçlendirmeye giden yolu hızlandırabilecektir. Çalışanların motivasyonu ve güçlendirilmesi, çalışanları geliştirmenin bir parçasıdır (Ertürk, 2011:259).

İşgören güçlendirme, alt düzey işgörenlerin güdülenmesini, iş doyumunu ve kuruma olan güvenin artmasını sağlar Ayrıca, üst düzey yöneticiler de işgörenlerin her eylemini izlemek ve de kontrol etmek yerine, vakitlerini kurumun vizyonu, misyonu ve stratejik hedeflerini nasıl belirleyip gerçekleştirebileceklerine ayırabileceklerdir. Güçlendirmeye dayalı bir örgüt kültürü oluşturmak, çalışanların fikirlerinin aşağıdan yukarıya doğru akmasını destekler. Bu süreçte, liderler kişisel yönetim tarzlarının etkinliğini dürüstçe değerlendirmeli, geleneksel ast-üst hiyerarşisini geride bırakmalı, çalışanlarının sadece fikirlerini ifade etmelerini sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda bu fikirleri hayata geçirmeye teşvik etmelidir (Ertürk, 2011:258-259).

Örgütlerin başarısı için çalışanların güçlendirilmesi kaçınılmaz bir gerekliliktir. Çalışanların güçlendirilme düzeyi arttıkça, motivasyonları, işe karşı olumlu tutumları, başarma istekleri, yaratıcılıklarını kullanma düzeyleri, bilgi ve becerilerini artırma istekleri ve iş tatmin düzeyleri de artmaktadır. Güçlendirme sonucunda çalışanlar, örgütsel etkililiği azaltacak etkinliklerden kaçınmakta ve örgütsel hedeflere daha fazla güdülenmektedir (Ocaklı, 2006:104). Çalışanların karar verme yetkilerinin arttırılarak yaptıkları işin sahibi durumuna getirilmeleri hem kalite hem de maliyet açısından önemli yararlar sağlamakta, işin yapılış şekli ile ilgili düşünce ve tavsiyelerini uygulama şansı elde eden çalışanlar hem daha güdülenmekte hem de bu yolla daha kaliteli ve daha düşük maliyetli olan üretim

gerçekleştirmektedir (Ataman, 2002:349). Güçlendirilmiş çalışanlar, hem işlerine hem de kendilerine dair daha olumlu duygular geliştirecekler, işlerinde anlam ve bağlılık, kendilerine güven, iş yerlerine sahiplik ve sadakat duyguları artacaktır (Yıldırım, 2004:106).

Güçlendirmede temel ilkeler aşağıda sıralanabilir (Darling, 1996 ve Genç, 2004'ten akt., Sanli, 2019): (i) Öncelikle bir liderlik sistemi kurulmalıdır. (ii) Güçlü iki yönlü iletişim kurulmalı ve desteklenmelidir. (iii) Uygulama grupları oluşturulmalıdır. (iv) Örgütün performans yönetimine ilişkin bir ödüllendirme sistemi kurulmalıdır. (v) Güvenilir personelin desteği gereklidir. (vi) Personel ilişkileri arasında liderlik ekibine yönelik bir destek hizmeti kurulmalıdır. (vii) Sadece gerekli bilgileri içeren bir ölçüm ve performans çerçevesi kurulmalıdır.

2.3.1.Öğretmen Güçlendirme

Güçlendirme ve öğretmen güçlendirme kavramı ve bu konuda yapılan araştırmalar 1980'lerin sonlarında okul bazlı karar alma süreciyle birlikte eğitim literatüründe görülmeye başlamıştır (Edwards, Green ve Lyons, 2002'den akt., Bogler ve Somech, 2004).

1980'lerden bu yana birçok eğitim sistemi, merkeziyetçilikten uzaklaşmıştır. Bu eğilim, okul müdürlerinin rolünü genişletmiş ve öğretmenlerle olan ilişkilerini yeniden şekillendirmiştir. Okulları geliştirmek için eğitim reformcuları, müdürlerin öğretmenleri güçlendirmesini ve okul yönetimine katılımlarını artırmasını beklemektedir (Addi-Raccah, 2009).

Sosyo-ekonomik çevredeki hızlı değişiklikler ve buna bağlı olarak eğitim reformları için artan baskılar, öğretmenlerin öğrencilerin farklılaştırılmış ihtiyaçlarını karşılamak için öğretim stratejilerini yeniden tanımlamaları gerektiğinden, öğretmenleri güçlendirmeyi daha da gerekli hale getirmektedir (Panagiotopoulos, Panagiotis ve Karanikola, 2019).

Short, Greer ve Melvin (1994)'e göre "algılanan güçlendirme", okul mensuplarının kendi büyümelerini sağlama ve kendi yaşadıkları sorunları çözme yeterliliklerini geliştirdikleri bir süreçtir (Akt., Bogler ve Somech, 2004). Öğretmen güçlendirme, liderin (müdür) öğretmenlere kendi hayatları ve öğretmen olarak işleri üzerinde etkisi olan yeni bilgi, beceri ve tutumları edinmelerine ve kullanmalarına yardımcı olduğu bir süreçtir (Ahmadi ve Arief, 2022).

2.3.2.Öğretmen Güçlendirmenin Boyutları

Eğitim kurumlarında öğretmen güçlendirme birçok boyutlara sahiptir. Okul müdürünün bu boyutları dikkate alması, hem eğitim örgütünün amaçlarına ulaşmasını sağlaması hem de yönetici olarak kendi başarısı için oldukça önemlidir.

Short ve Rinehart (1992) tarafından belirlenen öğretmen güçlendirme boyutları şunlardır (Tindowen, 2019):

1. Karar Verme – Bu, öğretmenlerin işlerini doğrudan etkileyen kritik kararlara katılımını ifade eder.

2. Mesleki Gelişim – Öğretmenlerin çalıştıkları okulun, mesleki olarak büyümeleri için onlara yollar ve fırsatlar sunduğunu değerlendirmesini ifade eder.

3. Statü – Öğretmenlerin, meslektaşlarından profesyonel saygı ve hayranlık aldıklarını değerlendirmesini ifade eder.

4. Öz-Yeterlik – Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olma kapasitesine ve yetkinliğine sahip olduklarına inanmasını ifade eder.

5. Özerklik – Öğretmenlerin, işlerinin belirli yönlerini kontrol edebileceklerine inanmalarını ifade eden bir güçlendirme boyutudur.

6. Etki – Öğretmenlerin, okul yaşamı üzerinde etkisi ve nüfuzu olduğunu değerlendirmesini ifade eder.

Erkoç ve Kıral (2023) okul yöneticisinin öğretmenleri güçlendirme sürecinde kullanacağı stratejileri; ödüllendirme, örgütsel motivasyon, örgütsel iletişim, algılanan örgütsel destek şeklinde belirlemiştir. Kıral (2019) öğretmen güçlendirmenin boyutlarını "yetki devri, yönetsel destek, karara katılma, takım çalışması ve iletişim" olarak beş boyut altında incelemektedir.

2.3.2.1.Güçlendirme ve Yetki Devri

Güçlendirme ile ilişkili kavramlardan birisi, yetkilendirme ya da yetki devridir. Çalışanların güçlendirilmesi onlara yetkinin devredilmesi ile mümkündür (Budak, 2016:354). Bir işletmede işlerin yürütülmesi için yetkilendirme yapmak, sorumluluk vermek gerekir (Berkman, 2001:68).

Güçlendirme ve yetki devri arasında fark vardır. Yetki devri, yöneticinin işin sonucundan sorumlu kimse olarak gerekli gördüğü için kendisine ait bir hakkı daha iyi sonuç elde edeceği bekleyişi ile bir astına geçici olarak devretmesidir. Güçlendirmenin esası ise işi fiilen yapan kişinin uzmanlık bilgisini fırsatları görmesini gerekli kararları vermesini ve işe karşı tutumunu değiştirmek; kısacası işin sahibi haline getirmektir. Yani yetki zaten işi yapanındır (Koçel, 2003:416). Örgütlerde faaliyetlerin yürütülmesi için, yöneticilerin sahip olduğu yetkilerin bir kısmını astlarına devretmeleri gereklidir. Delegasyon olarak da ifade edilen bu kavramla işlerin gereği gibi yapılması için bir araştırma, plan, program ve karar verme yetkisi astlara tanınmalıdır (Dinçer ve Fidan, 2016:320). Yetki devrinin örgütlerde uygun düzeyde gerçekleştirilmesi önemlidir. Ancak, yetki devreden üst yönetim, bu yetkiyle birlikte sorumluluğunu devredemez (Koçel, 2011:222).

Güçlendirme yoluyla işgörenlerin karar verme yetkilerinin artırılması onların işin sahibi olmaları sağlamakta, bu da hem kalite hem de maliyet açısından önemli avantajlar sunmaktadır. İş süreçleri hakkında kendi düşünce ve önerilerinin uygulanma fırsatı bulan işgörenler, bu sayede daha fazla güdülenmiş olurlar (Ataman, 2001:346).

2.3.2.2.Güçlendirme ve Kararlara Katılım

Verimliliğin arttırılabilmesi için çalışanların işletmede alınan kararlarda daha fazla söz sahibi olması gerekmektedir (Harvey ve Bowin, 1996'dan akt., Ataman, 2001:346). Yönetime katılım işgörenlerin karar alma sürecine katılmalarını ifade etmekte olup katılımın artması ile işgörenlerin motivasyonları, işlerine ilişkin tutumları, başarmaya yönelik anlayışları ve işin anlamı olumlu yönde değişim göstermektedir (Koçel, 2003:414-415).

İşgören güçlendirme, uzun süreç gerektiren bir uygulamadır. Bu süreçte en önemli kazanım, çalışanların karar alma süreçlerine daha fazla katılımının sağlanmasıdır. Bu katılım, çalışanların motivasyonunu artırır, yaratıcılıklarını ortaya koymalarına yardımcı olur ve işletmenin verimliliğini artırır. Yöneticiler, işgören güçlendirme ile yetkilerinden bir kısmını çalışanlarına devir ettiğinde, çalışanlar daha çok sorumluluk alır ve daha iyi öğrenirler. Bu durum, organizasyonun öğrenen bir yapı haline gelmesine katkıda bulunur. Çalışanlar bu şekilde bir ortamı bulamazlarsa, diğer kurumlara geçme ve düşüncelerini oralarda uygulama fırsatlarını arayacaklardır. Karar alma süreçlerine daha fazla dahil olan, daha istekli ve kişisel teşebbüste bulunan çalışanlar, işletmenin etkinliğini ve verimliliğini artırır (Ertürk, 2011:246).

Öğretmen güçlendirme, öğretmenlere yaratıcı fikirlerini ve başarılı deneyimlerini ifade etme fırsatı sunar, böylece eğitim kalitesini ve okul ilerlemesini artırmak için karar verme sürecine katılım sağlar. Öğretmenler, karar verme süreçlerine katıldıklarında, sorumlulukları ve okuldaki eğitim uygulamalarına karşı sahiplik duygusu artar (Ahmadi ve Arief, 2022).

2.3.2.3.Güçlendirme ve Takım Çalışması

Takım; ortak bir amacı benimseyip, belirli görev ve sorumlulukları gerçekleştirmek üzere üyelerinden birinin lider olmasını benimseyen uygun ölçekteki bir işgören grubudur (Barutçugil, 2004:278). İnsan ne kadar zeki olursa olsun ortaya konulan başarı mutlaka kollektif bir çalışma bilinciyle elde edilebilir (Casson, 2005:25).

Güçlendirilmiş örgütün güçlendirilmiş yöneticisi, bilgi sağlayan iş süreçlerini kolaylaştıran hayatı çalışanları için daha kolay kılan çalışanların öğrenmelerine yardımcı olan ve öğrenmeyi teşvik eden astlarına güvenen, takım çalışmasına inanan ,yetki ve sorumluluğu astlarıyla paylaşan yöneticidir (Özarallı, 1998:67-68).

Personel güçlendirme anlayışını etkili bir şekilde uygulayarak istenilen başarıyı elde etmek için katılım ve karar verme yetkisinin verilmesi, yenilikçiliğin teşvik edilmesi, bilgiye erişimin kolaylaştırılması ve bilgilerin paylaşılması, çalışanlara sorumluluk verilmesi, ortak hedeflere odaklanma, çalışanların takdir edilmesi, güven ortamının oluşturulması, yeterliliklerin ve yeteneklerin geliştirilmesi, eğitim ve gelişim fırsatlarının sağlanması, açık bir iletişim ortamı kurulması, performansla ilgili geri bildirim verilmesi, kaynaklara erişimin sağlanması ve takım çalışması gibi unsurlar gereklidir (Uygur ve Arabacı, 2019).

Takım çalışması yetersiz olduğunda ya da mevcut değilse, örgütler etkili bir şekilde çalışamaz ve bireylerin ihtiyaçları karşılanamaz. Bu gibi durumlarda, bireyler gereksiz çabalar harcayabilir ya da sorumluluklarını tam olarak anlayamadıkları için bazı önemli görevleri yerine getiremeyebilirler. Sonuç olarak, örgütsel etkinlik azalır ve insanlar etkili iş birliği fırsatlarını göremeyebilir, bazı önemli sorunları çözemeyebilirler (Barutçugil, 2004:277-278).

2.3.2.4.Güçlendirme ve Yönetsel Destek

Yönetsel destek, örgütsel desteğin önemli bir alt boyutunu oluşturur. Örgütsel destek, bireyin örgüt içerisinde diğer çalışanlar tarafından değer gördüğünü ve iyilik halinin önemsendiğini algılamasıdır (Eisenberger ve diğ., 1986'dan akt., Ertürk, Keskinkılıç Kara ve Zafer Güneş, 2016). Yöneticileri ve mesai arkadaşları tarafından kabul edilen, başarısı için

gerekli her türlü destek verilen, emeğine ve kişiliğine ve de düşüncelerine saygı duyulan, hata yaptığında hatasını fark etmesi sağlanılan, başarısız olduğunda başarısı için rehberlik edilen ve desteklenen, başarılı olduğunda başarısı görülen ve pekiştirilen bireyler örgütün amaçlarına ulaşması için daha fazla efor harcayacak ve daha fazla çaba gösterecektir.

Yöneticisi tarafından desteklendiği algısına sahip çalışanlar örgüt içinde kendilerini daha değerli ve güvende hissedecek (İşcan ve Karabey, 2007) motivasyonu ve örgüte bağlığı, işini ve çalışma arkadaşlarını sevmesi ve memnuniyeti ve iş doyumu artacak, sonuçta işgörenin başarılı olmasına katkıda bulunacaktır.

Güçlendirmenin başarısı için demokrasinin uygulandığı bir yönetime, bunu içselleştirecek nitelikte personel ve esnek ve de yalın bir örgüt yapısının varlığına ihtiyaç vardır (Ataman, 2001:350). Çalışanların karar alabilmeleri ya da kararlara katılabilmeleri için bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Çalışanlar, örgütlerinde yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya ve çapraz olmak üzere tüm yönlerde kesintisiz, doğru ve zamanında bilgi akışının olduğunu gördüklerinde, kendilerini örgütün bir parçası olarak hissedeceklerdir. Üstlerini kendilerini dinlemeye hazır ve aynı zamanda bilgi aktaran kaynaklar olarak algılamak çalışanlara kendilerini önemli hissettirecek bu ise onların örgüte bağlılıklarını ve güdülenme seviyelerini arttıracaktır. Zira bilgi güç demektir. Zaten personel güçlendirmenin ana öğretilerinden biri de bilgi paylaşımının çalışanı güçlendireceği yönündedir (Özarallı, 1998:68). İşgörenlerin yöneticileri tarafından desteklendiği bir örgüt kültürünün yaratılması yöneticinin, işgörenlerin ve örgütün başarısı için oldukça önemlidir.

2.3.2.5.Güçlendirme ve İletişim

Geniş anlamıyla iletişim, istenen sonuçları elde etmek ve davranışları etkilemek amacıyla insanlar arasında sözlü veya sözsüz araçlarla anlayış sağlamak (Can, Akgün ve Kavuncubaşı, 1995:296), bilgi ve anlayışın bir bireyden diğerine aktarılması sürecidir ve temel olarak insanlar arasında bir anlam köprüsü oluşturur (Akat, Budak ve Budak, 1994:272). Bu anlam köprüsünün gerektiği şekilde ve doğru olarak kurulması ve sürdürülmesi çalışanların iş tatmininden motivasyona, işgücü devrinden başarıya kadar hemen her şeyi etkilemektedir.

İletişim bir örgütün varlığının temelini oluşturur (Akat, Budak ve Budak, 1994:272). Örgütlerde iletişimin, örgütün amaçlarını gerçekleştirilmesi için faaliyetlerin eşgüdümlenmesi, görevin ilgili personele kişiye iletilmesi ve örgüt üyelerinin iletişim yoluyla

örgütsel planları istekli ve şevkli biçimde başarmak için canlandırılması olarak iki temel amacı vardır (Can, Akgün ve Kavuncubaşı, 1995:296).

Örgütte iyi bir lider, diğer bireylerin düşüncelerini okuyabilir ve duygularını ifade etmelerine karşı duyarlı olabilir. O, kabul etmeyi benimseyebilir ve çalışanları güçlendirebilir (Allameh, Heydari ve Davoodi, 2012). Yöneticiler, çalışanlarına yönelik yaklaşımlarında yakınlığın mesafesini çok iyi ayarlamalı, ne çok yakın ne de çok uzak olunmalı, tüm çalışanlarına karşı eşit mesafeyi korumalı ve her çalışanına eşit düzeyde davranmalıdır (Keser, 2009:110).

2.3.3.Öğretmen Güçlendirmenin Yararları

Öğretmen güçlendirme, öğretmenlerin iş ile ilgili sonuçları üzerinde olumlu etkileri nedeniyle akademisyenler ve alanda uygulayıcılar arasında artan bir şekilde dikkatleri çekmektedir (Lee ve Nie, 2014). Çalışanların performanslarını artırmak için onları motive etmek ve desteklemek, organizasyonların ve yöneticilerin yapılacaklar listesinde ilk sırada yer almalıdır. Bu nedenle, güçlendirmenin yönetim faaliyetleri arasında yer alması kaçınılmaz bir gerçektir. Güçlendirme, yönetimden eğitime kadar birçok alanda kullanılmaktadır ve yönetim alanında personel güçlendirme ve eğitim alanında öğretmen güçlendirme olarak kullanılmaktadır. Yöneticilerin öğretmenleri güçlendirmesi, öğretmenlerin okula bağlılıklarını artırabilir ve okulla olan ilişkilerini çeşitlendirebilir (Kiral, 2020). Öğretmen güçlendirme kavramı, öğretmenleri okulun hedeflerini gerçekleştirmek için istekli hale getirmek anlamına gelmektedir. Öğretmen güçlendirme çalışmaları okullarda okul yöneticileri tarafından yapılmaktadır. Okul yöneticilerinin yetki devri yapması, öğretmenlerini karara katması, öğretmenleri ile iletişim kurması, öğretmenlerini takım çalışması yapmaya yönlendirmesi ve öğretmenlerine destek olması ile güçlendirme gerçekleşmektedir (Kıral, 2019:663).

Öğretmen, eğitimin başarı ya da başarısızlığından en çok sorumlu görülen kişidir. Bu nedenle öğretmenlerin kalitesi sürekli olarak artırılmalıdır. Öğretmenlerin kalitesini artırmak ta ancak öğretmenlerin güçlendirilmesi yoluyla yapılabilir. Bu, eğitimin kalitesinin öğretmenlerin güçlendirilmesinden etkilendiği anlamına gelir. Çünkü bu güçlendirme ile öğretmenler, öğretmen olarak kendi kalitelerini artırma konusunda kendilerini geliştirebilirler (Ahmadi ve Arief, 2022). Öğretmen güçlendirme, okulun başarısını, öğretmen başarısını ve dolayısıyla öğrenci başarısına etkileyen önemli bir kavram olup okul yöneticilerinin süreçte kritik bir rolü bulunmaktadır (Erkoç ve Kıral, 2023). Öğretmenlerin

güçlendirilmesinin, öğretim kalitesi ve yenilikçilik, öğretmen liderliği, iş doyumu, örgüte bağlılık, mesleki bağlılık gibi olumlu neticeleri söz konusudur (Lee ve Nie, 2014).

Öğretmen güçlendirme, öğretmen yetkinliğini ve profesyonelliğini artırmak için stratejik bir adımdır. Öğretmenlerin güçlendirilmesiyle, kendi yetenekleri ve ilgi alanlarına uygun yeni adımlar bulma fırsatına sahip olurlar. Öğretmenlere konuşma, yaratıcı ve yenilikçi alternatif faaliyetler seçme ve belirleme özgürlüğü verilmelidir. Bu nedenle, öğretmenleri güçlendirmek için stratejik adımlar gereklidir, böylece öğretmen güçlendirme uygulaması sorunsuz bir şekilde yürütülebilir ve eğitim hedeflerine ulaşılabilir (Ahmadi ve Arief, 2022). Öğretmen güçlendirme, öğretmenlere okul hedefleri ve politikalarının belirlenmesine katılma hakkı vermek anlamına gelir. Öğretmenler güçlendirildiğinde, kendi potansiyellerini ve sınırlamalarını keşfedebilirler ve mesleki gelişimlerinde yeterlilik kazanabilirler (Balyer, Özcan ve Yıldız, 2017).Güçlendirilmiş öğretmen, öğrenme sürecini bu süreçte yer alanlara (öğrencilere) devretmeye daha istekli olan bir kişi olarak kavramsallaştırılır, böylece öğrenme, yukarıdan dayatılan bilgi aktarım modeli yerine, işbirlikçi bir çaba haline gelir (Lawson, 2011).

Etkili ve bilgili iş gücü, hayatın tüm alanlarında insan kalitesini artırma beklentileriyle okul kurumunun en temel ihtiyacıdır. İçinde bulunulan yüzyıl bu örgütsel beklentiler nedeniyle okul yapısını önceki yüzyıllardan farklı kılmıştır. Modern okul yönetimi, öğretmenleri sürekli mevcut insan kaynaklarını geliştirmeye teşvik eder. Eğitim örgütü bu nedenle, insan niteliklerini ihtiyaç duyulan şekilde geliştirmek amacıyla ortamı iyileştirmektedir. Öğretmenlerin güçlendirilmesi, öğretmenlerin bağlılığını artırmak için etkili motivasyonel yönlerden biridir (Muhammad ve Chaudhary, 2020). Motivasyon, belirli bir zamanda ve belirli bir şekilde davranma eğilimini etkileyen çeşitli psikolojik ve fizyolojik faktörleri ifade eder. Motive olduğunda genellikle üç belirgin özellik ortaya çıkar (Plotnik, 2009:329): Bazı hareketlerde bulunmak için enerji yüklenilir. Enerji belli bir hedefe ulaşmak için yönlendirilir. O hedefe varmak konusunda farklı şiddetlerde duygulara sahip olunur.

Okul liderliği, öğretmenleri güçlendirmede kritik bir faktördür. Okul müdürleri veya denetçiler, öğretmenleri artan kendini yönlendiren davranışlara, risk almaya, inisiyatif almaya ve belirsizlikle başa çıkmaya teşvik edebilir ve destekleyebilir (Spreitzer, 1995'den akt., Boonyarit, Chomphupart ve Arin, 2010). Güçlendirme, karar verme yetkisinin ve sorumluluklarının devredilmesiyle iş performansını artırma ve işverenleri daha memnun etme amacını taşır. Güçlendirilmiş insanlar kararlı, yenilikçi ve sorumludur; başarılı hissederler,

meslektaşlarıyla işbirliği yaparlar ve yaşam boyu öğrenmeyi talep ederler. Okullarda, karar verme yetkisinin öğretmenlere devredilmesi, onları daha sorumlu hale getirir ve onlara önemli bir statü kazandırır. Sonuç olarak, değişimlere daha istekli hale gelirler (Bourandas, 2005'ten akt., Kefalidou, Vassilakis ve Pitsalidis, 2015).

2.3.4.Astların Güçlendirilmesinde Yöneticinin İşlevleri

Sanatların en eskisi ve bilimlerin en yenisi olarak kabul edilen yönetim sürecinde başarılı olabilmenin en önemli unsurlarından biri yöneticidir. "Yöneticilik" dinamik özellikler taşır ve bu nedenle günümüz küreselleşme, verimlilik, kalite ve etkinlik gibi kavramların yoğun bir şekilde tartışıldığı ortamda yöneticilik bilgisi, becerisi ve formasyonu da değişim ve gelişim göstermektedir. Başka bir deyişle, işletme yöneticilerinin profili zaman içinde değişmekte ve sürekli olarak tartışılan bir konu olarak ortaya çıkmaktadır (Öztürk, 1998:2-3).

Yöneticilerin işgörenlerine daha fazla seçim hakkı tanıması, işgörenlerin pozisyon güçlerini artırmalarını sağlar. Ayrıca, eğitim ve geliştirme fırsatları ile uzmanlıklarının sürekli olarak ilerlemesi sağlanabilir. Bilgi paylaşımı ve diğer kaynaklara erişim imkânlarının sunulması, işgörenlerin kendine güvenlerini ve motivasyonlarını artırarak güçlenmelerine olanak tanır (Koçel, 1999:322).

Kendisini lider kabul eden, çok şey söyleyen fakat insan yetiştiremeyen yöneticilerin sayıları az değildir. Yönetim bir liderlik olgusudur. Her yönetici kendisi için çalışan gruplar üzerinde merkezileşmiş bir sosyal sorumluluğa sahiptir. Uzmanlık alanı ne olursa olsun, başarılı, etkili, dengeli ve mutlu bir yönetici iş hayatında bir felsefe geliştirmelidir. Böyle bir yöneticinin gereksinimleri şunlardır (Akat, 1984:418):

•Bilgi ve deneyimini arttırmak,

•Teknik, yöneticilik ve kişisel becerilerini geliştirmek

•İşinde kendini tatmin etmek,

•Kendisine, çevresine, mesleğine, üst yönetime, müşterilere, çalıştırdığı kişilere ve vatandaşlarına karşı sadakat ve dürüstlüğün anlamını tam ve olumlu bir biçimde kavramış olmak.

Alan yazın incelendiğinde öğretmen güçlendirme stratejilerinden ödüllendirme, öğretmene destek sağlama, iletişim kurma, güven sağlama, ortak yönetim yapısı ve karar ortamı geliştirmenin okul yöneticilerince en fazla kullanıldığı görülmektedir (Çalışıcı Çelik ve

Kıral, 2022). Elaine Biech (1994)'e göre çalışanların kendilerini güçlü hissedebilmeleri için; çalışanları eğitmek, mümkün kılmak ve yüreklendirmek şeklinde üç temel unsur söz konusudur Bunlar (Özarallı, 1998:67):

a. Eğitmek

Güçlendiren bir yönetici, çalışanların bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme tarzlarına uygun şekilde gelişimlerine katkıda bulunan bir antrenör, danışman veya öğretmen rolündedir. Bu yönetici, çalışanların her durumdan öğrenmelerini teşvik eder ve ardından onlara görevler verir, sorumluluk ve yetki aktarır. Güçlendiren yönetici için çalışanlarını eğitmek aynı zamanda dinlenme ve iletişimin en etkili şekilde kullanılmasını sağlamak da demektir. Kendisi ve astları arasındaki kesintisiz, zamanında ve doğru bilgi alışverişini sağlayan yönetici, aynı zamanda çalışanlarına bir vizyon ve açıkça belirlenmiş hedefler sağlamakla da görevlidir.

b. Mümkün Kılmak

Mümkün kılmak, çalışanların yeteneklerini kullanacakları ortamı sağlamayı içermektedir (Biech, 1994'ten akt,, Özarallı, 1998:67). Bu ortamı oluşturmak, uygun kaynakların sağlanmasını, iş yerinde korkunun ortadan kaldırılmasını, işgörenlere çevrelerini etkileme ve denetim olanağı verilmesini ve yetki ile birlikte sorumluluğun paylaşımını içermektedir. Ayrıca, işin özelliği ve içeriği, çalışanların yeteneklerini artırmada kritik bir rol oynamaktadır.

c. Yüreklendirmek

Çalışanları güçlendirmedeki üçüncü husus ise onları yüreklendirmektir. Çalışanı yüreklendirmek, ondan en iyisini beklemek demektir. Güçlendiren yönetici, insanlara güvenir ve onları inisiyatiflerini kullanabilmeleri, yeni fikirler üretebilmeleri ve risk almaları için yüreklendirir. Bu arada etkin geri iletim becerileri kullanarak yapılan işi takdir eder ve her bir çalışana uygun pekiştirme ile arzu edilen davranışın benimsenmesini sağlar.

Davranışsal açıdan yaklaşan bilim insanlarının görüşleri doğrultusunda yöneticilerin yapmaları gerekenler genel olarak aşağıdaki şekilde listelenebilir (Kıral, 2019:630):

•Örgütün amaçlarının net olarak ortaya konulması ve bunun tüm paydaşlarla paylaşılması,

•Amaçların ortaya konulmasından sonra örgüte ait vizyon oluşturulması,

•Amaçları gerçekleştirmek için yol haritalarının, strateji, yöntem ve tekniklerin belirlenmesi,

•Örgüt içerisinde gerekli niteliklere sahip çalışanlara yetki devri yapılması,

•Örgüt içerisinde sorumlulukların dağıtılması ve denetim mekanizmalarının oluşturulması,

•Örgütte çalışanları örgütte yapılanlardan sorumlu hale getirmek için verilen kararlara katılımlarının sağlanması,

•Çalışanların kendilerini geliştirmeleri için eğitim almaları yönünde teşvik edilmesi,

• Çalışanların maddi ve manevi açıdan desteklenmesi,

•Yöneticilerin çalışanlara ödüllendirme, övgü vb. gibi motivasyon araçlarını kullanarak örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinin sağlanmaya çalışılması,

•Çalışanların örgütü sahiplenmeleri için takım çalışmalarının özendirilmesi, kendilerinin de takım çalışmaları yapmaları için teşvik sistemi kurulması,

•Çalışanların iş birliği ile çalışmalarının sağlanması,

• Çalışanlarla olumlu ilişkilerin geliştirilmesi şeklinde sıralanabilir.

2.3.5.Güçlendirilmiş Astın Özellikleri

Güçlendirilmiş ast, sorumluluk almaya istekli, sağduyulu, risk almaktan çekinmeyen, karar verme sürecine katılan, fikir üreten, öğrenmeye açık, bilgi ve becerilerini geliştirmeye çalışan, takım ruhu içinde bilgi paylaşan ve örgüte katkı sağlama konusunda kendine güvenen bireydir. Bu özelliklere sahip astların yetiştirilmesi ve bu özelliklerin desteklenmesi yöneticiye bağlıdır. Yönetici bu şartları sağlayarak çalışanın motivasyonunu artırabilir ve böylece güçlendirilmiş bir yönetici olabilir. Güçlendirme, örgüt çalışanlarını yukarıda belirtilen özellikler doğrultusunda motive ederek örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için istekli hale getirmektir (Özarallı, 1998:68).

Çalışanların bireysel özellerinin çevresini algılaması ve yorumlamasına etkisinin olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Personel güçlendirme sürecinde de gerek organizasyonun

yapısına gerekse çalışma ortamına etkisi kaçınılmazdır. Bunlara ilave olarak sürecin son safhası olan güçlendirilmiş davranışta hem çevre faktörlerinin hem de bireyin iş yerine getirmesi kaçınılmaz olan kişisel özelliklerin çok önemli etkisi olmaktadır. Olumlu bireysel özellikler şu şekilde sıralanabilir (Amabile, 2004'den akt., Yıldırım, 2004:105):

- Tecrübe,
- Alanla ilgili bilgi,
- Gerekli teknik beceriler,
- Alanla ilgili yetenekler,
- Yaratıcılık yeteneği,
- Esnek bakış açısı,
- Enerjik ve uzun süreli çalışma stili,
- Bağımsız ve risk yönetimli olma,
- Zihinsel iş motivasyonu,
- İşe ilgi duyma, yaptığı işlem ve mücadeleden hoşlanan yapı,
- İçsel ve dışsal baskılarla mücadele edebilme.

Güçlendirilmiş işgörenler, en önemli problem çözme ve yenilik kaynaklarından biridir. İşgörenlere fikirlerine değer verildiği ve anlaşıldıkları bir ortam sunmak, kaliteli mal ve hizmet üretimi ve sunumu için kritik bir anahtardır (Yıldırım, 2004:106). Koçel (2003:425)'e göre:

- Güçlendirme bir teknikten çok, bir yönetim felsefesidir.
- Güçlendirme bir derece konusudur.
- Güçlendirme yetiştirme ve geliştirme temellidir.
- Güçlendirme uzun vadelidir ve sabır gerektirir.
- Güçlendirme temeli itibariyle üst kademenin gücünü paylaşma arzusuna dayanır.
- Güçlendirme uygulamadaki her başarı ve başarısızlığın bir "öğrenme fırsatı" sayılması ile kuvvetlenir.
- Güçlendirme insan kaynakları (humanware) bakış açısını gerektirir.

2.4.İlgili Araştırmalar

Calisici Celik ve Kiral (2022) okul müdürlerinin uygulaması gereken güçlendirme stratejilerini ve bu stratejileri uygularken karşılaştıkları zorlukları ortaya çıkarmak amacıyla yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre, okul müdürlerinin uygulaması gereken güçlendirme stratejileri, öğretmenlere fiziksel ve psikolojik destek sağlama, etkili iletişim kurma, öğretmenleri okulun işleyişine ilişkin kararlara katma ve mesleklerini icra ederken öğretmenlere özerklik sağlama başlıkları altında toplanmıştır.

Beştaş-Marakçı ve Boz (2022) tarafından yapılan araştırmada hizmetkâr liderlik ve öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda hizmetkâr liderlik tarzının çalışanların motivasyonu açısından pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir. Uluç (2023)'un çalışmasında okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık üzerinde orta düzeyde pozitif yönlü etkiye; iş doyumu üzerinde de orta düzeyde pozitif yönlü etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Güler (2024)'in çalışmasında öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algısı ile iş tatmini arasında arasında güçlü düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ve hizmetkâr liderliğin iş tatminini pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediği tespit edilmiştir.

Temiz (2016)'in çalışmasında okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik özelliklerini belirlemeye yönelik 5 boyutla (empati, özgecil davranışlar, alçakgönüllülük, adalet, dürüstlük) ilgili sorular yöneltilmiştir. Araştırmada, ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin olarak; ilkokul yöneticilerinin etkili iletişim becerisine sahip olma, mesleki bilgi ve beceriye sahip olma, işbirlikçi olma, adil olma, özeleştiri yapma, problem çözme becerisine sahip olma ve güven verme gibi bir takım özelliklere sahip olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar ilkokul yöneticilerinin belirtilen özelliklere sahip olduklarında hizmetkâr lider olarak nitelendirilebileceklerini düşünmektedir.

Kartal (2018)'ın çalışmasının sonuçlarına göre hizmetkar liderlik stilinin benimsenmesi örgütsel miyopi üzerinde azaltıcı etkilere sahiptir. Hizmetkar liderliğin varlığının çalışanların kendisini daha önemli hissetmesi suretiyle örgüte daha fazla katkı sağlamasını beraberinde getirmektedir. Beştaş Marakçı (2020)'nın çalışmasında, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarının yüksek düzeyde olduğu, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki olduğunu

ortaya koymuş, yöneticilerin hizmetkar liderlik özelliklerinin öğretmen motivasyonunu anlamlı düzeyde yordadığı sonucu belirlenmiştir.

Ünal (2020)'ın araştırmada okul yöneticilerin hizmetkar liderlik davranışlarının "Çoğu zaman" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Özkan Hıdıroğlu (2021)'nun araştırmasının sonucuna göre yöneticilerin hizmetkar liderlik düzeyleri arttıkça öğretmenlerin zoraki bağlılığı azalmakta ama ahlaki bağlılıkları artmamaktadır.

Hizmetkar liderlik ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalarda Barbuto ve Wheeler (2006), öğretmenlerin okullarında daha iyi ve pozitif yönde performans göstermelerinin hizmetkar liderler sayesinde daha kolay olabileceğini vurgulamaktadırlar (Akt., Özkan Hıdıroğlu, 2021). Del ve Akbarpour (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada hizmetkar liderlik ile örgütsel güven arasındaki bağlantıyı incelemişler önemli düzeyde ilişki olduğu vurgusu yapmışlardır. Herndon (2007) ise hizmetkar liderliğin tüm alt boyutlarının okul kültürü arasındaki ilişkiyi önemli düzeyde etkilediği üzerinde durmuştur (Akt., Özkan Hıdıroğlu, 2021).

Türkmen (2016) araştırmasında ortaokul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin uyum, özdeşleşme ve içselleştirme bağlılıkları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ve önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının artması buna bağlı olarak da öğretmen performansının yükselmesi ve etkili okulların oluşturulabilmesi için okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarını daha etkili bir şekilde sergilemeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Osanmaz (2023)'ın çalışmasında öğretmenleri toplam hizmetkar liderlik algı seviyelerinin yüksek olduğu bulunmuştur.

Yapılan birçok araştırmada personel güçlendirme uygulamalarının çalışanların yaratıcılık ve yenilikçiliğine (Çavuş, 2006), iş tatmini ve örgütsel bağlılığa (Şahin, 2007) olumlu yönde katkı sağladığı belirtilmiştir. Lee ve Nie (2016)'ye göre empirik olarak sınırlı olsa da, birkaç çalışma, okul liderlerinin güçlendirici davranışları ile öğretmenlerin psikolojik güçlenmesi arasında pozitif ilişki için kanıt sağlamıştır.

Kıral ve Arslan (2024)'ın çalışmasında özel eğitim okullarına görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticileri, öğretmenleri güçlendirmemekte ya da çok az güçlendirmektedir. Çetin ve Kıral (2018)'ın çalışmasında okul yöneticilerinin öğretmen güçlendirmesini engelleyen nedenler arasında ise genel olarak, yöneticiden kaynaklı nedenler,

yasal nedenler, yönetsel nedenler, okul kaynaklı nedenler ve diğer nedenler olarak tespit edilmiştir.

Ertürk (2021)'ün araştırmasının sonuçlarına göre; öğretmenlerin davranışsal güçlendirilme algıları ölçek genelinde ve boyutlarında "çoğu zaman" düzeyinde; öğretmenlerin davranışsal güçlendirilme algıları; öğrenim durumu değişkenine göre, yetki devri, karara katılım ve takım çalışması boyutları ile ölçek genelinde; eğitim kademesi, yaş ve kıdem değişkenlerine göre, yönetsel destek ve karara katılım boyutları ile ölçek genelinde farklılık göstermektedir.

Ocaklı, (2006).'ya göre örgütlerde başarı için çalışanların güçlendirilmesi kaçınılmazdır. Çalışanların güçlendirilme düzeyi arttıkça; motivasyonu, işe karşı olumlu tutumu, başarma isteği, yaratıcılığını kullanma düzeyi, bilgi ve becerilerini artırma isteği ve iş tatmini artmaktadır. Bunun sonucunda çalışanlar, örgütsel etkililiği düşürecek faaliyetlerden kaçınmakta ve örgütsel amaçlara motive olmaktadır. Kıral (2015)'ın araştırma sonucunda; okul yöneticileri en yüksek güçlendirmeyi; takım çalışması boyutunda; öğretmenlerse yönetsel destek ve takım çalışması boyutunda yaptıklarını ifade etmişlerdir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örneklemi, kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci ve toplanan verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma; lise öğretmenlerinin, yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile örgütsel güçlendirme düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamaktadır. Bu nedenle nicel bir çalışma olan bu araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2011)'a göre ilişkisel tarama modeli, iki veya daha çok sayıdaki değişkenin birlikte değişme durumunu saptamaya çalışan bir tarama modelidir. Bu çalışma, lise öğretmenlerinin, yöneticilerin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile örgütsel güçlendirme düzeyleri arasındaki ilişki durumunu belirlemeyi amaçladığı için ilişkisel tarama modeli seçilmiştir.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini 2022–2023 eğitim - öğretim yılında İstanbul ilinin Kartal, Maltepe, Pendik, Bahçelievler, Avcılar, Bağcılar, Beşiktaş, Başakşehir ve Üsküdar ilçelerindeki resmi liselerde görev yapan öğretmenler, örneklemini ise çalışmaya gönüllü olarak katılan 632 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma için örneklemin belirlenmesinde oransız küme örnekleme (oransız grupça örnekleme) yöntemi kullanılmıştır. Karasar (2020)'a göre oransız küme örnekleme yönteminde eşit derecede seçilme şansına sahip olan bireyler değil kümelerdir ve seçilen küme içinde yer alan tüm bireyler örnekleme dahil edilir.

Evrenden seçilen örneklem evreni yeterince yansıtacak büyüklükte olmalıdır. Örneklem büyüklüğü veya örneklem sayısının belirlenmesine dair formüllerde ortak bir görüş olmasa da alan yazında kabul görmüş bazı görüşler bulunmaktadır. Yazıcı ve Erdoğan (2004) hedef evrenin 100000 olduğu durumlarda %95 güven aralığı ve 0.05 hata payı ile örneklem büyüklüğünün en az 383 olması gerektiğini belirtmiştir. Aşağıda Tablo 3.1'de öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin çeşitli bilgiler verilmiştir.

Tablo 3.1: Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

		f	%
Cinsiyet	Kadın	349	58
	Erkek	253	42
Yaş	25 ve altı	25	4.2
	26-35	171	28.4
	36-45	208	34.6
	46-55	169	28.1
	56-65	29	4.8
Medeni Durum	Evli	445	73,9
	Bekar	157	26.1
Eğitim Durumu	Önlisans	7	1.2
	Lisans	412	68.4
	Yüksek Lisans	167	27.7
	Doktora	16	2.7
Görev yaptığı okul türü	Anadolu İmam Hatip Lisesi	120	19.9
	Anadolu Lisesi	227	37.7
	Çok Programlı Anadolu Lisesi	5	0.8
	Fen Lisesi	27	4.5
	Güzel Sanatlar Lisesi	2	0.3
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	206	34.2
	Proje Lisesi	1	0.2
	Spor Lisesi	2	0.3
	Sosyal Bilimler Lisesi	12	2.0
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	90	15
	6-10 yıl	118	19.6
	11-15 yıl	102	16.9
	16-20 yıl	73	12.1
	21 ve üzeri	219	36.4
Okuldaki Görev Süresi	1-5 yıl	361	60
	6-10 yıl	142	23.6
	11-15 yıl	63	10.5
	16-20 yıl	22	3.7
	21 ve üzeri	14	2.3
Branş	Din Kültürü-Felsefe Grubu Dersleri	55	9.1
	Fen-Matematik-Bilişim Grubu Dersleri	202	33.6
	İmam Hatip Dersleri	21	3.5
	Meslek Dersleri	103	17.1
	Sosyal ve Kültürel Dersler	160	26.6
	Yabancı Dil Dersleri	61	10.1
Toplam		602	100

Tablo 3.1'te katılımcıların 349'unun (%58) kadın öğretmenlerden oluşurken 253'ünün (%42) erkek öğretmenlerden oluştuğu, 25'inin (%4.2) 25 ve altı, 171'inin (%28.4) 26-35, 208'inin (%34.6) 36-45, 169'unun (%28.1) 46-55, 29'unun (%4.8) ise 56-65 yaş aralığında olduğu, 445'inin (%73.9) evli, 157'sinin (%26.1) ise bekar olduğu görülmektedir. Ayrıca

araştırmaya katılan öğretmenler eğitim durumuna göre incelendiğinde 7'sinin (%1.2) önlisans, 412'sinin (%68.4) lisans, 167'sinin (%27.7) yüksek lisans 16'sının (%2.7) doktora düzeyinde olduğu, görev yapılan okul türüne bakıldığında ise; 120'sinin (%19.9) Anadolu İmam Hatip Lisesi, 227'sinin (%37.7) Anadolu Lisesi, 5'inin (%0.8) Çok Programlı Anadolu Lisesi, 27'sinin (%4.5) Fen Lisesi, 2'sinin (%0.3) Güzel Sanatlar Lisesi, 206'sının (%34.2) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 1'inin (%0.2) Proje Lisesi, 2'sinin (%0.3) Spor Lisesi, 12'sinin (%2.0) Sosyal Bilimler Lisesinde görev yaptıkları, mesleki kıdem yönünden ise; 90'ının (%15) 1-5 yıl, 118'inin (%19.6) 6-10 yıl, 102'sinin (%16.9) 11-15 yıl, 73'ünün (%12.1) 16-20 yıl, 219'unun (%36.4) 21 ve üzeri yıl kıdemine sahip oldukları görülmektedir. Okuldaki görev süresi olarak 361'ının (%60) 1-5 yıl, (%142'sinin 23.6 6-10 yıl, 63'ünün (%10.5) 11-15 yıl, 22'sinin (%3.7) 16-20 yıl, 14'ünün (%2.3) ise 21 ve üzeri yıl olduğu, branşlarına göre ise 55'inin (%9.1) Din Kültürü-Felsefe Grubu Dersleri, 202'sinin (%33.6) Fen – Matematik - Bilişim Grubu Dersleri, 21'inin (%3.5) İmam Hatip Dersleri, 103'ünün (%17.1) Meslek Dersleri, 160 (%26.6) Sosyal ve Kültürel Dersler, 61'inin (%10.1) ise Yabancı Dil Dersleri branşında oldukları görülmektedir.

3.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada katılımcıların demografik bilgilerinin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgiler Formu, Lise müdürlerin hizmetkar liderlik davranışlarını yerine getirme düzeylerini belirlemek için Kıral (2021) tarafından geliştirilen "Hizmetkâr Liderlik Ölçeği" ve Kıral (2015) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma için konu belirlendikten sonra ilk önce Hizmetkâr Liderlik Ölçeği (HLÖ) ve Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeği (ÖDAGÖ)'nin araştırmada kullanımı için e-posta yoluyla gerekli izinler ölçeklerin geliştiricilerinden alınmış, ardından etik uygunluk için İÜ-Cerrrahpaşa Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kuruluna başvurulmuş ve 16.02.2023 tarihinde etik uygunluk alınmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olan kişisel bilgiler formu ve ölçekler için Google form kullanılmıştır (EK 1, EK 2, EK 3, EK 4, EK 5).

Veri toplama araçlarının çalışmada hangi araştırma sorusuna cevap aramak amacıyla kullanıldığına dair bilgi Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2: Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Araştırma Soruları ile İlişkisi

Araştırma Sorusu	Kullanılan Veri Toplama Aracı
1. Lise öğretmenlerinin, yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına yönelik algıları ne düzeydedir?	HLÖ
2. Lise öğretmenlerinin yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları; cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, görev yapılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?	HLÖ Kişisel Bilgiler Formu
3. Lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeylerine ilişkin algıları ne düzeydedir?	ÖDAGÖ
4. Lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeylerine ilişkin algıları; cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, görev yapılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?	ÖDAGÖ Kişisel Bilgiler Formu
5. Lise öğretmenlerinin yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ve davranışsal açıdan güçlendirme düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	HLÖ ÖDAGÖ
6. Lise öğretmenlerinin okul yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları örgütsel güçlendirme düzeylerine ilişkin algılarını yordamakta mıdır?	HLÖ ÖDAGÖ

3.3.1.Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmada, araştırma probleminde yer alan değişkenlere yönelik katılımcı bilgilerinin elde edilmesi amacıyla Kişisel Bilgiler Formu kullanılmıştır. Kişisel Bilgiler Formu'nda katılımcıların cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, öğrenim durumu, görev yaptığı okul türü, mesleki kıdem, bulunduğu okulda çalıştığı süre ve branşının belirlenmesine yönelik maddeler yer almaktadır.

3.3.2.Hizmetkâr Liderlik Ölçeği (HLÖ)

Lise Müdürlerin hizmetkar liderlik davranışlarını yerine getirme düzeylerini belirlemek için Kıral (2021) tarafından geliştirilen "Hizmetkâr Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır. Hizmetkâr Liderlik Ölçeği; 32 maddeden ve güçlendirme, etkili iletişim, güven, vizyon, okul çevre ilişkileri, etik davranma, otantiklik ve alçak gönüllülük olmak üzere sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek (1) hiçbir zaman, (2) nadiren, (3) ara sıra, (4) sıklıkla, (5) her zaman şeklinde 5'li Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ters kodlu madde bulunmayan ölçekten alınan puan durumuna (çok düşük, düşük, orta, yüksek ve çok yüksek) göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyi değerlendirilmektedir. Ölçeğin Kaiser- Meyer Olkin (KMO) Katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .73 ile 94 arasındadır. Ölçeğin Alfa katsayısının .60 .80 arasında olması onun güvenilir olduğuna işaret etmekle birlikte, .80- 1.00 arasında olması ölçeğin yüksek güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Kıral, 2021). Bu çalışmada Hizmetkar Liderlik Ölçeğinin geneli için hesaplanan Cronbanch Alfa katsayısı .98'dir ve ölçeğin yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Alt boyutları için hesaplanan Cronbanch Alfa katsayıları ise .87 ile .96 arasındadır ve ölçeğin yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada Hizmetkar Liderlik Ölçeği'nin güvenilirlik analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3: Hizmetkar Liderlik Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları

	Madde sayısı	**Cronbach Alfa değeri**
Hizmetkar liderlik genel	32	.98
Güçlendirme	4	.94
Etkili İletişim	4	.94
Güven	4	.92
Vizyon	4	.96
Okul-çevre ilişkileri	4	.94
Otantiklik	4	.87
Etik davranma	4	.96
Alçakgönüllülük	4	.93

Tablo 3.3'te görüldüğü üzere Hizmetkar Liderlik Ölçeğinin geneli ve alt boyutları için hesaplanan Cronbanch Alfa katsayıları, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

3.3.3.Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeği (ÖDAGÖ)

Okul yöneticilerinin, okulundaki öğretmenleri davranışsal açıdan güçlendirme durumlarını belirlemek için Kıral (2015) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeği 30 maddeden oluşmakta; ölçek 5 boyutlu ve 5'li likert tipindedir. Ölçeği değerlendiren kişilerin verilen önermelerin her birinde belirtilen görüşe katılma dereceleri her zaman (5), çoğu zaman (4), ara sıra (3), nadiren (2) ve hiçbir zaman (1) şeklindedir. Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeği'nin alt boyutları, yetki devri, yönetsel destek, karara katılım, takım çalışması ve iletişimdir. Yetki devri 5, yönetsel destek 4, karara katılım 9, takım çalışması 8 ve iletişim boyutu 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tümü için iç tutarlık katsayısı .98 olarak bulunmuştur (Kıral, 2015). Bu çalışmada Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmeleri Ölçeğinin geneli için Cronbanch Alfa katsayısı .99, alt boyutları için hesaplanan Cronbanch Alfa katsayıları ise .90 ile .98 arasındadır ve ölçeğin yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmeleri Ölçeği'nin güvenilirlik analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 3.4'da gösterilmiştir.

Tablo 3.4: Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmeleri Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları

	Madde sayısı	Cronbach Alfa değeri
ODAGÖ Genel	32	.99
Yetki devri	5	.95
Yönetsel destek	4	.90
Karara katılım	9	.98
Takım çalışması	8	.98
İletişim	4	.94

Tablo 3.6'da görüldüğü üzere Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmeleri Ölçeğinin geneli ve alt boyutları için hesaplanan Cronbanch Alfa katsayıları, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilirliğe

sahip olduğunu göstermektedir. Güvenilirlik sonuçları ve araştırma sorularına uygunluğu sebebi ile HLÖ ve ÖDAGÖ'nün bu çalışmada kullanılmasına karar verilmiştir.

3.4.VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Verilerin analizi SPSS 25 kullanılarak yapılmıştır. Analizlerde hata payının üst sınırı olarak .05 kabul edilmiştir. Veri analizi için öncelikle betimsel istatistikler yapılmıştır. Araştırma soruları doğrultusunda tek yönlü çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) ve pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Fied (2009)'e göre MANOVA için çok değişkenli normallik, kovaryans matrisin homojenliği gibi varsayımların sağlanması gerekmektedir. Çok değişkenli normallik varsayımı, bağımlı değişkenin her bir düzeyi için tek değişkenli normallik varsayımı kontrol edilerek sağlanabilmektedir. Kovaryans matriksin homojenliği için ise Box's testi yapılmaktadır. Box's testinin anlamlı çıkmaması varsayımın sağlandığını göstermektedir. Pearson korelasyon analizi için de değişkenlerin her ikisinde normal dağılım varsayımının sağlanması ve değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin bulunması gerekmektedir (Shavelson, 2016).

Normallik varsayımı için basıklık ve çarpıklık katsayıları ile histogram grafikleri incelenmiş (Tablo 3.5 ve Tablo 3.6), basıklık ve çarpıklık katsayılarının +2 ile -2 (George ve Mallery, 2010) arasında çıkması üzerine normallik varsayımının sağlandığı görülmüştür. Pearson korelasyon analizi için değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığı scatter plot grafiği aracılığıyla incelenmiş ve varsayımın karşılandığı belirlenmiştir.

Tablo:3.5 Hizmetkar Liderlik Ölçeğine Ait Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları

Ölçek ve boyutlar	**Çarpıklık**	**Basıklık**
Hizmetkar liderlik genel	-1.125	1.267
Güçlendirme	-1.024	1.005
Etkili İletişim	-1.201	1.429
Güven	-1.552	2.228
Vizyon	-1.133	.893
Okul-çevre ilişkileri	-1.160	1.274
Otantiklik	-1.156	1.922
Etik davranma	-1.048	.743
Alçakgönüllülük	-.710	-.084

Tablo:3.6 Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmeleri Ölçeğine Ait Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları

Ölçek ve boyutlar	**Çarpıklık**	**Basıklık**
ODAGÖ Genel	-1.116	.924
Yetki devri	-.954	.644
Yönetsel destek	-1.373	1.880
Karara katılım	-1.068	.709
Takım çalışması	-1.291	1.285
İletişim	-.705	-.249

4. BULGULAR

4.1. LİSE ÖĞRETMENLERİNİN YÖNETİCİLERİNİN HİZMETKAR LİDERLİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ALGILARINA DAİR BULGULAR

4.1.1. Lise Öğretmenlerinin Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Davranışlarına İlişkin Algı Düzeyleri

Lise öğretmenlerinin müdürlerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek üzere aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Bunun için öncelikle Hizmetkar Liderlik Ölçeği'nin puan aralığı belirlenmiştir. Hizmetkar Liderlik Ölçeği'nin puanlamasına ilişkin bilgiler Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1: Hizmetkar Liderlik Ölçeği Puanlama Bilgileri

Puan	Puan Aralığı	Yorumu	HLÖ Karşılığı
1	1.00-1.80	Çok Düşük	Hiçbir Zaman
2	1.81-2.60	Düşük	Nadiren
3	2.61-3.40	Orta	Ara Sıra
4	3.41- 4.20	Yüksek	Çoğu zaman
5	4.21-5.00	Çok Yüksek	Her Zaman

Beşli Likert tipinde olan HLÖ maddeleri arası aralıkların eşit olduğu varsayımından yola çıkılarak puan aralığı, puan aralık sayısının en yüksek puana bölünmesi ile (4/5) 0.80 olarak hesaplanmıştır. Bunun sonucunda 1.00 – 1.80 puan aralığı "Çok Düşük'', 1.81 – 2.59 puan aralığı "Düşük'', 2.60 – 3.39 puan aralığı "Orta'', 3.40 – 4.19 puan aralığı "Yüksek'' ve 42.0 – 5.00 puan aralığı "Çok Yüksek'' şeklinde belirlenmiştir.

Lise öğretmenlerinin, yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2: Hizmetkar Liderlik Ölçeğinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	**$\bar{X}$**	***ss***
Hizmetkar liderlik genel	602	3.997	0.838
Güçlendirme	602	3.953	0.909
Etkili İletişim	602	4.063	0.907
Güven	602	4.178	0.929
Vizyon	602	3.999	1.005
Okul-çevre ilişkileri	602	4.062	0.902
Otantiklik	602	4.083	0.789
Etik davranma	602	3.958	1.000
Alçakgönüllülük	602	3.687	1.023

Tablo 4.2'de görüldüğü üzere lise öğretmenlerinin yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları yüksek düzeydedir ($\bar{\bar{X}}$=3.997; SS=0.034). Benzer şekilde tüm alt boyutlarda da lise öğretmenlerinin yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algılarının yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.2. Lise Öğretmenlerinin, Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi

Lise öğretmenlerinin, yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını tesbit etmek amacıyla tek yönlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA'da ilk olarak kovaryans matrislerinin homojen olup olmadığını belirlemek üzere Box's testi yapılmaktadır. Box's testi sonucu elde edilen p değeri .05'ten küçük olduğundan kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımı ihlal edilmiştir. Bu durumda MANOVA test istatistiği için Pillai's Trace verilerinin kullanılması gerektiği belirtilmektedir (Field, 2009). Dolayısıyla lise öğretmenlerinin, yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere MANOVA tablosunda Pillai's Trace değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.3: Cinsiyete Göre Lise Öğretmenlerinin Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarına Dair MANOVA Sonuçları

		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Cinsiyet	Pillai's Trace	.037	2.860	8.000	593	.004*	.037

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere lise öğretmenlerinin cinsiyetlerinin, yöneticilerin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır [$F_{(8, 593)}$ = 2.860, p= .004, Pillai's Trace = .037]. Cinsiyetin oluşturduğu bu etkinin düşük düzeyde (η^2 = 0.037) olduğu görülmektedir (Cohen, 1988). Bir başka ifadeyle cinsiyet değişkeni, lise öğretmenlerinin yöneticilerin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algılarını % 3.7 açıklamaktadır.

Lise öğretmenlerinin cinsiyetlerinin, yöneticilerin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları üzerindeki etkilerini alt boyutlar kapsamında belirlemek amacıyla ANOVA sonuçları incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.5'te verilmiştir.

ANOVA sonuçlarından önce Levene testi sonuçlarına bakılmıştır. Buna göre Tablo 4.4'te görüldüğü üzere tüm alt boyutlarda varyansların homojen dağıldığı saptanmıştır (p>.05).

Tablo 4.4: Cinsiyete Açısından Varyansların Eşitliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Levene istatistiği	sd1	sd2	p
Güçlendirme	.224	1	600	.636
Etkili İletişim	.020	1	600	.888
Güven	.383	1	600	.536
Vizyon	.877	1	600	.349
Okul-çevre ilişkileri	.426	1	600	.514
Otantiklik	1.720	1	600	.190
Etik davranma	.153	1	600	.696
Alçakgönüllülük	.048	1	600	.827

Tablo 4.5: Cinsiyete Göre ANOVA Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Bonferroni
Cinsiyet	Güçlendirme	8.461	1	8.461	10.383	.001*	.017	1-2
	Etkili İletişim	4.480	1	4.480	5.488	.019*	.009	1-2
	Güven	3.149	1	3.149	3.659	.056	.006	
	Vizyon	2.360	1	2.360	2.341	.127	.004	
	Okul-çevre ilişkileri	.265	1	.265	.326	.568	.001	
	Otantiklik	.055	1	.055	.088	.766	.000	
	Etik davranma	3.290	1	3.290	3.300	.070	.005	
	Alçakgönüllülük	7.935	1	7.935	7.671	.006*	.013	1-2

1. Erkek, 2. Kadın

Tablo 4.5 incelendiğinde cinsiyete göre lise öğretmenlerinin yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algılarının güçlendirme ($F_{(1, 600)} = 10.383$, p= .001, $\eta^2 = 0.017$), etkili iletişim ($F_{(1, 600)} = 5.480$, p= .019, $\eta^2 = 0.009$), ve alçakgönüllülük ($F_{(1, 600)} = 7.935$, p= .006, $\eta^2 = 0.013$), alt boyutlarında farklılaştığı anlaşılmaktadır.

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla Bonferroni testi yapılmıştır. Buna göre erkek lise öğretmenlerinin güçlendirme ($\bar{\bar{X}}$=4.092, SS=0.057), etkili iletişim ($\bar{\bar{X}}$=4.167, SS=0.057) ve alçakgönüllülük ($\bar{\bar{X}}$=3.822, SS=0.064) alt boyutlarında, kadın lise öğretmenlerine göre yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri daha yüksektir.

4.1.3. Lise Öğretmenlerinin Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Medeni Duruma Göre Değerlendirilmesi

Lise öğretmenlerinin, yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algılarının medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla tek yönlü MANOVA

yapılmıştır. MANOVA'da ilk olarak kovaryans matrislerinin homojen olup olmadığını belirlemek üzere Box's testi yapılmaktadır. Box's testi sonucu elde edilen p değeri .05'ten küçük olduğundan kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımı ihlal edilmiştir. Dolayısıyla lise öğretmenlerinin, yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algılarının medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere MANOVA tablosunda Pillai's Trace değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.6: Medeni Duruma Göre Lise Öğretmenlerinin Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarına Dair MANOVA Sonuçları

		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Medeni durum	Pillai's Trace	.015	1.111	8.000	593.000	.354	.015

Tablo 4.6'da görüldüğü üzere lise öğretmenlerinin medeni durumlarının, yöneticilerin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır [$F_{(8, 593)} = 1.111$, p= .354, Pillai's Trace = .015].

4.1.4. Öğretmenlerinin Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Yaşa Göre Değerlendirilmesi

Lise öğretmenlerinin, yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algılarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla tek yönlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA'da ilk olarak kovaryans matrislerinin homojen olup olmadığını belirlemek üzere Box's testi yapılmaktadır. Box's testi sonucu elde edilen p değeri .05'ten küçük olduğundan kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımı ihlal edilmiştir. Dolayısıyla lise öğretmenlerinin, yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algılarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere MANOVA tablosunda Pillai's Trace değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.7: Yaşa Göre MANOVA Sonuçları

		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Yaş	Pillai's Trace	.072	1.358	32.000	2327.000	.087	.018

Tablo 4.7'de görüldüğü üzere lise öğretmenlerinin yaşlarının, yöneticilerin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır [$F_{(32, 2327)} = 1.358$, p= .087, Pillai's Trace = .072].

4.1.5. Lise Öğretmenlerinin Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Branşa Göre Değerlendirilmesi

Lise öğretmenlerinin, yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algılarının branşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla tek yönlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA'da ilk olarak kovaryans matrislerinin homojen olup olmadığını belirlemek üzere Box's testi yapılmaktadır. Box's testi sonucu elde edilen p değeri .05'ten küçük olduğundan kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımı ihlal edilmiştir. Dolayısıyla lise öğretmenlerinin, yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algılarının branşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere MANOVA tablosunda Pillai's Trace değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.8: Branşa Göre MANOVA Sonuçları

		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Branş	Pillai's Trace	.087	1.307	40.000	2965.000	.094	.017

Tablo 4.8'de görüldüğü üzere lise öğretmenlerinin branşlarının, yöneticilerin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır [$F_{(40, 2965)} = 1.307$, p= .094, Pillai's Trace = .087].

4.1.6. Lise Öğretmenlerinin, Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Değerlendirilmesi

Lise öğretmenlerinin, yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algılarının mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla tek yönlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA'da ilk olarak kovaryans matrislerinin homojen olup olmadığını belirlemek üzere Box's testi yapılmaktadır. Box's testi sonucu elde edilen p değeri .05'ten küçük olduğundan kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımı ihlal edilmiştir. Dolayısıyla lise öğretmenlerinin, yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algılarının mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere MANOVA tablosunda Pillai's Trace değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.9: Mesleki Kıdeme Göre Lise Öğretmenlerinin Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarına Dair MANOVA Sonuçları

		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Cinsiyet	Pillai's Trace	.089	1.696	32.000	2372.000	.009*	.022

Tablo 4.9'da görüldüğü üzere lise öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin, yöneticilerin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır [$F_{(32,\ 2372)}$ = 1.696, p= .009, Pillai's Trace = .089]. Mesleki kıdemin oluşturduğu bu etkinin düşük düzeyde (η^2 = 0.022) olduğu görülmektedir (Cohen, 1988). Bir başka ifadeyle mesleki kıdem değişkeni, lise öğretmenlerinin yöneticilerin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algılarını % 2.2 açıklamaktadır.

Lise öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin, yöneticilerin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları üzerindeki etkilerini alt boyutlar kapsamında belirlemek amacıyla önce Levene testi sonuçlarına bakılmış (Tablo 4.10), ardından ANOVA sonuçları incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.10: Mesleki Kıdem Açısından Varyansların Eşitliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Levene istatistiği	sd1	sd2	P
Güçlendirme	1.008	4	597	.403
Etkili İletişim	.749	4	597	.559
Güven	1.690	4	597	.151
Vizyon	1.369	4	597	.243
Okul-çevre ilişkileri	.876	4	597	.478
Otantiklik	2.015	4	597	.091
Etik davranma	.610	4	597	.656
Alçakgönüllülük	2.436	4	597	.046

Tablo 4.10'da görüldüğü üzere alçakgönüllülük alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda varyansların homojen dağıldığı saptanmıştır (p>.05).

Tablo 4.11: Mesleki Kıdeme Göre Lise Öğretmenlerinin Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarına Dair ANOVA Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Games-Howell
Mesleki kıdem	Güçlendirme	11.538	4	2.885	3.544	.007*	.023	1-5 2-5
	Etkili İletişim	4.671	4	1.168	1.424	.225	.009	
	Güven	5.432	4	1.358	1.577	.179	.010	
	Vizyon	7.898	4	1.974	1.967	.098	.013	
	Okul-çevre ilişkileri	4.622	4	1.155	1.424	.225	.009	
	Otantiklik	3.186	4	.797	1.281	.276	.009	
	Etik davranma	9.030	4	2.258	2.275	.060	.015	
	Alçakgönüllülük	13.264	4	3.316	3.217	.013*	.021	3-5

1. 1-5 yıl, 2. 6-10 yıl, 3. 11-15 yıl, 5. 21 ve üzeri

Tablo 4.11 incelendiğinde mesleki kıdeme göre lise öğretmenlerinin yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algılarının güçlendirme ($F_{(4, 597)} = 3.544$, p= .007, $\eta^2 = 0.023$) ve alçakgönüllülük ($F_{(4, 597)} = 3.217$, p= .013, $\eta^2 = 0.021$) alt boyutlarında farklılaştığı anlaşılmaktadır.

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla Games-Howell testi yapılmıştır. Games-Howell testi varyanslar homojen olmadığında kullanılmaktadır (Field, 2009). Alçakgönüllülük alt boyutunda varyanslar homojen dağılmadığı için bu test tercih edilmiştir. Buna göre 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerin güçlendirme ($\bar{\bar{X}}$=4.122, SS=0.807) alt boyutunda 1-5 yıl ile 6-10 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri daha yüksektir. Benzer şekilde 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerin alçakgönüllülük ($\bar{\bar{X}}$=3.865, SS=0.901) alt boyutunda 11-15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri daha yüksektir.

4.1.7. Lise Öğretmenlerinin Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Öğrenim Durumuna Göre Değerlendirilmesi

Lise öğretmenlerinin, yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algılarının öğrenim durumlarına göre (lisans ve lisansüstü olmak üzere iki kategori oluşturularak analizler yapılmıştır) farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla tek yönlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA'da ilk olarak kovaryans matrislerinin homojen olup olmadığını belirlemek üzere Box's testi yapılmaktadır. Box's testi sonucu elde edilen p değeri .05'ten küçük olduğundan kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımı ihlal edilmiştir. Dolayısıyla lise öğretmenlerinin, yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algılarının öğrenim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere MANOVA tablosunda Pillai's Trace değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.12: Öğrenim Durumlarına Göre Lise Öğretmenlerinin Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarına Dair MANOVA Sonuçları

		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Öğrenim durumu	Pillai's Trace	.013	.991	8.000	586.000	.441	.013

Tablo 4.12'de görüldüğü üzere lise öğretmenlerinin öğrenim durumlarının, yöneticilerin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır [$F_{(8, 586)} = .991$, $p = .441$, Pillai's Trace = .013].

4.1.8. Lise Öğretmenlerinin Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Öğrenim Durumuna Göre Değerlendirilmesi

Lise öğretmenlerinin, yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algılarının görev yaptıkları okul türüne göre (Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olmak üzere üç kategori oluşturularak analizler yapılmıştır) farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla tek yönlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA'da ilk olarak kovaryans matrislerinin homojen olup olmadığını belirlemek üzere Box's testi yapılmaktadır. Box's testi sonucu elde edilen p değeri .05'ten küçük olduğundan kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımı ihlal edilmiştir. Dolayısıyla lise öğretmenlerinin, yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algılarının görev yaptıkları okul türüne

göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere MANOVA tablosunda Pillai's Trace değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.13: Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Lise Öğretmenlerinin Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarına Dair MANOVA Sonuçları

	Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Görev yaptıkları okul türü	Pillai's Trace .016	.550	16.000	1088.000	.920	.008

Tablo 4.13'te görüldüğü üzere lise öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türünün yöneticilerin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır [$F_{(16, 1088)}$ = .550, p= .920, Pillai's Trace = .016].

4.2. LİSE ÖĞRETMENLERİNİN DAVRANIŞSAL AÇIDAN GÜÇLENDİRİLMELERİNE İLİŞKİN BULGULAR

4.2.1. Lise Öğretmenlerinin Davranışsal Açıdan Güçlendirilme Düzeyleri

Lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeylerinin belirlemek üzere aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Bunun için öncelikle Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmeleri Ölçeği'nin puan aralığı belirlenmiştir. Hizmetkar Liderlik Ölçeği'nin puanlamasına ilişkin bilgiler Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14: Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmeleri Ölçeği puanlama bilgileri

Puan	Puan Aralığı	Yorumu	ÖDAGÖ Karşılığı
1	1.00-1.80	Çok Düşük	Hiçbir Zaman
2	1.81-2.60	Düşük	Nadiren
3	2.61-3.40	Orta	Ara Sıra
4	3.41- 4.20	Yüksek	Çoğu zaman
5	4.21-5.00	Çok Yüksek	Her Zaman

Beşli Likert tipinde olan ÖDAGÖ maddeleri arası aralıkların eşit olduğu varsayımından yola çıkılarak puan aralığı, puan aralık sayısının en yüksek puana bölünmesi ile (4/5) 0.80 olarak

hesaplanmıştır. Bunun sonucunda 1.00 – 1.80 puan aralığı "Çok Düşük'', 1.81 – 2.59 puan aralığı "Düşük'', 2.60 – 3.39 puan aralığı "Orta'', 3.40 – 4.19 puan aralığı "Yüksek'' ve 42.0 – 5.00 puan aralığı "Çok Yüksek'' şeklinde belirlenmiştir.

Lise öğretmenlerinin, davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15: Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmeleri Ölçeğinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	**$\bar{X}$**	***SS***
ODAGÖ Genel	602	3.980	0.924
Yetki devri	602	3.865	0.964
Yönetsel destek	602	4.142	0.876
Karara katılım	602	3.967	0.989
Takım çalışması	602	4.119	0.966
İletişim	602	3.713	1.083

Tablo 4.15'te görüldüğü üzere lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri yüksektir ($\bar{\bar{X}}$=3.980; SS=0.924). Benzer şekilde tüm alt boyutlarda da lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.2. Lise Öğretmenlerinin Davranışsal Açıdan Güçlendirilme Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi

Lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla tek yönlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA'da ilk olarak kovaryans matrislerinin homojen olup olmadığını belirlemek üzere Box's testi yapılmaktadır. Box's testi sonucu elde edilen p değeri .05'ten küçük olduğundan kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımı ihlal edilmiştir. Dolayısıyla lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere MANOVA tablosunda Pillai's Trace değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.16: Cinsiyete Göre Lise Öğretmenlerinin Davranışsal Açıdan Güçlendirilme Düzeylerine Dair MANOVA Sonuçları

		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Cinsiyet	Pillai's Trace	.032	3.975	5.000	596.000	.001*	.032

Tablo 4.16'da görüldüğü üzere lise öğretmenlerinin cinsiyetlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır [$F_{(5, 596)} = 3.975$, p= .001, Pillai's Trace = .032]. Cinsiyetin oluşturduğu bu etkinin düşük düzeyde ($\eta^2 = 0.032$) olduğu görülmektedir (Cohen, 1988). Bir başka ifadeyle cinsiyet değişkeni, lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeylerini % 3.2 açıklamaktadır.

Lise öğretmenlerinin cinsiyetlerinin, davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri üzerindeki etkilerini alt boyutlar kapsamında belirlemek amacıyla ANOVA sonuçları incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.18'de verilmiştir.

ANOVA sonuçlarından önce Levene testi sonuçlarına bakılmıştır. Buna göre Tablo 4.17'de görüldüğü üzere tüm alt boyutlarda varyansların homojen dağıldığı saptanmıştır (p>.05).

Tablo 4.17: Cinsiyete Açısından Varyansların Eşitliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Levene istatistiği	sd1	sd2	P
Yetki devri	.002	1	600	.961
Yönetsel destek	.094	1	600	.760
Karara katılım	.184	1	600	.668
Takım çalışması	.023	1	600	.879
İletişim	1.019	1	600	.313

Tablo 4.18: Cinsiyete Göre Lise Öğretmenlerinin Davranışsal Açıdan Güçlendirilme Düzeylerine Dair ANOVA Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Bonferroni
Cinsiyet	Yetki devri	5.381	1	5.381	5.841	.016	.010	1-2
	Yönetsel destek	2.785	1	2.785	3.644	.057	.006	
	Karara katılım	8.214	1	8.214	8.496	.004	.014	1-2
	Takım çalışması	1.873	1	1.873	2.009	.157	.003	
	İletişim	10.347	1	10.347	8.941	.003	.015	1-2

1. Erkek, 2. Kadın

Tablo 4.18 incelendiğinde cinsiyete göre lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeylerinin, yetki devri ($F_{(1, 600)} = 5.381$, p= .016, $\eta^2 = 0.010$), karara katılım ($F_{(1, 600)} = 8.214$, p= .004, $\eta^2 = 0.014$) ve iletişim ($F_{(1, 600)} = 8.941$, p= .003, $\eta^2 = 0.015$) alt boyutlarında farklılaştığı anlaşılmaktadır.

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla Bonferroni testi yapılmıştır. Buna göre erkek lise öğretmenlerinin yetki devri ($\bar{\bar{X}}$=3.976, SS=0.981), karara katılım ($\bar{\bar{X}}$=4.104, SS=0.971) ve iletişim ($\bar{\bar{X}}$=3.867, SS=1.049) alt boyutlarında, kadın lise öğretmenlerine göre davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri daha yüksektir.

4.2.3. Lise Öğretmenlerinin Davranışsal Açıdan Güçlendirilme Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Değerlendirilmesi

Lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeylerinin medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla tek yönlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA'da ilk olarak kovaryans matrislerinin homojen olup olmadığını belirlemek üzere Box's testi yapılmaktadır. Box's testi sonucu elde edilen p değeri .05'ten büyük olduğundan kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımı karşılanmıştır. Dolayısıyla lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeylerinin medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere MANOVA tablosunda Wilks' Lambda değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.19: Medeni Duruma Göre Lise Öğretmenlerinin Davranışsal Açıdan Güçlendirilme Düzeylerine Dair MANOVA Sonuçları

		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Medeni durum	Wilks' Lambda	.990	1.189	5.000	596.000	.313	.010

Tablo 4.19'da görüldüğü üzere lise öğretmenlerinin medeni durumlarının, davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır [$F_{(5, 596)} = 1.189$, $p = .313$, Wilks' Lambda = .990].

4.2.4. Lise Öğretmenlerinin Davranışsal Açıdan Güçlendirilme Düzeylerinin Yaşa Göre Değerlendirilmesi

Lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeylerinin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla tek yönlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA'da ilk olarak kovaryans matrislerinin homojen olup olmadığını belirlemek üzere Box's testi yapılmaktadır. Box's testi sonucu elde edilen p değeri .05'ten küçük olduğundan kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımı ihlal edilmiştir. Dolayısıyla lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeylerinin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere MANOVA tablosunda Pillai's Trace değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.20: Yaşa Göre Lise Öğretmenlerinin Davranışsal Açıdan Güçlendirilme Düzeylerine Dair MANOVA Sonuçları

		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Yaş	Pillai's Trace	.078	2.356	20.000	2384.000	.001*	.019

Tablo 4.20'de görüldüğü üzere lise öğretmenlerinin yaşlarının davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır [$F_{(20, 2384)} = 2.356$, $p = .001$, Pillai's Trace = .078]. Yaşın oluşturduğu bu etkinin düşük düzeyde ($\eta^2 = 0.019$) olduğu görülmektedir (Cohen, 1988). Bir başka ifadeyle yaş değişkeni, lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeylerini % 1.9 açıklamaktadır.

Lise öğretmenlerinin yaşlarının, davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri üzerindeki etkilerini alt boyutlar kapsamında belirlemek amacıyla ANOVA sonuçları incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.22'de verilmiştir.

ANOVA sonuçlarından önce Levene testi sonuçlarına bakılmıştır. Buna göre Tablo 4-21'de görüldüğü üzere tüm alt boyutlarda varyansların homojen dağıldığı saptanmıştır (p>.05).

Tablo 4.21: Yaş Açısından Varyansların Eşitliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Levene istatistiği	sd1	sd2	p
Yetki devri	1.115	4	597	.349
Yönetsel destek	2.079	4	597	.082
Karara katılım	1.561	4	597	.183
Takım çalışması	1.638	4	597	.163
İletişim	0.663	4	597	.618

Tablo 4.22: Yaşa Göre Lise Öğretmenlerinin Davranışsal Açıdan Güçlendirilme Düzeylerine Dair ANOVA Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Bonferroni
Yaş	Yetki devri	12.327	4	3.082	3.371	.010*	.022	3-1
	Yönetsel destek	10.405	4	2.601	3.444	.009*	.023	3-1
	Karara katılım	13.125	4	3.281	3.406	.009*	.022	3-1
	Takım çalışması	9.853	4	2.463	2.667	.032*	.018	3-2
	İletişim	6.110	4	1.528	1.306	.267	.009	

1. 26-35 yaş, 2. 36-45 yaş, 3. 46-55 yaş

Tablo 4.22 incelendiğinde yaşa göre lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeylerinin, yetki devri ($F_{(4, 597)} = 12.327$, p= .010, $\eta^2 = 0.022$), yönetsel destek ($F_{(4, 597)} = 10.405$, p= .009, $\eta^2 = 0.023$), karara katılım ($F_{(4, 597)} = 13.125$, p= .009, $\eta^2 = 0.022$) ve takım çalışması ($F_{(4, 597)} = 9.853$, p= .032, $\eta^2 = 0.018$) alt boyutlarında farklılaştığı anlaşılmaktadır.

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla Bonferroni testi yapılmıştır. Buna göre 46-65 yaş arasındaki lise öğretmenlerinin yetki devri ($\bar{\bar{X}}$=4.072, SS=0.878), yönetsel destek ($\bar{\bar{X}}$=4.340, SS=0.725) ve karara katılım ($\bar{\bar{X}}$=4.191, SS=0.896) alt boyutlarında 26-35 yaş arasındaki lise öğretmenlerine göre davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri daha yüksektir. Benzer şekilde 46-65 yaş arasındaki lise öğretmenlerinin takım çalışması ($\bar{\bar{X}}$=4.320, SS=0.866) alt boyutunda 36-45 yaş arasındaki lise öğretmenlerine göre davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri daha yüksektir.

4.2.5. Lise Öğretmenlerinin Davranışsal Açıdan Güçlendirilme Düzeylerinin Branşa Göre Değerlendirilmesi

Lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeylerinin branşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla tek yönlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA'da ilk olarak kovaryans matrislerinin homojen olup olmadığını belirlemek üzere Box's testi yapılmaktadır. Box's testi sonucu elde edilen p değeri .05'ten küçük olduğundan kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımı ihlal edilmiştir. Dolayısıyla lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeylerinin branşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere MANOVA tablosunda Pillai's Trace değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.23: Branşa Göre Lise Öğretmenlerinin Davranışsal Açıdan Güçlendirilme Düzeylerine Dair MANOVA Sonuçları

		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Branş	Pillai's Trace	.058	1.387	25.000	2980.000	.095	.012

Tablo 4-23'te görüldüğü üzere lise öğretmenlerinin branşlarının, davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır [$F_{(25, 2980)}$ = 1.387, p= .095, Pillai's Trace = .058].

4.2.6. Lise Öğretmenlerinin Davranışsal Açıdan Güçlendirilme Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Değerlendirilmesi

Lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla tek yönlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA'da ilk olarak kovaryans matrislerinin homojen olup olmadığını belirlemek üzere Box's testi yapılmaktadır. Box's testi sonucu elde edilen p değeri .05'ten küçük olduğundan kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımı ihlal edilmiştir. Dolayısıyla lise

öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere MANOVA tablosunda Pillai's Trace değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.24: Mesleki Kıdeme Göre Lise Öğretmenlerinin Davranışsal Açıdan Güçlendirilme Düzeylerine Dair MANOVA Sonuçları

		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Mesleki kıdem	Pillai's Trace	.081	2.473	20.000	2384.000	.000*	.020

Tablo 4.24'te görüldüğü üzere lise öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır [$F_{(20, 2384)} = 2.473$, p= .000, Pillai's Trace = .081]. Mesleki kıdemin oluşturduğu bu etkinin düşük düzeyde (η^2 = 0.020) olduğu görülmektedir (Cohen, 1988). Bir başka ifadeyle mesleki kıdem değişkeni, lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeylerini % 2 açıklamaktadır.

Lise öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin, davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri üzerindeki etkilerini alt boyutlar kapsamında belirlemek amacıyla ANOVA sonuçları incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.26'da verilmiştir.

ANOVA sonuçlarından önce Levene testi sonuçlarına bakılmıştır. Buna göre Tablo 4.25'te görüldüğü üzere tüm alt boyutlarda varyansların homojen dağıldığı saptanmıştır (p>.05).

Tablo 4.25: Mesleki Kıdem Açısından Varyansların Eşitliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Levene istatistiği	sd1	sd2	p
Yetki devri	2.028	4	597	.089
Yönetsel destek	1.687	4	597	.151
Karara katılım	1.147	4	597	.333
Takım çalışması	1.288	4	597	.273
İletişim	0.665	4	597	.616

Tablo 4.26: Mesleki Kıdeme Göre Lise Öğretmenlerinin Davranışsal Açıdan Güçlendirilme Düzeylerine Dair ANOVA Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	LSD
Mesleki kıdem	Yetki devri	9.318	4	2.329	2.534	.039*	.017	5-2,3
	Yönetsel destek	9.984	4	2.496	3.301	.011*	.022	5-1,2,3
	Karara katılım	12.332	4	3.083	3.196	.013*	.021	5-2,3
	Takım çalışması	8.565	4	2.141	2.313	.056	.015	
	İletişim	8.863	4	2.216	1.901	.109	.013	

1. 1-5 yıl, 2. 6-10 yıl, 3. 11-15 yıl 4. 21 ve üzeri

Tablo 4.26 incelendiğinde mesleki kıdeme göre lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeylerinin, yetki devri ($F_{(4, 597)} = 9.318$, p= .039, $\eta^2 = 0.017$), yönetsel destek ($F_{(4, 597)} = 9.984$, p= .011, $\eta^2 = 0.022$) ve karara katılım ($F_{(4, 597)} = 12.332$, p= .013, $\eta^2 = 0.021$) alt boyutlarında farklılaştığı anlaşılmaktadır.

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla LSD testi yapılmıştır. Buna göre 21 ve üzeri yıl kıdemi olan lise öğretmenlerinin yetki devri ($\bar{X}$=4.072, SS=0.878), yönetsel destek ($\bar{X}$=4.340, SS=0.725) ve karara katılım ($\bar{X}$=4.191, SS=0.896) alt boyutlarında 6-10 yıl ile 11-15 yıl mesleki kıdemi olan lise öğretmenlerine göre davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri daha yüksektir. Benzer şekilde 21 ve üzeri yıl kıdemi olan lise öğretmenlerinin yönetsel destek ($\bar{X}$=4.320, SS=0.866) alt boyutunda 1-5 yıl kıdemi olan lise öğretmenlerine göre davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri daha yüksektir.

4.2.7. Lise Öğretmenlerinin Davranışsal Açıdan Güçlendirilme Düzeylerinin Öğrenim Durumuna Göre Değerlendirilmesi

Lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeylerinin öğrenim durumlarına göre (lisans ve lisansüstü olmak üzere iki kategori oluşturularak analizler yapılmıştır) farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla tek yönlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA'da ilk olarak kovaryans matrislerinin homojen olup olmadığını belirlemek üzere Box's testi yapılmaktadır. Box's testi sonucu elde edilen p değeri .05'ten küçük olduğundan kovaryans

matrislerinin homojenliği varsayımı ihlal edilmiştir. Dolayısıyla lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeylerinin öğrenim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere MANOVA tablosunda Pillai's Trace değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.27: Öğrenim Durumlarına Göre Lise Öğretmenlerinin Davranışsal Açıdan Güçlendirilme Düzeylerine İlişkin MANOVA Sonuçları

		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Öğrenim durumu	Pillai's Trace	.013	1.573	5.000	589.000	.166	.013

Tablo 4.27'de görüldüğü üzere lise öğretmenlerinin öğrenim durumlarının, davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır [$F_{(8, 586)}$ = .991, p= .441, Pillai's Trace = .013].

4.2.8. Lise Öğretmenlerinin Davranışsal Açıdan Güçlendirilme Düzeylerinin Görev Yapılan Okul Türüne Göre Değerlendirilmesi

Lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeylerinin görev yaptıkları okul türüne göre (Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olmak üzere üç kategori oluşturularak analizler yapılmıştır) farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla tek yönlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA'da ilk olarak kovaryans matrislerinin homojen olup olmadığını belirlemek üzere Box's testi yapılmaktadır. Box's testi sonucu elde edilen p değeri .05'ten küçük olduğundan kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımı ihlal edilmiştir. Dolayısıyla lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeylerinin görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere MANOVA tablosunda Pillai's Trace değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.28: Görev Yaptıkları Okul Türüne Lise Öğretmenlerinin Davranışsal Açıdan Güçlendirilme Düzeylerine İlişkin MANOVA Sonuçları

	Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Görev yaptıkları okul türü	Pillai's Trace .020	1.105	10.000	1094.000	.355	.010

Tablo 4.28'de görüldüğü üzere lise öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türünün davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır [$F_{(10,\ 1094)}$ = 1.105, p= .355, Pillai's Trace = .020].

4.3. LİSE ÖĞRETMENLERİNİN YÖNETİCİLERİNİN HİZMETKAR LİDERLİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ALGILARI İLE DAVRANIŞSAL AÇIDAN GÜÇLENDİRİLMELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BULGULAR

Lise öğretmenlerinin yöneticilerin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.29'da verilmiştir.

Tablo 4.29: Lise Öğretmenlerinin Yöneticilerin Hizmetkar Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları İle Davranışsal Açıdan Güçlendirilme Düzeyleri Arasındaki İlişki

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1.HLÖ														
2.Güçlendirme	.89*													
3.Etkili İletişim	.92*	.84*												
4.Güven	.89*	.77*	.82*											
5.Vizyon	.94*	.80*	.83*	.82*										
6.Okul-çevre ilişkileri	.88*	.73*	.77*	.75*	.85*									
7.Otantiklik	.84*	.68*	.76*	.69*	.77*	.77*								
8.Etik davranma	.92*	.78*	.83*	.79*	.85*	.74*	.75*							
9.Alçakgönüllülük	.89*	.79*	.79*	.71*	.80*	.72*	.68*	.85*						

10.ÖDAGÖ	.87*	.79*	.81*	.74*	.82*	.75*	.70*	.81*	.82*					
11.Yetki devri	.82*	.78*	.76*	.68*	.76*	.69*	.65*	.77*	.80*	.93*				
12.Yönetsel destek	.81*	.74*	.75*	.71*	.78*	.73*	.70*	.74*	.73*	.91*	.83*			
13.Karara katılım	.85*	.79*	.80*	.73*	.79*	.71*	.65*	.80*	.82*	.98*	.90*	.87*		
14.Takım çalışması	.82*	.72*	.77*	.70*	.79*	.73*	.68*	.76*	.74*	.96*	.84*	.86*	.90*	
15.İletişim	.79*	.70*	.75*	.66*	.73*	.67*	.63*	.74*	.78*	.92*	.84*	.78*	.87*	.84*

N=602, * p < .01

Tablo 4.29'da görüldüğü üzere lise öğretmenlerinin yöneticilerin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki bulunmaktadır (r = .87, p < .01). Ayrıca alt boyutlar arasındaki tüm ilişkilerin de pozitif yönde ve yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (r > .50, p < .01).

Tablo 4.30: Lise Öğretmenlerinin Yöneticilerin Hizmetkar Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları İle Davranışsal Açıdan Güçlendirilme Düzeylerine İlişkin Determinasyon Katsayısı

		Davranışsal Güçlendirme Düzeyi
Hizmetkar Liderlik Algısı	N	602
	r	.87*
	r^2	.76

* p < .01

Korelasyon katsayısının karesi (r^2) determinasyon katsayısı olarak ifade edilmektedir. Bu katsayı değişkenlerden birinin diğeri tarafından ne oranda açıklanabileceğini göstermektedir (Can, 2017). Pearson korelasyon analizi sonrasında elde edilen korelayon katsayısı .87'dir. Buradan hareketle lise öğretmenlerinin yöneticilerin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri arasındaki ilişkiye ait determinasyon katsayısı $(.87)^2 = .76$ olarak hesaplanmıştır.

5.SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmanın amaçları doğrultusunda kavramsal çerçevede yer alan bilgiler ve alan yazında farklı çalışmalardan elde edilen bulgular çerçevesinde tartışılarak yorumlanmıştır.

5.1 LİSE ÖĞRETMENLERİNİN YÖNETİCİLERİNİN HİZMETKAR LİDERLİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ALGILARINA DAİR TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen bulgular, lise öğretmenlerinin yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Lise öğretmenlerinin yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları genel olarak ve alt boyutlar kapsamında yüksek düzeyde çıkmıştır. Beştaş Marakçı (2020)'nın, Ünal (2020)'ın, Osanmaz (2023)'ın, Suçiçeği (2021)'nin, Kahveci ve Aypay (2013)'ın, Kandemir ve Akgün (2019)'ün, Tokmak (2018)'ın, Doğan ve Aslan (2016)'ın bulguları da benzer şekilde yüksek olurken, Kıral (2021) görece çok yüksek, Bilgivar ve Topal (2022) "yüksek - çok yüksek" bulmuş, bununla birlikte Ertürk (2021)'ün ve Aydın (2023)'ın çalışmasında okul müdürlerinin hizmetkar liderlik davranışlarının genel olarak orta düzeyde olduğunu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algılarının yüksek düzeyde olması okul müdürlerinin hizmet yönünden adanmışlıkları ve idealist oluşlarıyla ilişkilendirilebilir. Okul müdürlüğü maddi yönden çok fazla olmasa bile manevi yönüyle tatmin sağlayan, sorumlulukları fazla olan bir hizmet alanıdır. Bu kapsamda, okul müdürlerinin hizmetkar liderlik davranışlarının yüksek düzeyde olması olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Lise öğretmenlerinin yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Erkek lise öğretmenlerinin güçlendirme, etkili iletişim ve alçakgönüllülük alt boyutlarında, kadın lise öğretmenlerine göre yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri daha yüksektir. Suçiçeği (2021)'nin, Kıral (2021)'ın, Suçiçeği ve Kıral (2024)'ın çalışmasında da fark bulunmuştur. Doğan ve Aslan (2016)'ın çalışmasında ise öğretmenlerin cinsiyetlerine göre müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği ve erkek öğretmenlerin müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeylerinin, kadın öğretmenlere göre anlamlı

şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Şimşek-Ak (2022)'ın, Ünal (2020)'ın, Karahan (2022)'ın, Osanmaz (2023)'ın, Aydın (2023)'ın, Bilgivar ve Topal (2022)'ın, Karataş (2023)'ın ve Tokmak (2018)'ın çalışmalarında ise cinsiyet yönünden anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmada erkek lise öğretmenlerinin güçlendirme, etkili iletişim ve alçakgönüllülük alt boyutlarında, kadın lise öğretmenlerine göre yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri daha yüksek çıkmasında kadın öğretmenlerin cinsiyet özeliklerinin etkili olabileceğini, kadınların; güçlendirme, etkili iletişim ve alçak gönüllülük yönlerinden daha yüksek beklentilere sahip olmasının bu sonuca yol açtığını düşündürtmektedir.

Lise öğretmenlerinin yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları medeni duruma göre farklılaşmamaktadır. Suçiçeği ve Kıral (2024)'ın, Şimşek-Ak (2022)'ın, Suçiçeği (2021)'nin, Kıral (2021)'ın, Bilgivar ve Topal (2022)'ın, Osanmaz (2023)'ın araştırmalarının sonuçları da benzer şekildedir. Tokmak (2018)'ın çalışmasında ise yöneticilerin hizmetkâr liderlik davranışlarının takipçiler tarafından algılanması medeni duruma göre sadece "Vizyon" boyutunda farklılık göstermektedir. Evli olan takipçilerin vizyon boyutuna yönelik algılamaları bekar olanlara göre daha yüksektir. Aydın (2023)'ın çalışmasında ise geliştirme boyutunda medeni duruma göre anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmektedir. Evli öğretmenlerin okul müdürlerinin geliştirici davranışlarına yönelik algıları bekarlara kıyasla daha yüksektir. Hizmetkar liderliğin diğer boyutlarında öğretmenlerin medeni durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Farklılaşmayan boyutlarda evli ve bekar öğretmenlerin aynı şekilde algıladığı ileri sürülebilir.

Lise öğretmenlerinin yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları yaşa göre farklılaşmamaktadır. Karahan (2022)'ın, Bilgivar ve Topal (2022)'ın, Şimşek-Ak (2022)'ın, Suçiçeği ve Kıral (2024)'ın ve Suçiçeği (2021)'nin çalışmalarının bulguları da bu yöndedir. Osanmaz (2023) çalışmasında 41-50 yaşlarındaki katılımcıların hizmet anlayışı, geliştirme, iletişim, dürüstlük, yönetim becerisi ve toplam hizmetkar liderlik algı seviyelerinin 22-30 ve 31-40 yaşlarındaki katılımcılardan anlamlı seviyede daha fazla olduğu görünmektedir. Aydın (2023)'ın çalışmasında ise tüm boyutlarda öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmektedir. Hizmet anlayışı boyutunda 54 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin okul müdürlerinin hizmet anlayışı davranışı veya özelliklerine yönelik algıları ile 24-33 yaş ve 34-43 yaş arasındaki öğretmenlerin algıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. 54 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin algıları 24-33 yaş ve 34-43 yaş arasındaki öğretmenlere kıyasla daha yüksektir. Tokmak, (2018)'ın çalışmasında ise

yöneticilerin hizmetkâr liderlik davranışlarının algılanmasında takipçilerin yaşlarına göre anlamlı farklılıklar "Güçlendirme" ve "Vizyon" boyutlarında görülmektedir. Takipçilerin diğerlerine göre daha küçük yaşta olanların "Güçlendirme" ve "Vizyon" boyutlarını algılamaları, yaşı daha büyük olanlara göre daha düşüktür. Kıral (2021)'ın çalışmasında da öğretmenlerin cinsiyetine, göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin öğretmen algılarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Çalışmada lise öğretmenlerinin yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları branşa göre farklılaşmamaktadır. Karahan (2022)'ın ve Karataş (2023)'ın çalışmasının sonucu da bu yöndedir. Akın (2023)'ın çalışmasında ise hizmetkar liderlik davranış düzeylerinin branş değişkenine göre farklılaştığı bulunmuştur.

Lise öğretmenlerinin yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları mesleki kıdeme göre farklılaşmaktadır. Buna göre 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerin güçlendirme alt boyutunda 1-5 yıl ile 6-10 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri daha yüksektir. Benzer şekilde 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerin alçakgönüllülük alt boyutunda 11-15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri daha yüksektir. Osanmaz (2023)'ın çalışmasında da katılımcıların kıdem değişkenine göre 25+ yıl mesleki kıdemi olan katılımcıların hizmet anlayışı, geliştirme, iletişim, dürüstlük, yönetim becerisi ve toplam hizmetkar liderlik algı düzeylerinin 1-5, 6-10 ile 11-15 yıl mesleki kıdemi olan katılımcılardan anlamlı seviyede daha fazla olduğu, ayrıca 25+ yıl mesleki kıdemi olan katılımcıların yönetim becerisi algı seviyelerinin 16-20 yıl mesleki kıdemi olan katılımcılardan anlamlı seviyede daha fazla olduğu görünmektedir. Bunlara karşın Ünal (2020)'ın, Karahan (2022)'ın, Karataş (2023)'ın, Şimşek-Ak (2022)'ın, Bilgivar ve Topal (2022)'ın çalışmalarında ise bir fark bulunmamıştır. Bu çalışmada mesleki deneyimi fazla olan öğretmenler idarecilerini güçlendirme ve alçakgönüllülük yönünden daha yeterli görmektedir. Bu sonuç, lise öğretmenlerinin yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algılarının mesleki kıdeme göre farklılaşmasında öğretmenlerin meslekteki deneyimlerinin etkili olduğunu düşündürtmektedir. Öğretmenlerin deneyimi arttıkça alana hakimiyetleri de artmaktadır.

Lise öğretmenlerinin yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları öğrenim durumlarına göre farklılaşmamaktadır. Ünal (2020)'ın, Aydın (2023) ve Tokmak (2018)'ın araştırması da benzer sonuçlar vermiştir. Suçiçeği (2021)'nin, Kıral (2021)'ın,

Suçiçeği ve Kıral (2024)'ın çalışmasında ise fark çıkmıştır. Osanmaz (2023)'ın çalışmasında lisans mezunu katılımcıların hizmet anlayışı, geliştirme, iletişim, dürüstlük, yönetim becerisi ve toplam hizmetkar liderlik algı düzeylerinin lisansüstü mezunu olan katılımcılardan anlamlı seviyede daha yüksektir.

Lise öğretmenlerinin yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları okul türüne göre farklılaşmamaktadır. Lise türleri öğretmenlerin algılamalarında herhangi bir farklılık yaratmamakta, bunun da kurumun türünden çok, yapısal ve ilişkisel boyutlarla ilişkili olabileceğini düşündürtmektedir.

5.2 LİSE ÖĞRETMENLERİNİN DAVRANIŞSAL AÇIDAN GÜÇLENDİRİLMELERİNE DAİR TARTIŞMA

Bu araştırmada lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri genel olarak ve alt boyutlar kapsamında yüksek çıkmıştır. Ertürk (2021)'ün araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin davranışsal güçlendirilme algıları ölçek genelinde ve boyutlarında "çoğu zaman" düzeyinde çıkmıştır. Özkan Hıdıroğlu (2021)'nun araştırmasının sonuçlarına göre de öğretmenler güçlendirmelerine ilişkin yüksek bir algıya sahip oldukları görülmüştür. Kıral ve Arslan (2024)'ın yaptıkları araştırmanın sonucuna göre ise öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticileri, öğretmenleri güçlendirmemekte ya da çok az güçlendirmektedir. Bu araştırmada lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri genel olarak ve alt boyutlar kapsamında yüksek çıkmış olması, okul müdürlerinin öğretmenleri; yetki devri, karara katılım, iletişim, yönetsel destek ve motivasyon yönlerinden desteklediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin müdürleri tarafından davranışsal açıdan desteklenmesi şüphesiz ki istenen bir durumdur. Bu destekleme hem müdürün hem de öğretmen ve öğrencilerin başarısını arttırıcı bir faktör olup, okulun amaçlarına ulaşmasını da katkıda bulunmaktadır.

Lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Buna göre erkek lise öğretmenlerinin yetki devri, karara katılım ve iletişim alt boyutlarında, kadın lise öğretmenlerine göre davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri daha yüksektir. Ertürk (2021)'ün araştırma sonuçlarına göre cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin davranışsal güçlendirilme algılarında ölçek geneli ile yetki devri, yönetsel destek, karara katılım, takım çalışması ve iletişim boyutlarında anlamlı bir farklılık ortaya

çıkarmadığı tespit edilmiştir. Kıral (2015)'ın araştırmasında da öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ocaklı (2006)'nın çalışmasında sonuç bu yöndedir. İlköğretim öğretmenlerinin güçlendirme ve cinsiyeti arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Fidan Toprakcı (2019)'nın araştırmasında da ortaokul öğretmenlerinin güçlendirmeye ait görüşlerinde, cinsiyet yönünden anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmada erkek lise öğretmenlerinin yetki devri, karara katılım ve iletişim alt boyutlarında, kadın lise öğretmenlerine göre davranışsal açıdan güçlendirilme düzeylerinin daha yüksek çıkması erkek öğretmenlere daha fazla yetki devri yaptıklarını, onları daha fazla kararlara kattıklarını ve onlarla daha fazla iletişim kurduklarını göstermektedir. Bunda da erkek okul müdürlerinin sayıca daha fazla olmasının etkili olduğunu düşündürtmektedir.

Lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri medeni duruma göre farklılaşmamaktadır. Ertürk (2021)'ün araştırma sonuçları da bu yöndedir. Bu da okul müdürlerinin güçlendirme konusunda öğretmenlerin medeni durumlarına göre farklı uygulamalar yapmadığını ortaya koymaktadır.

Lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri yaşa göre farklılaşmaktadır. Buna göre 46-65 yaş arasındaki lise öğretmenlerinin yetki devri, yönetsel destek ve karara katılım alt boyutlarında 26-35 yaş arasındaki lise öğretmenlerine göre davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri daha yüksektir. Benzer şekilde 46-65 yaş arasındaki lise öğretmenlerinin takım çalışması alt boyutunda 36-45 yaş arasındaki lise öğretmenlerine göre davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri daha yüksektir. Ertürk (2021)'ün araştırmasında öğretmenlerin davranışsal güçlendirilme algılarının yaş değişkenine göre davranışsal güçlendirme ölçeği geneli, takım çalışması ve iletişim boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Başka bir ifadeyle farklı yaş aralığındaki öğretmenlerin ölçek genelinde, yönetsel destek ve karara katılım boyutlarında güçlendirilme algılarının farklılaştığı, yetki devri, takım çalışması ve iletişim boyutlarında ise benzer özellik gösterdiği tespit edilmiştir. "20-30 yaş" aralığında olan öğretmenlerin davranışsal güçlendirilme ve karara katılım algılarının "31-40 yaş" aralığında olan öğretmenlerin davranışsal güçlendirilme ve karara katılım algılarından; "41 ve üzeri yaş"ta olan öğretmenlerin davranışsal güçlendirilme, yönetsel destek ve karara katılım algılarının "31-40 yaş" aralığında olan öğretmenlerin davranışsal güçlendirilme, yönetsel destek ve karara katılım algılarından daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri yaşa göre farklılaşmaması, 46-65 yaş arasındaki lise öğretmenlerinin

yetki devri, yönetsel destek ve karara katılım alt boyutlarında 26-35 yaş arasındaki lise öğretmenlerine göre davranışsal açıdan güçlendirilme düzeylerinin daha yüksek çıkması öğretmenlerin yaşa bağlı tecrübelerinin etkili olduğunu düşündürtmektedir. 46-65 yaş arasındaki lise öğretmenlerinin takım çalışması alt boyutunda 36-45 yaş arasındaki lise öğretmenlerine göre davranışsal açıdan güçlendirilme düzeylerinin daha yüksek olması da aynı şekilde yaşa bağlı tecrübenin bunda etkili olduğu söylenebilir.

Lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri branşa göre farklılaşmamaktadır. Kıral (2015)'ın araştırmasında da branşın öğretmenlerin görüşlerinde herhangi bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Bu da okul müdürlerinin öğretmenleri güçlendirirken branş ayrımı gözetmeden güçlendirdiklerini ortaya koymaktadır.

Lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri mesleki kıdeme göre farklılaşmaktadır. Buna göre 21 ve üzeri yıl kıdemi olan lise öğretmenlerinin yetki devri, yönetsel destek ve karara katılım alt boyutlarında 6-10 yıl ile 11-15 yıl mesleki kıdemi olan lise öğretmenlerine göre davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri daha yüksektir. Benzer şekilde 21 ve üzeri yıl kıdemi olan lise öğretmenlerinin yönetsel destek alt boyutunda 1-5 yıl kıdemi olan lise öğretmenlerine göre davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri daha yüksektir. Ertürk (2021)'ün araştırmasında "1-5 yıl" arası kıdeme sahip öğretmenlerin daha fazla güçlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Fidan Toprakcı (2019)'nın araştırmasında ise ortaokul öğretmenlerinin güçlendirmeye ait görüşlerinde, kıdeme göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu çalışmada lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılaşması, daha kıdemli öğretmenlerin daha fazla güçlendirmesinde bu öğretmenlerin tecrübelerinin dikkate alınarak güçlendirme yapıldığını ortaya koymaktadır. Yaş değişkeniyle ilgili bulgular da bu bulgularla paraleldir. Bu bulgular, okul müdürlerinin yetki devri, yönetsel destek ve karara katılım yönünden mesleki kıdemi fazla olanları daha fazla desteklemesinde kıdemli öğretmenlerinin tecrübelerinin etkili olduğuyla açıklanabilir.

Lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri öğrenim durumuna göre farklılaşmamaktadır. Ertürk (2021)'ün araştırmasında öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmelerinin öğrenim durumu değişkenine göre ölçek genelinde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ocaklı (2006)'nın çalışmasında ise lisans derecesi altında bir dereceye sahip öğretmenlerin güçlendirme algıları, lisans ve üzeri bir dereceye sahip öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu çalışmada lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeylerinin

öğrenim durumuna göre farklılaşmaması okul müdürlerinin lise öğretmenlerini davranışsal açıdan öğrenim durumlarına göre ayırt etmeden güçlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla lisans mezunu öğretmenlerin yetki devri, karara katılım, takım çalışması boyutlarında ve ölçek genelinde lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde davranışsal açıdan güçlendirildikleri söylenebilir.

5.3 LİSE ÖĞRETMENLERİNİN YÖNETİCİLERİNİN HİZMETKAR LİDERLİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ALGILARI İLE DAVRANIŞSAL AÇIDAN GÜÇLENDİRİLMELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BULGULARA DAİR TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre lise öğretmenlerinin yöneticilerin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre lise öğretmenlerinin yöneticilerin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri arttıkça davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri de artmaktadır. Bir başka ifadeyle lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri arttıkça yöneticilerin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri de artmaktadır. Bu yükselme oranı determinasyon katsayısı ile belirtilmektedir. Determinasyon katsayısına göre (.76) göre lise öğretmenlerinin yöneticilerin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile davranışsal açıdan güçlendirilme düzeylerinden birindeki değişim diğerindeki değişimin % 76'sını oluşturmaktadır. Bu katsayı, değişkenlerden birinin diğeri tarafından ne oranda açıklanabileceğini gösterir. .76 değeri, hizmetkar liderlik algısının, davranışsal güçlendirilme düzeyindeki değişimin %76'sını açıkladığını gösterir. Bu da oldukça yüksek bir açıklayıcılık oranıdır. Yöneticilerin hizmetkar liderlik davranışları, öğretmenlerin davranışsal güçlendirilme düzeylerini önemli ölçüde etkilemektedir.

6.SONUÇ VE ÖNERİLER

Lise öğretmenlerinin yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile örgütsel güçlendirme düzeyleri arasındaki bir ilişki olup olmadığını; varsa bu ilişkinin ne düzeyde olduğunu tespit etmek olan ve ayrıca, öğretmenlerin, okullarındaki yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algılarının ve örgütsel güçlendirme düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, görev yapılan okul türü değişkenleri bakımından anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını da amaçlayan bu araştırmada; araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlar doğrultusunda bazı önerilere bu bölümde yer verilmiştir.

6.1.SONUÇLAR

Lise öğretmenlerinin yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları yüksek düzeydedir. Lise öğretmenlerinin yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları genel olarak ve alt boyutlar kapsamında yüksek düzeyde çıkmıştır.

Lise öğretmenlerinin yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Erkek lise öğretmenlerinin güçlendirme, etkili iletişim ve alçakgönüllülük alt boyutlarında, kadın lise öğretmenlerine göre yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri daha yüksektir.

Lise öğretmenlerinin yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları yaşa göre farklılaşmamaktadır.

Lise öğretmenlerinin yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları branşa göre farklılaşmamaktadır.

Lise öğretmenlerinin yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları mesleki kıdeme göre farklılaşmaktadır. Buna göre 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerin güçlendirme alt boyutunda 1-5 yıl ile 6-10 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri daha yüksektir. Benzer şekilde 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerin alçakgönüllülük alt boyutunda 11-15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri daha yüksektir.

Lise öğretmenlerinin yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları öğrenim durumuna göre farklılaşmamaktadır.

Lise öğretmenlerinin yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları okul türüne göre farklılaşmamaktadır.

Lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeylerinin yüksektir. Lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri genel olarak ve alt boyutlar kapsamında yüksek çıkmıştır.

Lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Buna göre erkek lise öğretmenlerinin yetki devri, karara katılım ve iletişim alt boyutlarında, kadın lise öğretmenlerine göre davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri daha yüksektir.

Lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri medeni duruma göre farklılaşmamaktadır.

Lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri yaşa göre farklılaşmaktadır. Buna göre 46-65 yaş arasındaki lise öğretmenlerinin yetki devri, yönetsel destek ve karara katılım alt boyutlarında 26-35 yaş arasındaki lise öğretmenlerine göre davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri daha yüksektir. Benzer şekilde 46-65 yaş arasındaki lise öğretmenlerinin takım çalışması alt boyutunda 36-45 yaş arasındaki lise öğretmenlerine göre davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri daha yüksektir.

Lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri branşa göre farklılaşmamaktadır.

Lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri mesleki kıdeme göre farklılaşmaktadır. Buna göre 21 ve üzeri yıl kıdemi olan lise öğretmenlerinin yetki devri, yönetsel destek ve karara katılım alt boyutlarında 6-10 yıl ile 11-15 yıl mesleki kıdemi olan lise öğretmenlerine göre davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri daha yüksektir. Benzer şekilde 21 ve üzeri yıl kıdemi olan lise öğretmenlerinin yönetsel destek alt boyutunda 1-5 yıl kıdemi olan lise öğretmenlerine göre davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri daha yüksektir.

Lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri öğrenim durumuna göre farklılaşmamaktadır.

Lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri okul türüne göre farklılaşmamaktadır.

Lise öğretmenlerinin yöneticilerin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki

bulunmaktadır. Buna göre lise öğretmenlerinin yöneticilerin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri yükseldikçe davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri de yükselmektedir. Veya bir diğer ifadeyle lise öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri yükseldikçe yöneticilerin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri de yükselmektedir. Bu yükselme oranı determinasyon katsayısı ile belirtilmektedir. Determinasyon katsayısına göre (.76) göre lise öğretmenlerinin yöneticilerin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile davranışsal açıdan güçlendirilme düzeylerinden birindeki değişim diğerindeki değişimin % 76'sını oluşturmaktadır.

6.2. ÖNERİLER

Araştırma sonuçları doğrultusunda uygulayıcılara yönelik öneriler şu şekildedir:

- Okul müdürlerinin kadın öğretmenlerin, güçlendirme, etkili iletişim ve alçakgönüllülük yönlerinden algılarını yükseltici çalışmalara daha fazla ağırlık vermesi önerilir. Kadın öğretmenleri de güçlendirmeli, onlarla da etkili iletişim kurabilmeli ve daha alçakgönüllülük göstermelidir.
- Okul müdürlerinin mesleki kıdem yönünden mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin hizmetkar liderlik algılarını yükseltici çalışmalara daha fazla yer vermesi, alçakgönüllülük göstermesi önerilir. Mesleki kıdemi az öğretmenlere yaptıklarıyla büyüklenmemeli, kendini onlardan üstün görmemelidir.
- Okul müdürlerinin kadın lise öğretmenlerinin yetki devri, karara katılım ve iletişim yönlerinde güçlendirilmesini sağlaması önerilir.
- Okul müdürlerinin 26-45 yaş arasındaki lise öğretmenlerinin yetki devri, yönetsel destek ve karara katılım yönlerinden güçlendirilmelerini sağlamalıdır.
- Okul müdürlerinin mesleki kıdemi 6-15 yıl olan lise öğretmenlerinin yetki devri, yönetsel destek ve karara katılım yönlerinden güçlendirilmesini sağlaması önerilir. Ayrıca okul müdürlerinin 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenleri yönetsel destek yönünden daha fazla güçlendirmesi önerilir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda araştırmacılara yönelik öneriler şu şekildedir:

- Bu çalışmada lise öğretmenlerinin yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile davranışsal açıdan güçlendirilme düzeyleri; cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, görev yapılan okul türü değişkenlerine göre incelendi. Bu değişkenler, okulda çalışılan süre, okulunu sevip - sevmeme, mesleğini isteyerek seçip - seçmeme, gelir düzeyi vb olarak arttırılabilir.
- Bu çalışma İstanbul İli Kartal, Maltepe, Pendik, Bahçelievler, Avcılar, Bağcılar, Beşiktaş, Başakşehir ve Üsküdar ilçelerindeki resmi liselerde görev yapmakta olan öğretmenler üzerinde yapıldı. Farklı ilçeler ve özel liselerde görev yapan lise öğretmenleri de örnekleme alınabilir. Çalışma il bazında ya da bölge bazında yapılıp karşılaştırılmaları sağlanabilir.
- Bu çalışma daha derinlemesine veriler elde edilebilmesi için nitel veya karma yöntemle yapılabilir.

KAYNAKÇA

Açıkalın, A., 2002, İnsan kaynağının yönetimi geliştirilmesi, 3. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Ada, S. ve Baysal, Z.N, 2012, Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi, 2. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Addi-Raccah, A., 2009, Between teachers' empowerment and supervision: A comparison of school leaders in the 1990s and the 2000s, Management in education, 23(4), 161-167.

Ahmadi, R. and Arief, N.F.,2022, Teacher Empowerment to improve the quality of education and school progress, EDUTEC: Journal of education and technology, 6(2), 431-439.

Akat, İ., 1984, İşletme yönetimi, Üçer Yayımcılık, İzmir.

Akat, İ., Budak, G. ve Budak, G., 1994, İşletme yönetimi, 1. Basım, Beta Basım Yayıncılık, İstanbul.

Akın, Y.E., 2023, Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, iş doyumu ve hizmetkar liderlik, Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı.

Akışık, V., 2000, Türkiye'de yönetim, liderlik ve girişimcilik, İçinde: Türkiye'de yönetim, liderlik ve insan kaynakları uygulamaları, 1. Baskı, (s.311-336), (Ed., Zeynep Aycan), Türk Psikologlar Derneği, Ankara.

Allameh, S.M., Heydari, M. and Davoodi, S.M.R., 2012, Studying the relationship between transformational leadership and psychological empowerment of teachers in Abade Township, Procedia-social and behavioral sciences, 31, 224-230.

Arat, M.,2001, Değişimin liderleri. Mavi Kitaplar, İstanbul.

Argun, E., 2000, Türkiye'de yönetim, liderlik ve girişimcilik, İçinde: Türkiye'de yönetim, liderlik ve insan kaynakları uygulamaları, 1. Baskı, (s.318-321), (Ed., Zeynep Aycan), Türk Psikologlar Derneği, Ankara.

Argüden, Y., 2001, Birlikte öğrenen ve paylaşan liderler, İçinde: Değişimin liderleri, 1. Baskı, (s.47-62), (Ed. Melih Arat), Mavi Kitaplar, İstanbul.

Artan, İ., 1998, Yönetsel başarının kaynağı: insan, İçinde: Endüstri ve Örgüt Psikolojisi-II. 1 Basım, (Ed: Suna Tevrüz) Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Asrar-ul-Haqa, M. and Anwarb, S., 2018, The many faces of leadership: Proposing research agenda through a review of literature, Future business journal, 4,179-188.

Ataman, G., 2002, İşletme yönetimi: temel kavramlar ve yeni yaklaşımlar, 2. Baskı, Türkmen Kitabevi, İstanbul.

Ataman, G.,2001, İşletme yönetimi: temel kavramlar ve yeni yaklaşımlar, Türkmen Kitabevi, İstanbul.

Aydın, M., 2013, Eğitimde örgütsel davranış, Gazi Kitabevi, Ankara.

Aydın, M., 2014, Eğitim yönetimi, (10. baskı), Gazi Kitabevi, Ankara.

Aydın, Ö.F., 2023, Okul müdürlerinin hizmetkar liderlik davranışlarının öğretmenlerin maneviyat düzeylerine etkisi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı.

Bakan, İ. ve Doğan, İ. F., 2012, Hizmetkâr liderlik, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi iktisadi ve idari bilimler fakültesi dergisi, 2(2), 1-12.

Balyer, A., Ozcan, K. and Yıldız, A., 2017, Teacher empowerment: School administrators' roles, Eurasian journal of educational research, 17(70), 1-18.

Baransel, A, 1979, Çağdaş yönetim düşüncesinin evrimi, Klasik ve Neo-Klasik Yönetim ve Örgüt Teorileri (2. bs.), 30. Yıl Yayınları, İstanbul.

Barutçugil, İ., 2014, Liderlik, Kariyer Developer Yayıncılık, İstanbul.

Barutçugil, İ., 2004, Stratejik insan kaynakları yönetimi, 1. Baskı, Kariyer Yayıncılık, İstanbul.

Bedük, A., 2012, Karşılaştırmalı işletme-yönetim terimleri sözlüğü, (3. baskı), Nobel Yayıncılık, Ankara.

Berkman, M.A., 2001, Kolaylaştırıcı liderlik, İçinde: Değişimin liderleri, 1. Baskı, (s.63-72), (Ed., Melih Arat), Mavi Kitaplar, İstanbul.

Beştaş Marakçı, D. ve Boz, A., 2022, Öğretmen motivasyonunda hizmetkâr liderliğin yordayıcı rolü, Muğla Sıtkı Koçman üniversitesi eğitim fakültesi dergisi, 9(1), 21-35. https://doi.org/10.21666/muefd.918421.

Beştaş Marakçı, D., 2020, İlkokulda görev yapan yöneticilerin hizmetkar liderlik özellikleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Bilgivar, O.O. ve Topal, M.R., 2022, Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile çatışma yönetme stilleri arasındaki ilişki, SDU International journal of educational studies, 9(2), 105-136.

Bin Abdullah, A.G.K., Almadhoun, T.Z. and Ling, Y. L. (2015). Psychological empowerment, job satisfaction and commitment among Malaysian secondary school teachers, Asian journal of educational research, 3(3).34-42.

Bogler and Somech, A., 2004, Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools, Teaching and teacher education, 20(3), 277-289.

Boone, L.W. and Makhani, S., 2012, Five necessary attitudes of a servant leader, Review of business, 33(1), 83-96.

Boonyarit, I., Chomphupart, S. and Arin., N. 2010, Leadership, empowerment, and attitude outcomes, The journal of behavioral science, 5(1), 1-14.

Brewer, C., 2010, Servant leadership: a review of literature, Online Journal for Workforce, Education and development, 4, 2.

Budak, G., 2016, Yetkinliğe dayalı insan kaynakları yönetimi, 3. Basım, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

Burns, J.M., 1978, Leadership, Harper and Row, New York.

Bursalıoğlu, Z., 1982, Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış, Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Bursalıoğlu, Z., 2000, Eğitimde yönetimi anlamak sistemi çözümlemek, Pegem Akademi, Ankara.

Bursalıoğlu, Z., 2012, Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış, (17. bs.), Pegem Akademi, Ankara.

Bush, T., 2006, Theories of educational management. International journal of educational leadership preparation, 1(2), 1-25.

Can, A., 2017, SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi, Pegem Akademi, Ankara.

Can, H., Akgün, A. ve Kavuncubaşı, Ş., 1995, Kamu ve özel kesimde personel yönetimi, 2. Baskı, Siyasal Kitabevi, Ankara.

Casson, H.N., 2005, İnsan yönetme sanatı, Hayat Yayıncılık, İstanbul.

Celep, C., 2004, Dönüşümsel liderlik, Anı Yayıncılık, Ankara.

Coetzer, M.F. Bussin, M. and Geldenhuys, M., 2017, The functions of a servant leader, Administrative sciences, 7(1)5.

Cohen, J., 1988, Statistical power analysis for the behavioral sciences, (Second ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Çalışıcı Çelik, N. ve Kıral, B., 2022, Öğretmen güçlendirme stratejileri: yapılamama nedenleri ve çözüm önerileri, Journal of qualitative research in education, 29, 179-202.

Çavuş, M.F., 2006, İşletmelerde personel güçlendirme uygulamalarının örgütsel yaratıcılık ve yenilikçiliğe etkileri üzerine imalat sanayinde bir uygulama, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çelik, V., 1999, Eğitimsel liderlik, Pegem Akademi, Ankara.

Çelik, V., 2003, Eğitimsel liderlik, (3. bs.), Pegem Akademi, Ankara.

Çelik, V., 2012, Okul kültürü ve yönetimi, (5. bs.), Pegem Akademi, Ankara.

Çetin, M. ve Çayak, S., 2018, Sürdürülebilir liderlik, Nobel Yayıncılık, Ankara.

Çetin, M. ve Kıral, B., 2018, Okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri, Akdeniz eğitim araştırmaları dergisi, (26), 281- 310.

Davis, K., 1988, İşletmede insan davranışı: örgütsel davranış, (3. bs.), (Çev. K. Tosun, T. Somay, F. Aykar, C. Baysal, Ö. Sadullah, S. Yalçın), Yön Ajans, İstanbul.

Dierendonck, D.V., 2011, Servant leadership: a review and synthesis, Journal of management, 37(4), 1228-1261.

Dinçer, Ö. ve Fidan, Y., 2016, İşletme yönetimi, 2. Basım, Alfa Basım Yayın, İstanbul.

Doğan, Ü. ve Aslan, H., 2016, Özel eğitim kurumlarında çalışan müdürlerin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişki, Ondokuz mayıs university journal of education faculty, 35(2), 51-68.

Erçetin, Ş., 2000, Lider sarmalında vizyon, (2. bs.), Nobel Yayıncılık, Ankara.

Erdoğan, İ., 1991, İşletmelerde davranış, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi, İstanbul.

Eren, E., 1989, Yönetim psikolojisi, (3. bs.), İşletme İktisadı Enstitüsü Yayını, İstanbul.

Erkoç, N. ve Kıral, B., 2023, Öğretmen güçlendirmede okul yöneticilerinin rolü ve önemi ile öğretmen güçlendirme stratejileri, Uluslararası eğitimde mükemmellik arayışı dergisi (UEMAD), 3(1), 47-60.

Ertürk, A., Keskinkılıç Kara, S.B. ve Zafer Güneş, D., 2016, Duygusal emek ve psikolojik iyi oluş: bir yordayıcı olarak yönetsel destek algısı, Abant İzzet Baysal üniversitesi eğitim fakültesi dergisi, 16(4), 1723-1744.

Ertürk, M., 2011, İnsan kaynakları yönetimi, 1. Basım, Beta Basım, İstanbul.

Ertürk, R., 2021, Okul yöneticilerinin hizmetkâr okul liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algıları arasındaki ilişki, Akdeniz üniversitesi eğitim fakültesi dergisi, 4(2), 57-72.

Ertürk, R., 2021, Öğretmenlerin davranışsal güçlendirilmesi ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki, Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı.

Fidan Toprakcı, D., 2019, Okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirme düzeyi, Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Programı.

Field, A., 2009, Discovering statistics using SPSS. Sage Publication.

Gandolfi, F., Stone, S.and Deno, F., 2017, Servant leadership: An ancient style with 21st century relevance, Revista de management comparat international, 18(4), 350-361.

George, D. and Mallery, M., 2010, SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update (10a ed.), Pearson, Boston.

Göncü, A., 2013, Farklı olan değil ayn(a) olan kazanır, bir yönetici olarak grup prototipi lider olmak. ODTÜ Yayıncılık, Ankara.

Greenleaf, R.K., 1977, Servant leadership: A journey ınto the nature of legitimate power and greatness. New York: Paulist Press.

Greenleaf, R.K., 1991, The servant leader, The Robert K. Greenleaf Center, Westfield.

Greenleaf, R.K., 1995, Life's Choices and markers, In L. C. Spears (Ed.), Reflections on Leadership, John Wiley and Sons.

Greenleaf, R.K., 2002, Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness. (3rd ed.) Mahway, NJ: Paulist Press.

Greenleaf, R.K., 2008, The servant as leader, https://www.moore.army.mil/infantry/199th/OCS/content/pdf/The%20Servant%20as%20Leader.pdf

Gruber, J. and Trickett, E. J., 1987, Can we empower others? The paradox of empowerment in the governing of an alternative public school, American journal of community psychology, 15(3), 353-371.

Güler, N., 2024, Hizmetkâr Liderlik İle İş Tatmini Arasındaki İlişki: Öğretmenler Üzerine Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Gümüşhane Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü İnsan Kaynakları Anabilim Dalı.

Güney, S., 2015, İnsan kaynakları yönetimi, 2. Basım, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

Hannay, M., 2009, The cross-cultural leader: The application of servant leadership theory in the international context, Journal of international business and cultural studies, 1, 1.

Hardin, F.,2003, Impacting texas public schools through a student servant leader model: A case study, (Unpublished doctoral thesis), Texas Tech University, Texas.

Heil, G., Parker, T. ve Tate, R., 1995, Liderlik ve müşteri devrimi, (1. bs.), (Çev, M. Küpüşoğlu). Seçil Ofset, İstanbul.

Hicks, H.G., ve Gullett, C.R., 1981, Organizasyonlar: teori ve davranış, (Çev. B. Baykal), İ.İ.T.İ.A. İşletme Bilimleri Enstitüsü Yayınları, İstanbul.

Hogg, M.A. ve Vaughan, G.M., 2014, Sosyal psikoloji, (2. bs.), (Çev. İ. Yıldız ve A, Gelmez), Ütopya Yayınları, Ankara.

Hoy, W.K. ve Miskel, C.G., 2015, Eğitim yönetimi, teori araştırma ve uygulama, (7. bs. çev.), (Çev. S. Turan). Nobel Yayınları, Ankara.

Hurst, D.K., 2000, Kriz ve yenilenme, (Çev. Ela Güldemir), Alfa Yayınları, İstanbul.

Ingram, O.C., 2016, Servant leadership as a leadership model, Journal of management science and business intelligence, 1(1) 21-26.

İşcan, Ö.F. ve Karabey, C.N., 2007, Örgüt iklimi ile yeniliğe destek algısı arasındaki ilişki, Gaziantep üniversitesi sosyal bilimler dergisi, 6(2), 180-193.

Kahveci, H. ve Aypay, A., 2013, Hizmetkâr liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişkinin ilköğretim okullarında incelenmesi, Eğitimde politika analizi dergisi, 2, 1, 44-60.

Kandemir, A. ve Akgün, N., 2019, Ortaokul öğretmenlerinin hesap verebilirlik algıları ile yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranış düzeyleri arasındaki ilişki, Bolu Abant İzzet Baysal üniversitesi eğitim fakültesi dergisi, 19(4), 1637-1653.

Karahan, H., 2022, Örgütsel sinizm ile hizmetkar liderlik arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı.

Karamercan, E., 2001, Değişimin liderliği ve pazarlamadaki liderlik, İçinde: Değişimin liderleri, 1. Baskı, (s.109-124), (Ed. Melih Arat), Mavi Kitaplar, İstanbul.

Karasar, N., 2011, Bilimsel araştırma yöntemi. kavramlar ilkeler teknikler, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

Karasar, N., 2020. Bilimsel araştırma yöntemi. kavramlar ilkeler teknikler, (35. Baskı), Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

Karataş, E., 2023, Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin öz yeterliklerine ilişkin bir karma yöntem çalışması, Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Programı.

Karslı, M.D., 2006, Etkili okul yöneticiliği, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

Kartal, N., 2018, Örgütsel miyopinin hizmetkar liderlik ekseninde tahlili: eğitim kurumları çalışanları üzerinde bir araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yöneticiler İçin İşletme Yönetimi Yüksek Lisans Programı.

Kavrakoğlu, İ., 2001, Yaratıcı ve geriletici liderlik, İçinde: Değişimin liderleri, 1. Baskı, (s.125-140), (ed Melih Arat), Mavi Kitaplar, İstanbul.

Kaya, Ç., 2002, Liderler, liderliğe giden yollar, Beta Basım A.Ş, İstanbul.

Kefalidou, F., Vassilakis, N. and Pitsalidis, K., 2015, Some aspects of professional empowerment to improve job satisfaction of primary school teachers, American journal of educational research, 3(12), 1489-1495.

Keser, A., 2009, Çalışma psikolojisi, Ekin Basım Yayın Dağıtım, Bursa.

Kıral, B. ve Arslan, P., 2024, Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından güçlendirilmesi, Milli Eğitim Dergisi, 53(241), 209-240.

Kıral, B., 2015, Lise yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesi ve öğretmenlerin kayıtsızlık (sinizm) davranışı ile ilişkisi, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Teftişi Doktora Programı.

Kıral, B., 2019, Eğitim yönetiminde öğretmen güçlendirme, İçinde: Eğitim yönetimi, 2. Baskı. (Ed: Necati Cemaloğlu ve Murat Özdemir), Pegem Akademi, Ankara.

Kıral, E., 2021, Hizmetkâr liderlik ölçeği geliştirme çalışması: öğretmenler üzerinde bir uygulama, Eğitim ve öğretim araştırmaları dergisi, 10 (3), 83-99.

Koçel, T., 1989, İşletme yöneticiliği, yönetici geliştirme organizasyon ve davranış. İşletme İktisadı Enstitüsü Yayını, İstanbul.

Koçel, T., 1999, İşletme yöneticiliği: yönetim ve organizasyon organizasyonlarda davranış klasik-modern-çağdaş yaklaşımlar, 7. Baskı, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.

Koçel, T., 2003, İşletme Yöneticiliği: Yönetim ve Organizasyon Organizasyonlarda Davranış Klasik-Modern-Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar. 9. Basım, Beta Basım Yayıncılık,

Koçel, T., 2011, İşletme yöneticiliği: yönetim ve organizasyon organizasyonlarda davranış klasik, modern, çağdaş ve güncel yaklaşımlar, 13. Baskı, Beta Basım Yayıncılık, İstanbul.

Korkmaz, M., Çelebi, N., Yücel, A.S., Şahbudak, E., Karta, N. ve Şen, E., 2015, Eğitim kurumlarında yönetim ve liderlik, Nobel Yayıncılık, Ankara.

Küçük, K. ve Yavuz, E., 2018, Hizmetkâr liderlik: Gandhi örneği, Uluslararası liderlik çalışmaları dergisi: kuram ve uygulamalı, (2), 81-93.

Küçüközkan, Y., 2015, Liderlik ve motivasyon teorileri: kuramsal bir çerçeve, Uluslararası akademik yönetim bilimleri dergisi, 1 (2), 86-115.

Lawson, T., 2011, Empowerment in education: liberation, governance or a distraction? A review, Power and education, 3(2), 89-103.

Lee, A.N. and Nie, Y., 2014, Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes, Teaching and teacher education, 41, 67-79.

Lee, A.N. and Nie, Y., 2016, Teachers' perceptions of school leader empowering behaviors on psychological empowerment: a moderated path analysis, New waves-educational research and development journal, 19(2), 36-58.

Levinson, H., 2008, Liderlik psikolojisi. (Çev. D. Tayanç), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.

Lunenburg, F.C. ve Ornstein, A.C., 2010, Eğitim yönetimi, (Ed. G. Arastaman), Nobel Yayıncılık, Ankara.

Maccoby, M., 2008, İnsanlar lideri niye izler?, İçinde: İkna edici lider. Harvard Busines Review, (s.125-150), Türk Metal Sanayicileri Sendikası Yayını, İstanbul.

Maslow, A., 2021, İnsan olmanın psikolojisi, 11. Basım, Kuraldışı Yayıncılık, İstanbul.

Minibaş Poussard, J., 2015, Güvenli davranış, iş yaşamında etkili iletişim, Akılçelen Kitaplar, Ankara.

Mittal, R. and Dorfman, P.W., 2012, Servant leadership across cultures, Journal of world business, 47, 4, 555-570.

Muhammad, N. and Chaudhary, A. H., 2020, Relationship of teachers' empowerment and organizational commitment at secondary school level in punjab, Bulletin of education and research, 42(2), 69-80.

Ocaklı, V., 2006, İlköğretim okullarındaki toplam kalite yönetimi uygulamalarının 'öğretmenlerin güçlendirilmesine' etkilerinin; öğretmenlerin algılarına göre araştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü Yüksek Lisans Programı.

Osanmaz, S., 2023, Okul müdürlerinin hizmetkar liderlik davranışları ile sınıf öğretmenlerinin iş doyumu algıları arasındaki ilişki, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı.

Owen, H., Hodgson, V. ve Gazzard, N., 2011, Liderlik elkitabı, etkin liderlik için eksiksiz ve pratik bir klavuz, (3. bs.), (Çev. M. Çelik), Optimist Yayın Dağıtım, İstanbul.

Özarallı, N., 1998, Örgütlerde Güçlendirme, İçinde: Endüstri ve Örgüt Psikolojisi-II, 1 Basım, Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Özel, M., 2016, Yöneticilik dersleri, Küre Yayınları, İstanbul.

Özkan Hıdıroğlu, Y., 2021, Öğretmenlerin güçlendirilmesinin örgütsel bağlılık, mesleki bağlılık ve okullardaki örgütsel vatandaşlık üzerindeki etkisi, Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı.

Öztürk, A., 1998, Küreselleşen dünyada yöneticilik, Nobel Kitabevi, Adana.

Page, D. and Wong, T.P., 2016, A conceptual framework for measuring servant-leadership, The human factor in shaping the course of history and development, University Press of America: Lanham, MD, USA.

Paker, C., 2000, Örgütsel bağlılık, İçinde: Türkiye'de yönetim, liderlik ve insan kaynakları uygulamaları, 1. Baskı, (s.318-321), (Ed. Zeynep Aycan), Türk Psikologlar Derneği, Ankara.

Panagiotopoulos, G., Panagiotis, K. and Karanikola, Z., 2019, Professional development and empowerment of primary school teachers, European journal of training and development, 6(4), 9-19.

Parris, D.L. and Peachey, J.W., 2013, A systematic literature review of servant leadership theory in organizational contexts, Journal of business ethics, 113, 377–393.

Plotnik, R., 2009, Psikolojiye giriş, 1. Basım, Kaknüs Yayınları, İstanbul.

Rachmawatia, A.W. and Lantu, D.C., 2014, Servant leadership theory development & measurement, Procedia - Social and behavioral sciences, 115, 387 – 393.

Russell, R.F. and Gregory Stone, A., 2002, A review of servant leadership attributes: developing a practical model, Leadership and organization development journal, 23, 3, 145-157.

Sağır, M., 2010, Okul liderliği, İçinde: Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi, 2. Baskı, (s.184-213), (Ed. Niyazi Can), Pegem Akademi, Ankara.

Sanli, Ö., 2019, Analyzing effect of teachers' personal empowerment perceptions to their passion for working by various factors, Educational research and reviews, 14(12), 419-433.

Savaş, B., 2000, Yönetim, liderlik ve girişimcilik, İçinde: Türkiye'de yönetim, liderlik ve insan kaynakları uygulamaları1. Baskı, , (s.314-318), (Ed., Zeynep Aycan), Türk Psikologlar Derneği, Ankara.

Shavelson, J. R., 2016, Sosyal bilimler için istatistik, (Çev. Ed. N. Güler), Pegem Akademi, Ankara.

Spears, L.C., 2010, Character and servant leadership: ten characteristics of effective, caring leaders, The journal of virtues and leadership, 1(1), 25-30.

Spellman, R., 2011, Yeni liderlik, yeni ekonomide sürdürülebilir başarının temeli, (Çev. L. Öktem, E. Kantemir), Optimist Yayınları, İstanbul.

Suçiçeği, A. ve Kıral, E., 2024, Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliğine ilişkin öğretmen algıları, Mehmet Akif Ersoy üniversitesi eğitim fakültesi dergisi, 69,153-179.

Suçiçeği, A., 2021, Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliğine ilişkin öğretmen algıları, Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.

Sungurlu, M.,1996, Örgütlerde Güç Kullanımı, İçinde: Endüstri ve Örgüt Psikolojisi, (Ed. Suna Tevrüz), 1. Basım, Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Şahin, N. (2007). Personel güçlendirmenin iş tatmini ve örgütsel bağlılık üzerine etkisi: dört ve beş yıldızlı otellerinde bir uygulama, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Şimşek-Ak, S., 2022, Öğretmenlerin liderlik algılarına göre ortaokul müdürlerinin hizmetkâr liderlik anlayışı ile iş tatmini ve işe tutulma düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik görgül bir çalışma, Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı.

Şişman, M. ve Taşdemir, İ., 2008, Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi, Pegem Akademi, Ankara.

Tamer, E., 2001, Paylaşılan liderlik, İçinde: Değişimin liderleri, 1. Baskı, (s.159-170), (Ed. Melih Arat), Mavi Kitaplar, İstanbul.

Taymaz, H., 1997, Uygulamalı okul yönetimi,(4. bs.), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.

Taymaz, H., 2011, Okul yönetimi- okul yöneticisinin; iş alanları, alanlara giren işler, işlerin işlemleri, işlem basamakları, (10. bs.), Pegem Akademi, Ankara.

Temiz, E. 2016, İlkokul yöneticilerinin sahip olması gereken hizmetkâr liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.

Tindowen, D. J., 2019, Influence of empowerment on teachers' organizational behaviors, European journal of educational research, 8(2), 617-631.

Tokmak, M., 2018, Yöneticilerin hizmetkâr liderlik davranışlarının çalışanlar tarafından algılanma düzeylerine yönelik bir araştırma, Atatürk üniversitesi iktisadi ve idari bilimler dergisi, 32(4), 959-978.

Tosun, K., 1990, Yönetim ve işletme politikası, İşletme Fakültesi Yayınları, İstanbul.

Tunçer, P., 2011, Örgütsel değişim ve liderlik, Sayıştay Dergisi, (80), 57-84.

Turan, S., 2015, İşini bil okuluna sahip çık, İçinde: Bir insan olarak okul müdürü, (s.74-94), Pegem Yayıncılık, Ankara.

Turan, S., 2020, Liderlik Nedir?, İçinde: Liderlik: kuram-araştırma-uygulama, Kürşat Yılmaz (Ed.), (s.1-6), Pegema Yayıncılık, Ankara.

Türkmen, F., 2016, Ortaokul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi (sinop ili örneği), Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı.

Türkmen, Ş., 2003, Okullarda yönetim etkinlikleri, ALP Yayınevi, Ankara.

Uluç. M. S., 2023, Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkide iş doyumunun aracı rolü, Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı.

Uygur, K. ve Arabacı, İ.B., 2019, Lise öğretmenlerinin personel güçlendirme algıları ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişki: Elazığ ili örneği, YYÜ eğitim fakültesi dergisi, 16(1), 744-770.

Ünal, S.R., 2020, Okul yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışları ile örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.

Yalçın, S., 1991, Personel yönetimi, (4. bs.). Küre Ajans, İstanbul.

Yalçınkaya, M., 2002, Çağdaş okulda etkili liderlik, Ege eğitim dergisi , 1 (2), 109-119.

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S., 2004, SPSS Uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri, Detay Yayıncılık, Ankara.

Yıldırım, H., 2004, Personel güçlendirme-empowerment: çağdaş bir yönetim yaklaşımı, İçinde: Çağdaş yönetim yaklaşımları: ilkeler, kavramlar ve yaklaşımlar, 1. Basım, (Ed. İsmail Bakan) Beta Basım Yayıncılık, İstanbul.

Yunus, M., Sukarno, S.and Rosadi, K.I., 2021, Teacher empowerment strategy in improving the quality of education, International journal of social science and human research, 4(1), 32-36.

Yücaoğlu, E., 2000, Türkiye'de yönetim, liderlik ve girişimcilik, İçinde: Türkiye'de yönetim, liderlik ve insan kaynakları uygulamaları, 1. Baskı, (s.311-313), (Ed., Zeynep Aycan), Türk Psikologlar Derneği, Ankara.