

T. C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
2021-YL- 091

OKUL YÖNETİCİLERİNİN HİZMETKÂR LİDERLİĞİNE
İLİŞKİN ÖĞRETMEN ALGILARI

HAZIRLAYAN
Aynur SUÇİÇEĞİ

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Erkan KIRAL

AYDIN – 2021

T. C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans programı öğrencisi Aynur SUÇIÇEĞİ tarafından hazırlanan “Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderliğine İlişkin Öğretmen Algıları” başlıklı tez, 29/07/2021 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

	Unvan, Adı Soyadı	Kurumu	İmzası
Başkan	Doç. Dr. Erkan KIRAL	ADÜ	
Üye	Doç. Dr. Hüseyin SERİN	İstanbul Üniversitesi/ Cerrahpaşa	
Üye	Dr. Öğrt. Üyesi Mehmet ULUTAŞ	ADÜ	

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Yüksek Lisans tezi, Enstitü Yönetim Kurulununsayılı kararıyla tarihinde onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ahmet Can BAKKALCI

Enstitü Müdürü V

T. C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

29/07/2021

Aynur SUÇİÇEĞİ

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN HİZMETKÂR LİDERLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN ALGILARI

Aynur SUÇİÇEĞİ

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Erkan KIRAL

2021, XIX + 164 sayfa

Araştırma okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliğine ilişkin öğretmen algılarını ortaya çıkarmak amacıyla betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın hedef evrenini; 2020-2021 eğitim öğretim yılında Antalya ili Manavgat ilçesinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma çok aşamalı örnekleme yöntemi ile seçilen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 473 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma verilerinin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu” ve Kırал (2021a) tarafından geliştirilen “Hizmetkâr Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler; frekans, yüzde, ortalama ve parametrik fark testleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliğine ilişkin öğretmenlerin algıları en yüksek düzeyde güven boyutunda, sonra sırasıyla etik davranma, vizyon, etkili iletişim, okul çevre ilişkileri, güçlendirme, otantiklik ve alçak gönüllülük boyutlarında gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliğine ilişkin genel algıları çok yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliğine ilişkin algılarının, öğretmenlerin medeni durumuna, yaşına, görev durumuna ve buldukları okuldaki çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak cinsiyetine, eğitim durumuna ve görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Hizmetkâr liderliğin alçak gönüllülük boyutunda, erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliğine ilişkin algıları kadın öğretmenlerden; otantiklik boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliğine ilişkin algıları lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Liselerde görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliğine ilişkin algıları; güçlendirme, güven, okul çevre ilişkileri, alçak gönüllülük boyutlarında ve genel hizmetkâr liderlik bağlamında ortaokulda görev yapan öğretmenlerden; otantiklik ve etik davranma

boyutlarında ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerden daha düşük bulunmuştur. Elde edilen bulgulara dayalı olarak okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerinin korunması, lisans mezunu öğretmenlerin otantik liderlik algılarının yüksek çıkmasının nedenlerinin araştırılması gibi çeşitli öneriler sunulmuştur.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Hizmetkâr, Liderlik, Yönetici, Öğretmen.

ABSTRACT

TEACHER PERCEPTIONS of SCHOOL ADMINISTRATORS REGARDING SERVANT LEADERSHIP

Aynur SUÇIÇEĞİ

M.sc. Thesis, at Educational Administration

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Erkan KIRAL

2021, XIX + 164 pages

This study was designed in descriptive survey model in order to find out the school administration's teacher perception of servant leadership. The target population of the study consists of the teachers served in primary, secondary, and high schools in the Manavgat district of Antalya province in the 2020-2021 academic year. The research was carried out with 473 volunteered teachers selected by the multi-stage sampling method. "Servant Leadership Scale" developed by Kiral (2021a) and "Personal Information Form" were used to collect research data. The data was analyzed using frequency, percentage, average, and parametric difference tests.

According to the research findings, teacher's perceptions of school administrators' servant leadership were at the highest level in the dimension of trust, and then respectively followed by ethical behavior, vision, effective communication, school-environment relations, empowerment, authenticity and humility. Teacher's general perceptions of school administrators' servant leadership were found at a very high level. It was determined that teacher's perceptions of school administrators' servant leadership did not show a significant difference according to the marital status, age, duty status, and tenure, but showed a significant difference according to their gender, educational status, and the school level. In the humility dimension of servant leadership, male teacher's perceptions of school administrators' servant leadership were found higher than female teachers. In the dimension of authenticity, undergraduate teacher's perceptions of school administrators' servant leadership were found higher than graduate teachers. High school teacher's perceptions of school administrators' servant leadership levels were found lower than secondary school teacher's levels in the dimensions of empowerment, trust, school-environment relations, humility, and general servant leadership. And also their perceptions were found lower than

primary and secondary school teacher's levels in the dimensions of authenticity and ethical behavior. Based on the findings, various suggestions were presented, such as maintaining the servant leadership levels of school administrators and investigating the reasons for the high authentic leadership perceptions of undergraduate teachers.

KEY WORDS: Servant, Leadership, Administrator, Teacher.

ÖNSÖZ

Toplumların gelecekte de var olmaları nitelikli eğitimle, nitelikli eğitim etkili okullarla, etkili okullar ise lider yöneticilerin varlığıyla mümkündür. Okulların girdisinin, çıktısının, odak noktasının insan olduğu gerçeğinden yola çıkıldığında okul yöneticilerinden insani değerleri ve hizmet etme felsefesini odağında bulunduran hizmetkâr liderlik tarzını benimsemeleri arzu edilmektedir. Nitekim hizmetkâr liderler kendi çıkarlarından ziyade başkalarının çıkarlarını, iyiliğini önde tutan, tutum ve davranışlarında insan odaklı, karşılık beklemezsizin başkalarına hizmet etmeyi ilke edinmiş liderlerdir. Hizmetkâr lider olarak okul yöneticileri kendi menfaatlerinin ötesinde iç ve dış paydaşların çıkarlarını önemseyerek ve “önce insan” diyerek okulların etkililiğini artırma konusunda başarılı olmaktadır. Bu paralelde paydaşlarını güçlendirebilen, etkili iletişimi ve okul çevre etkileşimini sağlayabilen, gerçek benliğini ortaya koyabilen, vizyon sahibi, güven temelli ilişkiler kurabilen, alçak gönüllü ve etik davranışlar sergileyebilen hizmetkâr okul yöneticileri etkili okullara ulaşmada aktif rol oynamaktadırlar. Bu bağlamda bu araştırma da okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliğine ilişkin öğretmen algılarının ortaya çıkarılması amacıyla yapılmıştır.

“Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderliğine İlişkin Öğretmen Algıları” başlıklı tez; araştırmaya ilişkin açıklamalar, materyal ve yöntem, kuramsal ve kavramsal çerçeve, bulgular, tartışma ve sonuç şeklinde beş bölümden oluşmakta olup ilgili kaynaklarla desteklenmiştir.

Lisansüstü öğrenimim boyunca desteğini esirgemeyen, kendimi öğrencisi olduğum için hep çok şanslı hissettiğim, kendisinden çok şey öğrendiğim ve “İyi ki yolum yolundan geçmiş.” diyebileceğim çok değerli tez danışmanım Doç. Dr. Erkan KIRAL’a;

Değerli hocalarım Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA’ya, Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM’e, Doç. Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA’ya, Doç. Dr. Bertan AKYOL’a, Doç. Dr. Bilgen KIRAL’a, Dr. Mehmet ULUTAŞ’a ve yüksek lisans öğrenimim boyunca doğrudan ya da dolaylı olarak yardımcı olan tüm arkadaşlarıma;

Huysuz, tatlı ve güzel kadın anneme, çocuk gülümsemelerimi ve düşlerimi bana hatırlatan, yüreği kocaman, en çok sevdiğim güzel adam babama ve benden hiç gitmeyen, hep “İyi ki varsın.” dediğim yoldaşım Nazlı’ya çok teşekkür ederim.

Aynur SUÇİÇEĞİ

İÇİNDEKİLER

KABUL ve ONAY SAYFASI	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ.....	ix
SİMGELER DİZİNİ.....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv
TABLolar DİZİNİ.....	xvi
EKLER DİZİNİ.....	xviii
KISALTMALAR DİZİNİ	xix
GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM	4
1. ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR	4
1.1. Araştırmanın Konusu.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Araştırmanın Varsayımları	9
2. BÖLÜM	10
2. MATERYAL ve YÖNTEM	10
2.1. Araştırma Modeli	10
2.2. Evren ve Örneklem	10
2.3. Veri Toplama Araçları	14
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	15
2.3.2. Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Ölçeği.....	15
2.4. Verilerin Analizi	18

2.5. Kaynak Özetleri	19
2.5.1. Hizmetkâr Liderlik ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	19
2.5.2. Hizmetkâr Liderlik ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	30
2.6. Kapsam ve Sınırlılıklar	34
3. BÖLÜM	35
3. KURAMSAL ve KAVRAMSAL ÇERÇEVE	35
3.1. Hizmetkâr Liderliğe İlişkin Kuramsal ve Kavramsal Çerçeve	35
3.1.1. Yönetim ve Yönetici	35
3.1.2. Liderlik ve Lider	38
3.1.3. Liderlik – Yöneticilik Ayrımı	41
3.1.4. Okul Yönetiminde Liderlik	42
3.1.5. Liderlik Kuramları	45
3.1.5.1. Özellikler kuramı.....	45
3.1.5.2. Davranışsal liderlik kuramları	46
3.1.5.3. Durumsal liderlik kuramları	49
3.1.5.4. Modern liderlik kuramları	52
3.1.6. Hizmetkâr Liderlik	66
3.1.6.1. Hizmetkâr liderliğin tarihsel gelişimi.....	66
3.1.6.2. Hizmetkâr liderlik kavramı	68
3.1.6.3. Hizmetkâr lider kavramı.....	70
3.1.7. Hizmetkâr Liderliğe İlişkin Modeller	72
3.1.7.1. Page ve Wong'un hizmetkâr liderlik modeli.....	73
3.1.7.2. Patterson'un hizmetkâr liderlik modeli	74
3.1.7.3. Winston'un hizmetkâr liderlik modeli	77
3.1.7.4. Russel ve Stone'un hizmetkâr liderlik modeli	79
3.1.7.5. Dierendonck'un hizmetkâr liderlik modeli	81

3.1.8. Hizmetkâr Liderliğin Boyutları.....	82
3.1.9. Okullarda Hizmetkâr Liderlik.....	90
3.2. Tanımlar.....	92
4. BÖLÜM.....	93
4. BULGULAR	93
4.1. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	93
4.1.1. Okul Yöneticilerinin Güçlendirme Düzeylerinin İncelenmesi	93
4.1.2. Okul Yöneticilerinin Etkili İletişim Düzeylerinin İncelenmesi	94
4.1.3. Okul Yöneticilerinin Güven Düzeylerinin İncelenmesi.....	95
4.1.4. Okul Yöneticilerinin Vizyon Düzeylerinin İncelenmesi	95
4.1.5. Okul Yöneticilerinin Okul Çevre İlişkileri Düzeylerinin İncelenmesi	96
4.1.6. Okul Yöneticilerinin Otantiklik Düzeylerinin İncelenmesi	96
4.1.7. Okul Yöneticilerinin Etik Davranma Düzeylerinin İncelenmesi	97
4.1.8. Okul Yöneticilerinin Alçak Gönüllülük Düzeylerinin İncelenmesi	98
4.1.9. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Düzeylerinin Boyutlar Bazında ve Genel Olarak İncelenmesi	98
4.2. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi	99
4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	99
4.2.2. Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi.....	100
4.2.3. Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi	101
4.2.4. Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi	102
4.2.5. Görev Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi	104
4.2.6. Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi	104
4.2.7. Okul Kademesi Değişkenine Göre İncelenmesi	106

5. TARTIŞMA ve SONUÇ	109
5.1. Öneriler	123
5.1.1. Uygulayıcı İçin Öneriler	123
5.1.2. Araştırmacı İçin Öneriler	125
6. KAYNAKLAR	127
7. EKLER	159
ÖZGEÇMİŞ	164

SİMGELER DİZİNİ

%	: Yüzde
n^2	: Eta kare
X	: Aritmetik ortalama
d	: Etki büyüklüğü
f	: Frekans
n	: Evren büyüklüğü
p	: Anlamlılık derecesi
Sd	: Serbestlik derecesi
Ss	: Standart sapma

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Page ve Wong'un hizmetkâr liderlik genişleyen daireler modeli	73
Şekil 3.2. Patterson'un hizmetkâr liderlik modeli	74
Şekil 3.3. Winston hizmetkâr liderlik modeli.....	78
Şekil 3.4. Russel ve Stone hizmetkâr liderlik modeli 1	79
Şekil 3.5. Russel ve Stone hizmetkâr liderlik modeli 2.....	80
Şekil 3.6. Dierendonck'un hizmetkâr liderlik modeli	81

TABLolar DİZİNİ

Tablo 2.1. Antalya ili Manavgat ilçesi kademelere göre okul ve öğretmen sayıları	10
Tablo 2.2. Araştırmanın yürütüldüğü Antalya ili Manavgat ilçesindeki kamu ilkokul, ortaokul ve liselerde toplanan ve değerlendirmeye alınan veri toplama aracı sayıları ve yüzdeleri.....	13
Tablo 2.3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli demografik değişkenlere göre frekans ve yüzdeleri.....	14
Tablo 4.1. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin güçlendirme düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler.....	94
Tablo 4.2. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin etkili iletişim düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler.....	94
Tablo 4.3. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin güven düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler.....	95
Tablo 4.4. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin vizyon düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler.....	95
Tablo 4.5. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin okul çevre ilişkileri düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler.....	96
Tablo 4.6. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin otantiklik düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler.....	97
Tablo 4.7. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin etik davranma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler.....	97
Tablo 4.8. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin alçak gönüllülük düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler.....	98
Tablo 4.9. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler.....	98
Tablo 4.10. Öğretmenlerin cinsiyetine göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerinin karşılaştırılması.....	100
Tablo 4.11. Öğretmenlerin medeni durumuna göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerinin karşılaştırılması.....	101

Tablo 4.12. Öğretmenlerin yaşına göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerinin karşılaştırılması.....	102
Tablo 4.13. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerinin karşılaştırılması.....	103
Tablo 4.14. Öğretmenlerin görev durumuna göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerinin karşılaştırılması.....	104
Tablo 4.15. Öğretmenlerin buldukları okuldaki çalışma süresine göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerinin karşılaştırılması.....	105
Tablo 4.16. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerinin karşılaştırılması	106

EKLER DİZİNİ

EK 1. Araştırma İzni.....	159
EK 2. Veri Toplama Aracı.....	160
EK 3. Hizmetkâr Liderlik Ölçeği Kullanım İzni	162
EK 4. Hizmetkâr Liderlik Ölçeği Normallik Değerleri.....	163

KISALTMALAR DİZİNİ

ADÜ : Adnan Menderes Üniversitesi

AFA : Açıklayıcı Faktör Analizi

ANOVA : Varyans Analizi (Analysis of Variance)

MEM : Milli Eğitim Müdürlüğü

SPSS : İstatistik Paket Programı (Statistical Package Program for Social Sciences)

TDK : Türk Dil Kurumu

GİRİŞ

Son yıllarda dünyada meydana gelen değişimler toplumların hızlı bir değişim sürecine girmelerine neden olmuştur. Bu değişim sürecinde toplumları yönetenler, mevcut yönetim ve liderlik biçimlerinde kimi zaman değişime gitmişler, kimi zaman ise farklı yönetim ve liderlik biçimleri ile mevcut durumlarına takviyeler yapmışlardır. Pek tabidir ki bu değişim sürecinde toplumların içinde buldukları kültürlere göre farklı liderlik biçimleri ortaya çıkmıştır. Geçmişten bugüne liderin hem çalışanlara karşı olan tutumunun hem de kişiliğinin yansımaları şeklinde somutlaştırılmış olan liderlik biçimleri, çeşitli liderlik kuramlarına konu olmuş ve farklı perspektiflerden ele alınmıştır.

Tarihin her devrinde var olan liderlik olgusunu inceleyen ve öne çıkan ilk kuram, özellikler kuramı olmuştur. Kuram kapsamında, liderlerin sıradan insanlara göre farklı niteliklere sahip olarak doğdukları ileri sürülmüş ve bu niteliklerin onların her durumda lider olmalarına aracılık ettiği görüşü pek çok araştırmacı tarafından (Buluç, 2018; Bursalıoğlu, 2019; Ertürk, 2016; İ. E. Başaran, 2004; M. Aydın, 2018; Sağır, 2018; V. Çelik, 2015) savunulmuştur. Özellikler kuramının liderliği açıklamada yetersiz kalışı yönündeki eleştiriler (Bakan ve Doğan, 2013; Beycioğlu, 2018; Bursalıoğlu, 2019; Erçetin, 2000; Gedikoğlu, 2015; Gürer, 2019; Turan ve Bektaş, 2014; V. Çelik, 2015; Yukl, 2018) davranışsal kuramların doğmasına zemin hazırlamıştır. Davranışsal kuramlarda liderin kişisel özelliklerinden ziyade davranışları üzerine yoğunlaşmış, liderin ne yaptığı ve nasıl yaptığı ile ilgilenilmiştir. Bu bakış açısı farklı davranışsal liderlik modellerinin (Güçlü, 2018; M. Özdemir, 2018; Tutar, 2016) doğmasına katkı sağlamıştır. Davranışsal kuramları durumsal liderlik kuramları izlemiştir. Durumsal liderlik kuramları her durumda geçerli olan tek ve en iyi liderlik tarzının olmadığı, bunun yerine koşullara uygun liderlik tarzının benimsenmesinin daha uygun olacağı yönünde şekillenmiştir.

Yirminci yüzyılda insanlara sunulan modern yaşam, her alanda kendini gösterdiği gibi liderlik alanında da kendini göstermiştir. Nitekim yıllar içerisinde yaşam koşullarında meydana gelen değişimler insanların ve onların oluşturduğu toplumların ihtiyaç ve beklentilerindeki farklılaşmalar daha önce ortaya konan liderlik tanımlarının ve liderliğe getirilen farklı kuramların yetersiz kalmalarına sebep olmuş, bu nedenle araştırmacılar liderlik konusunda yeni kuramlar öne sürmüşlerdir (Çukuroğlu, 2020). Her alanda olduğu gibi liderlik alanında da en iyisine ulaşma isteği (Kıral, 2020c, 2021b) ve diğer liderlik kuramlarına

getirilen eleştiriler (Ertürk, 2016; Kılınç, 2018; Sağır, 2018) modern liderlik kuramlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Öyle ki her yeni kuram, liderlik olgusuna farklı bir pencereden bakmış, onun farklı özelliklerini ele almıştır. Böylece liderlik olgusunun kökleşmesine vesile olmuştur (Kıral ve Başaran, 2018a). Esasında liderliğe ilişkin her bir yaklaşım onun daha iyi anlaşılmasına neden olmaktadır. Son yıllarda ortaya çıkan modern liderlik yaklaşımları da liderliğin anlaşılmasına olan ihtiyacın bir yansıması niteliğinde düşünülebilir. Özellikle 21. yüzyılda liderliğe ilişkin o kadar farklı yaklaşımlar (Erçetin, 2000; Erdoğan, 2019; Erkutlu, 2014; Gedikoğlu, 2015; M. Özdemir, 2018; V. Çelik, 2015) ortaya çıkmıştır ki bunların hepsi liderliğe ilişkin arayışın hangi boyutlara geldiğinin önemli göstergesi niteliğindedir. Kıral (2020c) ‘‘Kökü derinlere dayanan koca bir çınarı andıran liderlik olgusu gövdesinin altındaki derinliğini gökyüzüne uzattığı filizlere borçludur. Geçmişten bugüne filizler, budak olmuş; budaklar, dal olmuş; dallar gövdenin ana parçasını oluşturmuştur. Esasında çınarın köklerinin derinlere inmesine o yeni küçük filizler sebep olmaktadır. Her filiz yeni bir nefes, yeni bir umut olarak çınarın köklerinin daha da derinlere inmesine yol açmaktadır.’’ diyerek liderlik çalışmalarının ve ortaya konacak kuramların devam edeceğini ifade etmiştir. Bugün modern olarak adlandırılan liderlik kuramlarından biri de hizmetkâr liderliktir. Artık kimi toplumlar için kendilerinin hizmet edecekleri liderler değil de onlara hizmet eden, yol gösteren ve rol modeli olan hizmetkâr liderler önemli hale gelmişlerdir.

Greenleaf (1970) tarafından ortaya atılan ve devamında farklı şekillerde açıklanan hizmetkâr liderlik, odağında başkaları, onların çıkarları ve onlara hizmet etme anlayışı olan liderlik yaklaşımıdır (Stone, Russell ve Patterson, 2004). Bencillikten uzak ve karşılık beklemeksizin başkalarına hizmet etmeyi ilke edinen kişiler ise hizmetkâr lider olarak sıfatlandırılmaktadırlar (Özkan ve Temiz, 2017). Hizmet etme anlayışını yaşam tarzı haline dönüştüren hizmetkâr lider, bu anlayışı bireylerden örgütlere, örgütlerden de toplum geneline yayılan bir kültür haline getirmeyi hedeflemektedir. Bu yönde ‘‘önce insan’’ ve ‘‘mükemmelleştirilmiş hizmet’’ felsefesiyle hareket eden hizmetkâr lider, çalışanlara değer vermekte, onların katılımlarını desteklemekte, güçlerini paylaşmakta, yaratıcılıklarını sergileyebilmeleri yönünde onlara özgürlükler tanımaktadır. Böylelikle çalışanları işlerini yapmaları yönünde motive etmiş olmaktadır. Kendi gereksinimleri karşılanan, kendini değerli hisseden çalışanlar önce örgütün, sonrasında da toplumun amaçlarına hizmet etmiş olmaktadır. Böylelikle çalışanlardan örgüte, örgütten de topluma doğru genişleyen hizmet

anlayışı sergilenmiş olmaktadır (Dinçer ve Bitirim, 2009). Hizmetkâr liderlerin; çalışanları güçlendiren, etkili iletişim becerisine sahip, güven duygusu oluşturabilen, vizyon sahibi, etik davranmayı ilke edinen, alçak gönüllü, gerçek benliğini yansıtan ve okul çevre etkileşimini sağlayabilen kişiler olduklarını söylemek mümkündür (Kıral, 2021a).

Son yıllarda birçok örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde de, “önce insan” ve “hizmet etme” anlayışına sahip yöneticilerin fark yaratmaları olağandır. Şöyle ki paydaşların çıkarlarını ön planda tutan, onların mutluluklarını önemseyen, kişisel gelişimlerini destekleyen, sorumluluk almalarını sağlayan, affedici, alçak gönüllü, dürüst, samimi tavırlar sergileyen ve sevgi ile yaklaşan okul yöneticilerinin, başta öğretmenler olmak üzere diğer paydaşların üretkenliklerini arttırabileceklerini söylemek mümkündür (Dal ve Çorbacıoğlu, 2014). Bu bağlamda en iyi şekilde hizmet etmek için göreve gelen ya da getirilen okul yöneticilerinin kendilerini okullarına adanmaları, okullarını mükemmelleştirmek için birer hizmet neferi gibi çalışmaları, gerek onları göreve getiren gerekse ondan hizmet alanların önemli beklentileri arasındadır. Öyle ki bu beklentilere cevap verebilmek onları zaten hizmetkâr lider haline getirebilecektir. Bu şekilde okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliği eyleme geçtiği zaman çalışanların tutum ve davranışları da hizmet etme yönünde şekillenebilir. Böylelikle öğretmenler de birer hizmetkâr lider sıfatıyla okullarını daha etkin ve verimli hale getirebilirler. Tabi ki bu hizmet etme anlayışı toplumun tüm kesiminde dalga dalga yayılmaya kadar gidebilir. Hizmet etme kültürü okuldan topluma sirayet edebilir, böylelikle hem okullar hem de toplumlar yaşamlarını birbirine bağlı olarak en iyi şekilde sürdürebilir.

21. yüzyıl becerilerine sahip, küresel girdaba kapılmayarak değişimi ve gelişimi yakalayabilen bireylerin yetiştirilmesini amaçlayan örgütlerin başında gelen okullar, bu değişimi ve gelişimi nitelikli okul yöneticileri ve öğretmenlerle sağlayabilir. Nitekim öğretmen ve okul yöneticisi 2023 vizyon belgesinde eğitimin nitelikli hale gelmesinde kilit rol oynayan mihenk taşları olarak ifade edilmişlerdir (2023 Vizyon Belgesi, 2018). Eğitimin kalitesinin ve verimliliğinin arttırılması yönünde, okul yöneticilerinin kendi benliğinden sıyrılmış ve özverili bir şekilde hizmet etme anlayışıyla liderlik etmeleri arzu edilmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin öğretmenleri odak noktası haline getirdikleri hizmetkâr liderlik davranışlarını sergilemelerinin gerekliliği kaçınılmazdır. Nitekim bu araştırma, okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliğine ilişkin öğretmen algılarını ortaya çıkarmak amacı ile tasarlanmıştır.

1. BÖLÜM

1. ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR

1.1. Araştırmanın Konusu

Son yıllarda temel insani değerlerin ve ahlakın giderek daha önemli hale gelmesiyle birlikte farklı bir duruşu olan yönetici ve liderlere gereksinim duyulmaya başlanmış, lider ve yöneticilerin rollerinde köklü değişiklikler meydana gelmiştir. Bu anlamda liderlerden hizmet götürdükleri insanlara baskıcı ve otoriter tarzda değil, onların ihtiyaçlarını gidermeye yönelik davranışlar sergilemeleri beklenir olmuştur. Bunun yanı sıra daha insan odaklı, çalışanların daha yaratıcı ve etkin iş yapma becerilerini geliştiren ve onları güçlendiren lider davranışları önem kazanmıştır. Kıral'a göre son yıllarda pozitif liderlik özellikleri gösteren liderlere her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır (2017). Bu bağlamda geleneksel yaklaşımların yerine insan odaklı liderlik yaklaşımları gündeme gelmiştir. Bu yaklaşımlardan biri de hizmetkâr liderliktir.

Hizmetkâr liderlik bir süreçtir. Şöyle ki tüm paydaşların çıkarlarını gözeterik vizyon oluşturan lider, bu yönde risk almakta, hatalarından ve yapılan eleştirilerden ders çıkarmakta, başarıyı ve övgüyü çalışanlara bırakmakta, yetki ve sorumluluklar vermekte ve yaptıkları işlerden onları sorumlu tutmaktadır. Bu süreçte lider çalışanların ihtiyacı olan bilgiyi, desteği, kaynağı temin etmekte ve çalışanlara kendilerini geliştirecekleri atmosferi yaratmaktadır. Bunun yanı sıra lider kendi çıkarlarından ziyade, çalışanların gereksinimlerini ve mutluluklarını önemsemektedir. Tüm bunları yaparken de alçak gönüllü, cesur, sevgi dolu ve empati odaklı davranışlar sergilemektedir (Akdöl, 2015). Bu süreçte lider, hem liderlik rolünü hem de hizmetkârlık yönünü sergilemektedir. Nitekim hizmet etme ve liderliğin birleşiminden doğan hizmetkâr liderlik, başkalarına hizmet etme şeklinde, gönüllü olarak, kişinin iç sesinin eyleme dönüşmesi şeklinde ifade edilebilir. Bahsi geçen hizmet etme anlayışı kölelik anlamına gelmemekte, aksine liderin diğer insanlara adanmışlığını temsil etmektedir. Lider hizmet etme anlayışını, gönüllü ve bilinçli şekilde davranışlarına yansıtılmaktadır (Fındıkçı, 2013).

Küresel değişimlerin hızla yaşandığı son yıllarda, toplumda değişim kültürünü yaratmanın yolu bireyin değişime uyum sağlamasından geçmektedir. Nitekim değişimi

gerçekleştiren de değişimden etkilenen de aynı özne, yani bireydir. İnsanın bu denli merkezde olduğu düşünüldüğünde örgütlerde de insan kaynaklarına her anlamda yatırım yapılması gerekliliği doğmaktadır. Sermayesi insan olan ve değişimi gerçekleştirecek olan örgütlerin başında okullar gelmekte, okullarda da yönetici ve öğretmenler sorumlu taraflar olarak rol oynamaktadırlar. Bu noktada okul yöneticilerinin insan odaklı hizmet etme anlayışına sahip olmaları ve bu anlayışı davranışlarına yansıtmaları önemli hale gelmektedir. Şöyle ki okul yöneticilerinden, öğretmenlerin çıkarlarına öncelik vermeleri, mutlu olmalarını önemsemeleri, sevgi ile onlara yaklaşmaları, sorumluluk ve yetkiler vererek öğretmenleri güçlendirmeleri, samimi davranışlarıyla güven ortamı oluşturmaları kısacası öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerine yönelik hizmet etme anlayışına sahip olmaları beklenmektedir. Bu beklentilerin karşılığı, yöneticilerin hizmetkâr liderlik davranışlarında saklıdır. Yöneticilerin hizmetkâr liderlik davranışları karşısında kendilerini değerli hisseden öğretmenlerin de üst düzey performanslar sergileyerek, okulların verimliliği ve etkililiğini arttıracakları söylenebilir. Diğer yandan hizmet etmeyi yaşam tarzı haline getiren okul yöneticileri bu anlayışlarını diğer insanlara da aşılıyarak rol model olmakta, böylelikle değişim karşısında ahengi ve başarıyı yakalayabilmektedirler.

Modern liderlik kuramları içinde yer alan, insan odaklı hizmetkâr liderlik farklı araştırmacılar (Akgemci, Kalfaoğlu ve Erkunt, 2019; Aslan ve Özata, 2011; B. Akyüz, 2012; Barbuto ve Wheeler, 2006; Büyüktatlı, 2015; Çoban, 2019; Çok, 2014; Dennis ve Bocerna, 2005; Dierendonck ve Nujiten, 2011; Duyan, 2012; Ekinci, 2015; Göçen ve Kaya, 2019; İçinak, 2019; Kahveci ve Aypay, 2012; Kartal, 2018; Kırıl, 2021a; Konan, Demir ve Karakuş, 2015; Laub, 1999; Marakçı, 2020; Öter ve Dağlı, 2020; Patterson, 2003; Polat, 2013; Sağlam, 2017; Sönmez, 2014; Spears, 1995; S. R. Ünal, 2020; Türkmen, 2016; Ünsal, 2018; Page ve Wong, 2003; Yavuz, 2020) tarafından farklı boyutlar halinde incelenmiştir. Söz konusu araştırmacıların her biri hizmetkâr liderliğin ne şekilde olduğuna ilişkin farklı bakış açısı sunmuştur. Nitekim Laub (1999) hizmetkâr liderliği; insana değer verme, insanı geliştirme, topluluk oluşturma, otantik tavır sergileme, liderlik sağlama ve liderliği paylaşma boyutlarında; Dennis ve Bocerna (2005) sevgi, güçlendirme, vizyon, güven ve alçak gönüllülük boyutlarında; Dierendonck ve Nujiten (2011) güçlendirme, sorumlu yöneticilik, alçak gönüllülük, affetme, otantiklik, hesap verebilirlik, geride durma ve cesaret boyutlarında; Ekinci (2015) empati, özgecil davranış, alçak gönüllülük, dürüstlük ve adalet boyutlarında; Kartal (2018) önsezi, güçlendirme, geride durma, takım oluşturma ve hesap verebilirlik boyutlarında; Çoban (2019) geride durma, cesaret, alçak gönüllülük ve sorumlu yöneticilik

boyutlarında; Göçen ve Kaya (2019) sevgi, güçlendirme, vizyon, güven ve fedakârlık boyutlarında; Marakçı (2020) hizmet, vizyon ve güçlendirme boyutlarında; S. R. Ünal (2020) kişiler arası destek, topluluk oluşturma, fedakârlık, eşit olma ve ahlaksal bütünlük boyutlarında ele alırken daha kapsamlı bir bakış açısı benimseyen Kıral (2021a) ise güçlendirme, etkili iletişim, güven, vizyon, okul çevre ilişkileri, otantiklik, etik davranma ve alçak gönüllülük boyutlarında ele almıştır. Bu araştırmada Kıral'ın hizmetkâr liderlik boyutlandırması kullanılmıştır. Bu kapsamda *güçlendirme* boyutu liderin; çalışanları gözlemleme, yeteneklerini fark etme, onların öğrenmesine ve gelişmesine yardımcı olabilme yeterliği; *etkili iletişim* boyutu liderin; çalışanlarla iletişim esnasında beden dilini, empatiyi, etkili konuşmayı ve etkin dinlemeyi aktif olarak kullanabilme yeterliği; *güven* boyutu liderin; çalışanların kendilerini kabul edilmiş hissettikleri, hata yapmakta rahat davranabildikleri, sorumluluklarının farkında olduğu, yetkilerini kullanabildikleri, sırlarını açıklayabildiği bir atmosferi oluşturabilme yeterliği; *vizyon* boyutu liderin; çalışanlar ile birlikte ulaşmak istedikleri hedefi belirleme, hedefe ulaşmak için gerekli önlemleri içinde bulunulan duruma göre değerlendirme ve çalışanları hedefe ulaştırabilme yeterliği; *okul çevre ilişkileri* liderin; girdilerini aldığı, çıktılarını verdiği toplumdaki değişimleri göz önünde bulundurarak okul ve toplum için en iyi hizmeti sunma yeterliği; *otantiklik* boyutu liderin; gerçek benliğini çalışanlarına yansıtması, olduğu gibi görünme yeterliği; *etik davranma* liderin; görevlerini yerine getirirken neyin iyi, neyin doğru olduğu noktasında evrensel etik ilkeleri göz önünde bulundurma yeterliği; *alçak gönüllülük* boyutu liderin; ortaya çıkan bir başarının kendisinin değil tüm çalışanlarının katkısının olduğunun farkında olma ve bunu nasıl ifade edeceğini bilme yeterliği şeklinde ele alınmıştır. Kıral çalışmasında önce hizmet sonra liderliğin gelmesi gerektiğini ifade etmiştir. Kişinin yaptığı hizmetlerin takdir görüp, onun lider olarak benimsenmesine yol açacağını savunmuştur. Hizmetkâr liderliği benimseyen kişinin örgüt ve çalışan için olumlu olan ne varsa bunu en iyi şekilde yapması, önce kendisinin çaba sarf etmesi gerektiğinin altını çizmiştir. Onun hizmet aşkının zaman içerisinde herkes tarafından kabul görüp, onun varlığına ihtiyaç duyulacağını işaret etmiştir. İnsanlara en iyi yani mükemmel hizmeti sunmaları onları aranır kılmaktadır. Hizmetkâr lider, eşref-i mahluk olan insana hak ettiği en iyi hizmeti sunmak için tüm gücü ile çalışmaktadır. İnsan odaklı hizmet anlayışı insanların takdirini kazanmakta, onların kendilerini değerli hissetmelerine vesile olmaktadır. Pek tabidir ki bu durumda değer gören insanlar da kendilerine yakın hissettikleri bu kişiyi lider olarak kabul etmektedirler. Hizmetkâr lider her şeyin en iyisinin insanlar için olduğunu bunun da yine insanlar tarafından en iyi şekilde yerine getirileceğini bilmekte ve ona göre insanlara hizmeti yaşamının merkezine almaktadır.

Görüldüğü gibi ilgili araştırmalardan ve açıklamalardan da anlaşılacağı gibi hizmetkâr liderlik son dönemde görece oldukça dikkat çeken ve pek çok araştırmaya konu olan ve insanı değerli kılan bir yaklaşımdır. Özellikle insanlar için bu kadar önem arz eden bir liderlik anlayışının en önemli girdisi insan olan okullarda uygulanması okulların niteliğini daha iyi yerlere getirebilir. Okul paydaşlarına hizmet etme anlayışını merkeze alan okul yöneticileri sergileyecekleri hizmetkâr liderlik ile okullarını buldukları yerin en iyi okulu haline getirebilirler. Yaşamın her alanında olduğu gibi insanlar eldeki imkânlar ölçüsünde en iyi hizmeti sunan örgütleri tercih etmektedirler. Nitekim bu durum bir örgüt olan okullar için de geçerlidir. Hizmetkâr liderlik ile ilgili çeşitli çalışmalar (Çali, 2019; Çiçek, 2015; Göçen ve Kaya, 2019; İcinak, 2019; Kandemir ve Akgün, 2019; Marakçı, 2020; Sağlam, 2017; Türkmen, 2016; Ünsal, 2018; Yavuz, 2020) olmasına rağmen, bu çalışma söz konusu çalışmalara göre daha kapsayıcı, hizmetkâr liderlik anlayışına ilişkin boyutları içine alan yani daha bütüncül bir bakış açısı sunan bir çalışma olarak diğerlerinden farklıdır. Genel olarak liderlik ile ilgili yapılan her çalışma nasıl ki liderlik olgusunun kökleşmesine vesile oluyorsa hizmetkâr liderlik özelinde yapılan bu çalışma da hizmetkâr liderliğe ilişkin kapsamlı bakış açısını sunan daha önceki yapılan araştırmayı desteklemeye vesile olup, hizmetkâr liderliğe ilişkin bütüncül bakışın yerleşmesini sağlayabilir. Okul yöneticilerinin öğretmenleri önceleyen, onlar için iyi olan her ne varsa bu yönde mükemmelleştirilmiş hizmeti sunma çabasında olmaları, öğretmenlerde değerli oldukları hissini ve hizmet etme duygusunu oluşturabilir. Böylelikle öğretmenlerin üretkenlikleri artabilir ve okulların etkili okullara evrilmesine bir adım daha yaklaşılabilir. Bununla birlikte öğrencilerin daha nitelikli eğitim almasında temel rol oynayan unsurlardan biri olan okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik durumlarının öğretmenlerin algılarına göre ortaya çıkarılması önemlidir. Öyle ki elde edilen sonuçlara göre ortaya konacak önerilerin eğitim politikacılarına ve uygulamacılara yol göstereceği umulmaktadır. Nitekim bu araştırmanın konusunu da okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliklerinin öğretmenler tarafından ne düzeyde algılandığının ortaya çıkarılması oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; 2020-2021 eğitim öğretim yılında Antalya ili Manavgat ilçesinde bulunan kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerinin ortaya çıkarılması ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyleri;
- (a) güçlendirme,
 - (b) etkili iletişim,
 - (c) güven,
 - (ç) vizyon,
 - (d) okul çevre ilişkileri,
 - (e) otantiklik,
 - (f) etik davranma,
 - (g) alçak gönüllülük boyutlarında ve genel olarak ne düzeydedir?
- 2- Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyleri öğretmenlerin;
- (a) cinsiyetine,
 - (b) medeni durumuna,
 - (c) yaşına,
 - (ç) eğitim durumuna,
 - (d) görev durumuna,
 - (e) buldukları okuldaki çalışma süresine ve
 - (f) çalıştıkları okul kademesine göre değişmekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Toplumların yaşamlarını sürdürmeleri, nitelikli eğitimin ve kendini sürekli yenileyen bireylerin varlığı ile mümkündür. Okullarda eğitim faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi etkili okulların önemli öğelerinden biri olarak kabul edilen okul yöneticilerine bağlıdır. Değişim ve gelişmenin hâkim olduğu küresel dünyada, okul yöneticilerinden de çağa uyum sağlanmasına aracılık edecek etkili liderlik davranışları beklenmektedir. Bu yönde okul yöneticilerinin klasik yönetici davranışlarının aksine, yetki ve güçlerini paylaştıkları, bireysel çıkarlarını bir kenara bıraktıkları, insanı önemseyen, çift yönlü iletişimi sağlayan, başta

öğretmenler olmak üzere tüm paydaşların gereksinimlerini önde tutan lider davranışlarını benimsemeleri gerekmektedir.

Nitelikli eğitimin ve etkili okulların kapılarını ardına kadar açacak olanlar öğretmenlerdir. Okul yöneticilerinden beklenen öğretmenleri önceleyen lider davranışları sergilemeleridir. Yöneticilerin insan odaklı davranışları sonrası kendini değerli hisseden ve kendi gereksinimlerinin karşılandığının farkında olan öğretmenler, daha çok motive olacaklar, okulun vizyonunu gerçekleştirme noktasında daha etkin ve istekli bir şekilde hizmet edeceklerdir. Kendi gereksinimleri karşılandıkça mutlu olan öğretmenler, gelişen ve değişen eğitim sistemine de uyum sağlayacaklar ve değişim yönünde öğrencileri yetiştirecek üst düzey performanslar sergileyeceklerdir. Bunun yanı sıra oluşturulan güven ortamında çalışan öğretmenler, okullarını daha başarılı kılacaklar ve yarının geleceğini bugünden temellendireceklerdir. Bu amaçlar ve çıktılar doğrultusunda, okul yöneticilerinin insan odaklı hizmetkâr liderlik davranışlarını sergilemeleri okulda eğitimin mihenk taşı olan öğretmenler için önem arz etmektedir.

Okul yöneticilerinin okullarında sergiledikleri hizmetkâr liderliklerinin öğretmenler tarafından ne düzeyde algılandığının ortaya çıkarılması, elde edilen sonuçlara ilişkin öneriler sunulması, okulların daha iyi eğitim öğretim verebilmeleri, eğitimin niteliği ve okul yönetiminin yeniden yapılandırılması açısından politika yapıcılara ve uygulamacılara yol gösterebilir. Bununla birlikte hizmetkâr liderliğin ele alınan boyutlarla daha kapsamlı bir biçimde tartışılması araştırmacılara ışık tutacağı gibi hizmetkâr liderliğin kökleşmesine de katkı sağlayabilir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Öğretmenlerin ölçek sorularına vermiş oldukları yanıtların onların ölçeği değerlendirdiği zamandaki gerçek algılarını yansıttığı ve ölçek maddelerinin ölçülmek istenen değişkenleri yeterince ölçtüğü varsayılmaktadır.

2. BÖLÜM

2. MATERYAL ve YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araç ve teknikleri, verilerin çözümlenmesi aşamalarında yapılan çalışmalar ile verilerin yorumlanmasına ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, nicel araştırma türlerinden biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeliyle araştırmaya konu edilen olay, kişi ya da nesnelere kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlayarak, mevcut durumlarının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Karasar, 2020). Bu çalışmada da kamu okulları olan ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algı düzeyleri ve bu düzeylerin çeşitli değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, yaş, görev durumu, eğitim durumu, okuldaki çalışma süresi ve okul kademesi) göre farklılık gösterip göstermediği, veri toplama aracından edinilen bilgilerin çözümlenmesi ile betimlenmeye çalışılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın ulaşılabilir evrenini, Antalya ili Manavgat ilçesinde kamu ilkököl, ortaokul ve liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün resmi internet sitesinde 2020-2021 eğitim ve öğretim yılı kamu ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmen sayılarına ilişkin istatistiksel bilgiler Tablo 2.1'de sunulmuştur (Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü [Antalya MEM], 2020).

Tablo 2.1. Antalya ili Manavgat ilçesi kademelere göre okul ve öğretmen sayıları

Okul Türü	Okul Sayısı	Okullar İçindeki Yüzdeleri (%)	Öğretmen Sayısı	Öğretmenler İçindeki Yüzdeleri (%)
İlkokul	61	48.80	669	31.00
Ortaokul	41	32.80	805	37.20
Lise	23	18.40	686	31.80
Toplam	125	100	2160	100

Tablo 2.1’de görüldüğü gibi Antalya ili Manavgat ilçesinde 61 ilkokul (% 48. 80), 41 ortaokul (% 32. 80) ve 23 (% 18. 40) lise olmak üzere toplam 125 kamu okulu bulunmaktadır. İlkokullarda 669 (% 31. 00), ortaokullarda 805 (% 37. 20) ve liselerde 686 (% 31. 80) öğretmen olmak üzere toplam 2160 öğretmen bulunmaktadır.

Araştırmanın yürütüleceği okullarda araştırma yapmak için Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır (EK 1). Araştırmada söz konusu evrenden örneklem alma yoluna gidilmiş, örnekleme oluşturan okullardaki gönüllü öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında, örneklem hesaplama tablosundan yararlanılmıştır (A. Can, 2019: 28). Araştırmanın 2160 öğretmenden oluşan ulaşılabilir evreninin $\alpha = .05$ anlamlılık ve % 5 hoşgörü düzeyinde 341 öğretmen ile temsil edilebileceği tespit edilmiştir. Ancak özellikle pandemi dönemi süreci de göz önünde bulundurularak veri toplama esnasında geri dönüşlerde yaşanabilecek olası sorunlar nedeni ile örneklemin % 20 fazlası alınarak, örneklemin 409 öğretmenden oluşmasına karar verilmiştir.

Araştırmada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2018: 116) göre tabakalı örnekleme yöntemi sınırları saptanmış bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Evren içindeki alt tabakaların varlığından yola çıkılarak evren üzerinde çalışmanın önemli olduğu bu örnekleme yönteminde evreni oluşturan tabakalar evrendeki oranları doğrultusunda örnekleme temsil edilmektedir. Karasar’a (2020) göre araştırma açısından önemli görülen değişkenlere göre, çalışma evreni kendi içinde benzeşikliği olan alt gruplara ayrılabilir. Her bir gruptan alınacak eleman miktarı o grubun çalışma evreni içindeki payı oranında olmalıdır. Böylece alınacak örneklemin, evreni, tüm alt dilimleri ile temsil etmesi güvence altına alınmış olmaktadır.

Bu çalışmada öncelikle Antalya ili Manavgat ilçesinde öğretmenlerin çalıştığı okul kademelerinin (ilkokul, ortaokul ve lise) her biri birer tabaka olarak değerlendirilmiştir. Tabakalı örnekleme yöntemi ile her okul kademesindeki öğretmen sayısı belirlenmiştir. Sonra her tabakadan oranlı örnekleme yöntemi ile aynı oranda öğretmenin örnekleme dahil edilmesine dikkat edilmiştir. Örneğin ilkokullarda görev yapan öğretmen sayısı 669’dur. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin evrendeki toplam öğretmenler içindeki oranı yaklaşık % 30. 97 olarak hesaplanmıştır ($669/2160 = 30. 97$). Buna göre araştırma örneklemine alınacak öğretmenlerin 127’si ilkokulda görevli öğretmenlerden seçilmiştir ($409 \times 30. 97 = 126. 66$). (Tablo 2.2).

Verilerin toplanacağı 2020-2021 eğitim öğretim döneminde okullarda eğitim öğretim pandemi nedeni ile uzaktan eğitim şeklinde yapıldığı için araştırmacı veri toplamada yaşanacak sıkıntıları göz önünde bulundurarak, söz konusu okul kademelerindeki okulların tamamına gitmiş ve okul yöneticileri ile görüşmüştür. Okul yöneticilerine yapacağı araştırma ve veri toplama aracı hakkında bilgi vermiştir. Okul yöneticileri vasıtası ile okuldaki iletişim kanalları (whatsApp, mail vb.) kullanılarak, araştırmacı tarafından hazırlanan online veri toplama aracının öğretmenlere gönderilmesi sağlanmıştır. Araştırmaya katılmak isteyen gönüllü öğretmenler tarafından veri toplama aracının 26 Ocak 2021 ile 28 Şubat 2021 tarihleri arasında doldurulması istenmiştir. Araştırmacı tarafından söz konusu tarihler arasında veri toplama aracında ulaşılması gereken sayılar peyder pey kontrol edilmiş, tabakalarda belirlenen örneklem oranlarında herhangi bir sorun yaşanmaması için dikkat edilmiştir. Olumsuz bir durumla karşılaşmamak için okul yöneticileri ile sürenin bitimine bir hafta kala bir kez daha iletişime geçilmiş ve onlardan veri toplama aracının gönüllü olarak doldurulmasına ilişkin öğretmenlere hatırlatmada bulunmaları istenmiştir. Böylece veri toplama aşamasında ulaşılması gereken sayıya veri toplama sürecinin bitimine üç gün kala ulaşılmış ancak son tarihe kadar veri toplama aracının gönüllü öğretmenler tarafından doldurulmasına da müsaade edilmiştir.

Veri toplama sürecinin sonuna gelindiğinde toplam 503 veri toplama aracının gönüllü öğretmenler tarafından doldurulduğu ve okul kademelerinde ulaşılması gereken veri toplama miktarına fazlası ile ulaşıldığı tespit edilmiştir. Nitekim veri miktarının belirlenen süre içerisinde toplanması gereken miktardan fazla olması araştırmanın sonuçlarının genellenebilirliği açısından da araştırma için önemli bir katkı olmuştur. Öyle ki evrene ne kadar yaklaşırsa araştırmanın genellenebilirliği o oranda yüksek olmaktadır. Veri toplama sürecinin sonunda okul yöneticileri ile tekrar irtibata geçilerek veri toplama sürecinin tamamlandığı onlara bildirilmiş ve veri toplama sürecindeki katkıları için teşekkür edilmiştir.

Tablo 2.2. Araştırmanın yürütüldüğü Antalya ili Manavgat ilçesindeki kamu ilkokul, ortaokul ve liselerde toplanan ve değerlendirmeye alınan veri toplama aracı sayıları ve yüzdeleri

Okul Kademesi	Okuldaki Öğretmen Sayısı	Örnekleme Olması Gereken Veri Sayısı	Doldurulan Veri Toplama Aracı Sayısı	Evrene İlişkin Veri Toplama Aracı Dönüş Yüzdesi (%)	Değerlendirmeye Alınan Veri Toplama Aracı Sayısı	Değerlendirmeye Alınan Veri Toplama Aracı Yüzdesi (%)
İlkokul	669	127	161	24	155	96
Ortaokul	805	152	170	21	163	96
Lise	686	130	172	25	155	90
Toplam	2160	409	503	23	473	94

Tablo 2.2.'de görüldüğü gibi Antalya ili Manavgat ilçesinde bulunan kamu ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin tamamına okul yöneticileri vasıtası ile veri toplama aracı online olarak gönderilmiş ve gönüllü olarak veri toplama aracını doldurmaları istenmiştir. Okul kademesine göre örnekleme olması gereken örneklem miktarları; ilkokul kademesinde 127, ortaokul kademesinde 152 ve lise kademesinde 130 olup, toplamda 409'dur. Okul kademelerine göre doldurulan veri toplama aracı sayısı, ilkokul kademesinde 161, ortaokul kademesinde 170 ve lise kademesinde 172 olup, toplamda 503'tür. Görüldüğü gibi örnekleme olması gereken veri sayısından daha fazla veri toplama aracı katılımcılar tarafından doldurulmuştur. Bu nedenle veri toplama aracının dönüş yüzdesi % 100'dür. Veri toplama aracının evrene ilişkin dönüş yüzdesi Tablo 2.2.'de verilmiş, evrene ne kadar yaklaşıldığına dikkat çekilmiştir. Sonrasında elde edilen 503 veri toplama aracı yeni örneklem gibi düşünülüp, değerlendirmeye alınan veri sayısı ve değerlendirmeye alınan veri yüzdesi bu sayı üzerinden hesaplanmıştır. Ancak veri analizi sırasında aşırı değerlere sahip, 30 adet veri toplama aracı veri analizinden çıkartılarak, veri analizleri 473 veri toplama aracıyla yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin betimsel istatistikler (Frekans ve Yüzde) Tablo 2.3'de özetlenmiştir.

Tablo 2.3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli demografik değişkenlere göre frekans ve yüzdeleri

Demografik Değişkenler	Faktörler	n	%
Cinsiyet	Kadın	265	56
	Erkek	208	44
	Toplam	473	100
Medeni Durum	Bekar	82	17.3
	Evli	391	82.7
	Toplam	473	100
Yaş	35 yaş ve altı	122	25.8
	36-45 yaş aralığı	196	41.4
	46 ve üzeri	155	32.8
	Toplam	473	100
Eğitim Durumu	Lisans	434	91.8
	Lisansüstü	39	8.2
	Toplam	473	100
Görev Durumu	Sınıf Öğretmeni	155	32.8
	Branş Öğretmeni	318	67.2
	Toplam	473	100
Okuldaki Çalışma Süresi	5 yıl ve altı	302	63.8
	6-10 yıl aralığı	102	21.6
	11 yıl ve üzeri	69	14.6
	Toplam	473	100
Okul Kademesi	İlkokul	155	32.8
	Ortaokul	163	34.5
	Lise	155	32.8
	Toplam	473	100

Tablo 2.3’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin 265’i (% 56) kadın, 208’i (% 44) erkektir. Öğretmenlerin 82’si (% 17. 3) bekar, 391’i (% 82. 7) evlidir. 35 yaş ve altındaki öğretmen sayısı 122 (% 25. 8), 36-45 yaş aralığındaki öğretmen sayısı 196 (% 41. 4), 46 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmen sayısı 155’tir (% 32. 8). Öğretmenlerin 434’ü (% 91. 8) lisans, 39’u (% 8. 2) lisansüstü mezuniyete sahiptirler. Görev durumu incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 155’inin (% 32. 8) sınıf öğretmeni, 318’inin (% 67. 2) branş öğretmeni olduğu anlaşılmaktadır. Buldukları okulda 5 yıl ve daha az görev yapan öğretmenlerin sayısı 302 (% 63. 8), 6-10 yıl görev yapan öğretmen sayısı 102 (% 21. 6), 11 yıl ve üzeri görev yapan öğretmen sayısı 69’dur (% 14. 6). Öğretmenlerin 155’i (% 32. 8) ilkokullarda, 163’ü (% 34. 5) ortaokullarda, 155’i (% 32. 8) liselerde görev yapmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacı ile iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracının birinci bölümünde “Kişisel Bilgi Formu”, ikinci bölümünde ise “Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Ölçeği” bulunmaktadır (EK 2).

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda; ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin; cinsiyeti, medeni durumu, yaşı, eğitim durumu, görev durumu, okuldaki çalışma süresi ve görev yaptıkları okul kademesine ilişkin veri toplamaya yönelik sorular yer almaktadır.

2.3.2. Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin, okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliğine ilişkin algılarını ortaya çıkarmada Kıral (2021a) tarafından geliştirilen “Hizmetkâr Liderlik Ölçeği” kullanılmış ve ölçeğin kullanımı için araştırmacıdan gerekli izin alınmıştır (EK 3). Hizmetkâr Liderlik Ölçeği; 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 değerlendirilmiştir.

Ölçeğin güçlendirme boyutunda kararların desteklenmesi, inisiyatif alma, serbestlik tanıma, yetkilendirme (Md. 1: Yöneticim işimle ilgili kararlarımda beni destekler.); etkili iletişim boyutunda yüz yüze iletişimi tercih etme, konuşmak için zaman ayırma, iletişim sürecini yönetme, geri bildirimde bulunma (Md. 5: Yöneticim yüz yüze iletişimi tercih eder.); güven boyutunda okula olan bağlılığı artırma, iş konusunda donanımlı olma, sorunları çözüme kavuşturma, performans değerlendirmede tarafsız olma (Md. 9: Yöneticime olan güvenim okula olan bağlılığımı artırır.); vizyon boyutunda okulu geleceğe taşıma, gerçekçi hedefler koyma, vizyon için çalışma, vizyon doğrultusunda okulu yönetme (Md. 13: Yöneticim vizyonuyla okulu geleceğe taşır.); okul çevre ilişkileri boyutunda dış paydaşların geri bildirimde bulunması, çevrenin düzenlediği etkinliklere katılma, paydaşlara yol gösterme, okul faaliyetlerine paydaşları katma (Md. 17: Yöneticim okulun dış paydaşlarının geri bildirimlerine önem verir.); otantiklik boyutunda güçlü yönlerini fark etme, duygularını ifade etme, davranışlarını duygularına yansıtma, gerçekleri söyleme (Md. 21: Yöneticim kendisinin güçlü yönlerinin farkındadır.); etik davranma boyutunda dürüst olma, adaletli davranma, görev dağılımında eşit davranma, sorumluluk dağılımında eşit davranma (Md. 25: Yöneticim dürüstlüğünden ödün vermez.); alçak gönüllülük boyutunda övülmekten

hoşlanmama, özeleştiriyi yapma, karşı fikirleri anlayışla karşılama, karar alırken çalışanlara danışma (Md. 29: Yöneticim kendisinin övülmesinden hoşlanmaz.) gibi hizmetkâr liderliği belirlemeye yönelik ifadeler bulunmaktadır.

Kıral (2021a) tarafından ölçeğin geliştirilmesi sürecinde öncelikle alan yazın taraması yapılmış, hizmetkâr liderliğe ilişkin 90 maddelik hizmetkâr liderlik ölçeği madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzundaki maddeler öğretmenlere (n: 5), yöneticilere (n: 5) ve alan uzmanlarına (n: 3) gösterilerek, gelen eleştiriler ve öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ölçekte bulunmasının uygun olmadığına karar verilen 10 madde ölçeğin taslak formundan çıkarılmıştır. Böylece ölçeğin, görünüş ve kapsam geçerliği elde edilmiştir. Taslak form Türkçe dil kurallarına uygun olup olmadığına yönelik olarak ilgili bir alan uzmanı tarafından gözden geçirilmiş ve yapılan düzenlemeler neticesinde, 80 maddelik ölçek uygulama için hazır hale getirilmiştir. Geliştirilen ölçme aracı araştırmaya gönüllü olarak iştirak eden 313 öğretmene uygulanmış, toplanan verilerden uygun olmadığına karar verilen 84 veri toplama aracı değerlendirme kapsamında çıkarılarak, araştırma 229 veri toplama aracı üzerinden yürütülmüştür. Öncelikle ölçeğin madde toplam korelasyonu hesaplanmış, madde korelasyonu düşük (.30 ve altında) olan herhangi bir maddenin olmadığı belirlenmiştir. KMO Katsayısı (.90) ve Barlett Sphericity/Küresellik testi ($p < .01$) ile ölçeğin açıklayıcı faktör analizine uygun olup, olmadığı sınanmış ve uygun olduğu görülmüştür. Yapılan açıklayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda faktör yük değeri görece düşük (.45 ve altında) ve binişik olan (.10 ve altında) toplam 48 madde ölçekten çıkarılarak, güçlü bir ölçme aracı elde edilmeye çalışılmıştır. AFA sonucunda; sekiz boyutlu, her bir boyutun altında 4 maddesi olan toplam 32 maddelik bir yapı ortaya çıkarılmıştır. Ortaya çıkarılan bu yapı madde havuzu oluşturulma sürecinde konuyla ilgili yapılan alan yazın taramasına dayalı olarak; güçlendirme, etkili iletişim, güven, vizyon, okul çevre ilişkileri, etik davranma, otantiklik ve alçak gönüllülük şeklinde isimlendirilmiştir.

Güçlendirme alt boyutu maddelerinin (1, 2, 3, 4) madde toplam korelasyonlarının .57 ile .64 arasında, madde yük değerlerinin .62 ile .74 arasında ve varyans açıklama oranının 8.55 olduğu belirlenmiştir. Etkili iletişim alt boyutu maddelerinin (5, 6, 7, 8) madde toplam korelasyonlarının .41 ile .62 arasında, madde yük değerlerinin .48 ile .75 arasında ve varyans açıklama oranının 8.04 olduğu tespit edilmiştir. Güven alt boyutu maddelerinin (9, 10, 11, 12) madde toplam korelasyonlarının .47 ile .60 arasında, madde yük değerlerinin .51 ile .76 arasında ve varyans açıklama oranının 8.60 olduğu ortaya çıkarılmıştır. Vizyon alt boyutu

maddelerinin (13, 14, 15, 16) madde toplam korelasyonlarının .61 ile .68 arasında, madde yük değerlerinin .47 ile .74 arasında ve varyans açıklama oranının 9. 13 olduğu tespit edilmiştir. Okul çevre ilişkileri alt boyutu maddelerinin (17, 18, 19, 20) madde toplam korelasyonlarının .50 ile .60 arasında, madde yük değerlerinin .63 ile .76 arasında ve varyans açıklama oranının 8. 85 olduğu belirlenmiştir. Otantiklik alt boyutu maddelerinin (21, 22, 23, 24) madde toplam korelasyonlarının .36 ile .60 arasında, madde yük değerlerinin .54 ile .81 arasında ve varyans açıklama oranının 6. 92 olduğu ortaya çıkarılmıştır. Etik davranma alt boyutu maddelerinin (25, 26, 27, 28) madde toplam korelasyonlarının .56 ile .63 arasında, madde yük değerlerinin .65 ile .86 arasında ve varyans açıklama oranının 11. 19 olduğu tespit edilmiştir. Alçak gönüllülük alt boyutu maddelerinin (29, 30, 31, 32) madde toplam korelasyonlarının .54 ile .71 arasında, madde yük değerlerinin .66 ile .76 arasında ve varyans açıklama oranının 9. 29 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin sekiz faktörünün ortak varyanslarının .56 ile .88 arasında değiştiği ve genel varyans açıklama oranının ise 70. 56 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin öz değerlerinin güçlendirme alt ölçeğinde 1. 22; etkili iletişim alt ölçeğinde 1. 14; güven alt ölçeğinde 1. 32; vizyon alt ölçeğinde 1. 87; okul çevre ilişkileri alt ölçeğinde 1. 60; otantiklik alt ölçeğinde 1. 04; etik davranma alt ölçeğinde 12. 05; alçak gönüllülük alt ölçeğinde 2. 33 olduğu tespit edilmiştir.

Kıral (2021a) AFA sonucu ortaya çıkan dört boyutlu yapının doğrulanıp doğrulanmadığını doğrulayıcı faktör analizi ile test etmiştir. Yaptığı analiz sonucunda ortaya çıkan yapının modifikasyon düzenlemeleri sonucunda çalıştığını tespit etmiştir. Sekiz boyutlu modelin birinci düzey uyum indekslerinin ($\chi^2= 858. 722$; $df= 427$, $p= 0. 00$; $\chi^2/df= 2. 011$, $RMR= .029$, $CFI= .92$, $GFI= .86$ ve $RMSEA= .067$) ve ikinci düzey uyum indekslerinin ($\chi^2= 1000. 57$; $df= 452$; $p= 0. 00$; $\chi^2/df= 2. 214$, $RMR= .033$, $CFI= .90$, $GFI= .85$ ve $RMSEA= .073$) uygun olduğunu belirlemiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısını belirlemek için yaptığı analiz sonucunda ölçeğin geneli için .94; güçlendirme için .84; etkili iletişim için .78; güven için .81; vizyon için .85; okul çevre ilişkileri için .82; otantiklik için .73; etik davranma için .90; alçak gönüllülük için .84 olan iç tutarlık katsayıları olduğunu tespit etmiştir. Ölçeğin her bir maddesinin madde ayırt edicilik düzeyinin uygun olduğunu belirtmiştir.

Bu araştırma kapsamında ölçek hizmetkâr liderliği ortaya çıkarmak için hali hazırda öğretmenler üzerinde Kıral (2021a) tarafından yapılan çalışmada uygulandığı için tekrar geçerlik çalışması yapılmamıştır. Ancak bu araştırma kapsamında ölçeğin iç tutarlık katsayısı tekrar incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin iç tutarlık katsayısının genelde .98;

güçlendirme boyutunda .92; etkili iletişim boyutunda .89; güven boyutunda .91; vizyon boyutunda .94; okul çevre ilişkileri boyutunda .92; otantiklik boyutunda .80; etik davranma boyutunda .94 ve alçak gönüllülük boyutunda .87 olduğu bulunmuştur. Görüldüğü gibi elde edilen bu değerler Kırıl'ın çalışmasındaki değerleri desteklemektedir. Bununla birlikte Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayısı'nın ölçeğin bütününde ve alt boyutlarında .80 ile 1. 00 arasında olması, her bir alt boyutun ve ölçeğin güvenilirlik derecesinin yüksek olduğuna işarettir (Tavşancıl, 2019).

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama araçları vasıtasıyla elde edilen verilerin analizinde Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı (Statistical Package Program for Social Sciences [SPSS.21]) programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde, araştırmanın alt problemleri ve verilerin özelliklerine göre aşağıdaki istatistik teknikleri kullanılmıştır.

Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama ve parametrik fark testleri kullanılmıştır. Araştırmada verilerin istatistiksel analizi, bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, görev durumu, buldukları okuldaki çalışma süresi ve okul kademesi) bağımlı değişken (yöneticilerin hizmetkâr liderlik düzeyleri) üzerindeki farklılaşmasını ortaya çıkaracak şekilde yapılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan "Kişisel Bilgi Formu" ile toplanan verilere ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımlar gibi betimsel istatistikler ortaya çıkarılmış, sonuçlar tablo haline getirilerek bulgular bölümünde açıklanmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım özelliği gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla merkezi eğilim ölçülerine (ortalama, ortanca ve tepe değer), basıklık ve çarpıklık katsayılarına ilişkin değerlerine bakılmıştır (Ek-4). Bir araştırmada verilerin normal dağılım göstermesi için elde edilen bulguların merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakın, çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olması beklenir (A. Can, 2019: 84–85). Bu araştırmada elde edilen bulgularda merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakın, basıklık ve çarpıklık katsayılarının +1 ile -1 arasında olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu değerler verilerin normal dağıldığına işaret etmektedir. Bu nedenle araştırmada parametrik testler kullanılmıştır.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliğine ilişkin algıları ortalama ve standart sapma ile; öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliğine ilişkin algılarının

bağımsız değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, görev durumu, buldukları okuldaki çalışma süresi ve okul kademesi) göre anlamlı bir farklılık gösterip, göstermediği parametrik fark testleri (t-testi ve ANOVA) ile bulunmuştur. Ayrıca t-testinde iki grup arasında çıkan anlamlı farkın büyüklüğü hakkında yorum yapmak için etki büyüklüğü değerlerine bakılmıştır. Zira t-testi, karşılaştırılan iki ortalama arasında anlamlı bir fark olup, olmadığını ortaya koysa da bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermemektedir. Bu noktada istatistiksel anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğünün de hesaplanması araştırma sonucunu daha anlaşılır kılabilmektedir. Ortaya çıkan sonuçlar Cohen standardize edilmiş etki büyüklüğü değerlerine göre küçük (0. 2), orta (0. 5), geniş (0. 8) etki büyüklükleri olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2020: 44). ANOVA testinde ortaya çıkan fark ise gruplarda örneklem sayıları arasında farklar bulunması nedeniyle çoklu karşılaştırma test tekniklerinden biri olan Scheffe testi ile sınanmış, bu durumun hangi gruplardan kaynaklandığı ortaya çıkarılmıştır (A. Can, 2019: 152). Analiz sonucunda ortaya çıkan anlamlı farkları yorumlamakta Eta kare etki büyüklüğü (η^2) değerlerine bakılmıştır. Ortaya çıkan etki büyüklüğü değerlerinin .01 ile .06 arasında olması “küçük” (small), .06 ile .14 arasındaki arasında olması “orta” (medium) ve .14 ve üzerinde olması ise “geniş” (large) etki olarak yorumlanmıştır. Etki büyüklükleri (η^2) bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni hangi oranda açıkladığı konusunda önemli bilgiler sunmaktadır (Büyüköztürk, 2020: 44).

Araştırmada kullanılan 5’li Likert tipindeki ölçeğin grup genişliği $4/5 = .80$ olarak hesaplanmıştır. Ölçekten elde edilen değerlerin 1. 00 – 1. 79 olması çok düşük; 1. 80 – 2. 59 olması düşük; 2. 60 – 3. 39 olması orta; 3. 40 – 4. 19 olması yüksek ve 4. 20 – 5. 00 olması çok yüksek olarak yorumlanmıştır. Araştırmada elde edilen istatistiklerin anlamlılığı .05 düzeyinde çift yönlü sınanmıştır (Büyüköztürk, 2020).

2.5. Kaynak Özetleri

Bu bölümde hizmetkâr liderliğe ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Eğitim örgütlerinde eğitim yöneticileri ve öğretmenlerle yürütülen araştırmalar dikkate alınmıştır.

2.5.1. Hizmetkâr Liderlik ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Türkiye’de hizmetkâr liderlik üzerine çeşitli araştırmalar makale ya da tez şeklinde yayınlanmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde alan yazında konudan hem hizmetkâr

liderlik, hem de hizmet yönelimli liderlik olarak bahsedildiği görülebilir. Bu araştırmalardan eğitimle doğrudan ilişkili olanlar ele alınmıştır. Ele alınan araştırmaların örneklemi, değişkenleri, kabul gören boyutları ve bulguları sistematik bir biçimde aşağıda özetlenmiştir.

Cerit (2007) ilköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik rollerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerini incelemek amacıyla Bolu ilinde ilköğretim okullarında görev yapan 19 müdür, 36 müdür yardımcısı ve 487 öğretmenin katılımıyla araştırmayı yürütmüştür. Araştırmada ilköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik rolleri; güçlendirme, hizmet ve vizyon boyutları altında incelenmiştir. İlköğretim okulu müdürlerinin güçlendirme boyutunu “orta”, hizmet ve vizyon boyutlarını ise “yüksek” düzeyde yerine getirdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca konuya ilişkin müdür, müdür yardımcısı ve öğretmen görüşleri arasında farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılıkların kaynağı, okul müdürlerinin kendilerini hizmetkâr lider olarak görmeleri, öğretmenlerin ise müdürlerini hizmetkâr lider olarak görmemeleri şeklinde ifade edilmiştir.

Cerit (2008) ilköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik davranışlarının öğretmenlerin tükenmişliklerine etkisini incelemek amacıyla Bolu ilinde ilköğretim okullarında görev yapan 19 okul müdürü ve 487 öğretmenin katılımıyla araştırmayı yürütmüştür. Araştırmada ilköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik boyutları; sevgi, güçlendirme, alçak gönüllülük, vizyon ve güvenilirlik şeklinde incelenmiştir. Katılımcıların algılarına göre okul yöneticilerinin güven düzeyleri görece en yüksek, alçak gönüllülük düzeyleri ise görece en düşük bulunmuştur. Araştırmada okul müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik davranışlarını “yüksek” düzeyde yerine getirdiği; buna karşılık müdür ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin “düşük” olduğu belirlenmiştir. Araştırmada hizmet yönelimli liderlik ile tükenmişlik arasında negatif anlamlı bir ilişkinin olduğu ve hizmet yönelimli liderliğin tükenmişliğin önemli bir açıklayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Cerit (2009) ilköğretim okulu müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkilerini incelemek amacıyla Düzce ilindeki ilkokullarda görev yapan 595 öğretmenin katılımıyla araştırmayı yürütmüştür. Araştırmada ilköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik boyutları; güçlendirme, hizmet ve vizyon şeklinde incelenmiştir. Yapılan istatistikî işlemler sonunda ilköğretim okul müdürleri ve öğretmenlerin, iş doyumunu ve hizmetkâr liderlik davranışları arasında güçlü pozitif ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin gösterdiği hizmetkâr liderlik davranışlarının, öğretmenlerin iş tatmininin önemli bir belirleyicisi olduğu tespit edilmiştir.

Kahveci (2012) öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulu yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve okul kültürü arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Eskişehir ili Tepebaşı ve Odunpazarı merkez ilçelerinde 400 öğretmenin katılımıyla araştırmayı yürütmüştür. Araştırmada hizmetkâr liderlik ve okul kültürü boyutları incelenmiştir. Araştırmada katılımcıların hizmetkâr liderlik algılarının “iyi” düzeyde olduğu ve hizmetkâr liderlik algılarının, katılımcıların cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterirken, branş, kıdem ve eğitim düzeyi değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmada hizmetkâr liderlik ile okul kültürü arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Kahveci ve Aypay (2012) Laub'un (1999) hizmetkâr örgütlerde örgütsel liderlik değerlendirme ölçeğini Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısını incelemek amacıyla Balıkesir ve Eskişehir'de ilköğretim okullarında görev yapan 351 öğretmenin katılımıyla araştırmayı yürütmüşlerdir. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda 60 soru ve 6 boyuttan oluşan orijinal ölçek, 54 soru ve iki boyuta indirgenmiştir. Hizmetkâr Liderlik Davranışları alt boyutu ilköğretim okulu yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarını ölçen 35 maddeden; okul kültürü alt boyutu ise öğretmenlerin okulun kültürü hakkındaki görüşlerini ölçen 19 maddeden oluşmuştur. Araştırmada örgütsel liderlik değerlendirme ölçeğinin Türkçe formunun da orijinaliyle benzer olarak, yeterli güvenilirlik katsayılarına sahip, kabul edilebilir düzeyde geçerlik göstergeleri bulunan bir ölçek olarak okullarda örgüt yapısının ve okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının ölçülmesinde kullanılabileceği tespit edilmiştir.

Polat (2013) ilköğretim okul müdürleri ve eğitim denetmenlerinin hizmetkâr liderlik niteliklerini hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini, öğretmen, okul müdürü ve eğitim denetmeni görüşleri açısından belirlemek amacıyla, Elazığ il merkezi ve ilçelerinde bulunan okullarda görev yapan 658 öğretmen, 150 okul müdürü ve 35 eğitim denetmeninin katılımıyla araştırmayı yürütmüştür. Araştırmada hizmetkâr liderlik boyutları; örgüt mensuplarını önemseme ve çevreyle bütünleşme, duyarlılık ve kişisel kurulum şeklinde incelenmiştir. Araştırmada öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulu müdürlerinin hizmetkâr liderlik özelliklerini “genellikle”, denetmenlerin “ara sıra” yerine getirdikleri; ilköğretim okulu müdürlerinin ve eğitim denetmenlerinin görüşlerine göre kendilerinin hizmetkâr liderlik özelliklerini “her zaman” düzeyinde yerine getirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre, ilköğretim okulu müdürlerinin hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin

algılarında cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Eğitim denetmenlerinin hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin öğretmen algılarında ise cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmadığı, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılığın bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ilköğretim okul müdürlerinin, kendilerinin hizmetkâr liderlik niteliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin algılarının yaş ve mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermezken, eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Eğitim denetmenlerinin, kendilerinin hizmetkâr liderlik niteliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin algılarının ise yaş, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Balay, Kaya ve Yılmaz (2014) öğretmen ve yönetici görüşlerine göre eğitim yöneticilerinin hizmetkâr liderlik yeterlikleri ile farklılıkları yönetme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Şanlıurfa ili merkezi, devlet okullarında görev yapan 90 yönetici ve 172 öğretmenin katılımıyla araştırmayı yürütmüşlerdir. Araştırmada hizmetkâr liderlik; güçlendirme, hizmet ve vizyon boyutlarında incelenmiştir. Araştırmada yöneticilerin hizmetkâr liderlik yeterlikleri ile farklılıkları yönetme becerilerinin “orta” düzeyde olduğu; eğitim yöneticilerinin hizmetkâr liderlik yeterliklerine ilişkin algılarının katılımcıların, cinsiyet, yöneticilikteki hizmet yılı, mesleki hizmet yılı, kurumda bulunan işgören sayısı değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermezken; yaş ve görev türü değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmada yöneticilerin hizmetkâr liderlik yeterlikleri ile farklılıkları yönetme becerileri arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Dal ve Çorbacıoğlu (2014) bölüm başkanlarının hizmetkâr liderlik davranışlarını ve bu davranışlarının lider-üye etkileşimiyle ilişkisini saptamak amacıyla, bir devlet üniversitesinde görev yapan 20 bölüm başkanı ve 210 öğretim elemanı ile araştırmayı yürütmüşlerdir. Hizmetkâr liderlik boyutları; sosyal ve ahlaki sevgi, alçak gönüllülük, fedakârlık, vizyon, güven ve güçlendirme şeklinde ele alınmıştır. Araştırmada bölüm başkanlarının hizmetkâr liderlik özelliklerine yönelik değerlendirmelerin “kararsızım” ve “katılıyorum” düzeyleri arasında kaldığı tespit edilmiştir. Diğer yandan hizmetkâr liderlik ile gerek lider-üye etkileşimi gerekse lider üye etkileşimi boyutları arasında anlamlı, pozitif ve doğrusal ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Ekinci (2015) okul müdürlerine ilişkin hizmetkâr liderlik ölçeği geliştirmek ve okul müdürlerinin sergiledikleri hizmetkâr liderlik davranışlarını öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla, Batman il merkezinde 17 kamu ilköğretim okulunda görev yapan 363 öğretmenin katılımıyla araştırmayı yürütmüştür. Araştırma sonucunda empati, özgecil davranışlar, alçak gönüllülük, adalet ve dürüstlük şeklinde beş boyutlu 36 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları öğretmenlerin mevcut müdürle çalışma süresine, okul müdürünün herhangi bir sendikaya üye olma durumuna ve okul müdürü ile aynı sendikaya üye olup olmamalarına göre anlamlı farklılık göstermezken, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Konan, Demir ve Karakuş (2015), Reed, Vidaver-Cohen ve Colwell (2011) tarafından geliştirilen Yönetici Hizmetkâr Liderlik Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlamayı ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmayı amaçlamışlardır. Uyarlanan ölçek Gaziantep ilinde çalışan 234 öğretmenden oluşan iki farklı gruba uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucu kişiler arası destek, topluluk oluşturma, fedakârlık, eşit olma ve ahlaksal bütünlük şeklinde 5 boyutlu ve 20 maddeden oluşan Yönetici Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda ölçek maddelerinin iyi derecede ayırıcı olduğu, geçerli ve yüksek düzeyde güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çiçek (2015) öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarını yerine getirme düzeylerini incelemek amacıyla, Eskişehir merkezde 7 özel okulda görev yapan 119 öğretmenin katılımıyla araştırmayı yürütmüştür. Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliği; sevgi, güven, fedakârlık, güçlendirme, vizyon şeklinde incelenmiştir. Öğretmenler müdürlerini hizmetkâr liderlik açısından sevgi göstermede çok olumlu, fedakârlık yönüyle de olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Araştırmada cinsiyet, medeni durum ve eğitim düzeyi değişkenleri açısından anlamlı farklılık bulunmazken, yaş aralığı olarak 26-35 ve 36-45 yaş aralıklarında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliği “katılıyorum” düzeyinde yerine getirdikleri saptanmıştır.

Türkmen (2016) ortaokul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisini saptamak amacıyla, Sinop ili merkez ve ilçelerinde ortaokullarda görev yapan 723 öğretmenin katılımıyla araştırmayı yürütmüştür. Araştırmada yöneticilerin hizmetkâr liderlik davranışları; mütevazı ve sorumlu yöneticilik, güçlendirme, hesap verebilirlik ve affetme boyutlarında incelenmiştir. Araştırmada ortaokul

yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarını mütevazı ve sorumlu yöneticilik ile affetme boyutlarında “kısmen katılıyorum”, güçlendirme ve hesap verebilirlik boyutunda ise “katılıyorum” düzeyinde sergiledikleri tespit edilmiştir. Araştırmada okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin katılımcıların algılarının, katılımcıların cinsiyet, medeni durum ve kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmada 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.

Doğan ve Aslan (2016) özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Gaziantep, Şanlıurfa, Adana, İzmir, İstanbul, Samsun, Ankara ve Erzurum illerinde bulunan Özel Eğitim Uygulama Merkezleri (ÖEUM; I. ve II. Kademe) ve Bilim ve Sanat Merkezleri’nde (BİLSEM) çalışan 336 öğretmenin katılımıyla araştırmayı yürütmüşlerdir. Araştırmada hizmetkâr liderlik boyutları; ilişkisel, katılımcılık, diğergamlık ve güçlendiricilik şeklinde incelenmiştir. Araştırmada özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranış düzeylerinin “iyi” düzeyde olduğu ve hizmetkâr liderlik algılarının katılımcıların, çalışma şekli değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermezken, cinsiyet, okul türü ve yaş değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Araştırmada özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin görüşlerine bakıldığında aralarında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

İş ve Balcı (2017) okul müdürlerinin (ilkokul-ortaokul-lise) hizmetkâr liderlik davranış boyutlarını öğretmen algılarına göre değerlendirmek amacıyla Mardin ilinde 365 öğretmenin katılımıyla yaptıkları araştırmada, okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları; özgecil davranışlar, empati, adalet, dürüstlük ve alçak gönüllülük boyutlarında incelenmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergiledikleri hizmetkâr liderlik görece en yüksek düzeyde adalet, sonra sırasıyla özgecil davranış, dürüstlük, empati ve alçak gönüllülük şeklinde tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yöneticilerin hizmetkâr liderlik davranış boyutlarına ilişkin algılarında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmazken, cinsiyet, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur.

Ayrıca öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarını “çoğu zaman” sergiledikleri tespit edilmiştir.

Sağlam (2017) öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin kişilikleri ile hizmetkâr liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Denizli il merkezi ve ilçelerinde bulunan okullarda görev yapan 327 öğretmenin katılımıyla araştırmayı yürütmüştür. Araştırmada hizmetkâr liderlik davranışları; kişiler arası destek, topluluk oluşturma, fedakârlık, eşit olma ve ahlaksal bütünlük boyutlarında incelenmiştir. Araştırmada okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik boyutları görece en yüksek düzeyde kişiler arası destek, sonra sırası ile fedakârlık, eşit olma, topluluk oluşturma ve ahlaksal bütünlük şeklindedir. Hizmetkâr liderlik algılarının katılımcıların medeni durumu, eğitim kademesi ve eğitim durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterirken, cinsiyet ve hizmet süresi değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda sıfatlara dayalı kişilik ölçeği alt boyutları ile hizmetkâr liderlik ölçeği toplam puanları arasında pozitif, dengesizlik/nevrotizm alt boyutu ile negatif anlamlı bir ilişki; en yüksek ilişki deneyime açıklık alt boyutu ile; en düşük ilişki ise sorumluluk alt boyutu ile bulunmuştur. Sonuç olarak hizmetkâr liderlik ile kişilik arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

İçinak (2018) öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları sergileme düzeylerini ve bu düzeylerin öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi, branşı, görev yaptıkları okul kademesi, görev yaptıkları okulun sosyo ekonomik durumu, eğitim durumu ve mezuniyet durumu gibi değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla Tokat il merkezinde ve Sulusaray ile Yeşilyurt ilçelerinde görev yapan 677 öğretmenin katılımıyla araştırmayı yürütmüştür. Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları; hizmet, sevgi, güven, fedakârlık, alçak gönüllülük, vizyon ve yetkilendirme boyutlarında incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algılarının, okul kademesi ve mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediği, cinsiyet, branş, eğitim düzeyi, okulun sosyo ekonomik durumu, öğretmen mezuniyeti ve yönetici mezuniyeti değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Kartal (2018) hizmetkâr liderlik stiline örgütsel miyopi üzerindeki etkilerini tespit etmek amacıyla Bursa ili Orhangazi ilçesindeki 10 farklı okulda görev yapan 52 öğretmenin katılımıyla araştırmayı yürütmüştür. Hizmetkâr liderlik stili; önsezi, güçlendirme, geride durma, takım oluşturma ve hesap verebilirlik boyutlarında incelenmiştir. Araştırmada

hizmetkâr liderlik stilinin benimsenmesinin örgütsel miyopi üzerinde azaltıcı etkilere sahip olduğu, hizmetkâr liderliğin varlığının çalışanların kendisini daha önemli hissetmesi suretiyle örgüte daha fazla katkı sağlamasını beraberinde getirdiği tespit edilmiştir. Araştırmada hizmetkâr liderlik stilinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığı, yöneticilikte tecrübe durumu değişkenine göre ise anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Usta ve Ünsal (2018) öğretmenlerin algıladıkları hizmetkâr liderlik davranışlarının düzeyini incelemek amacıyla Şanlıurfa ili merkez ilçelerindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 484 öğretmenin katılımıyla araştırmayı yürütmüşlerdir. Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları; empati, özgecil davranışlar, alçak gönüllülük, adalet ve dürüstlük boyutlarında incelenmiştir. Araştırmada katılımcıların hizmetkâr liderlik algılarının “yüksek” düzeyde olduğu ve hizmetkâr liderlik algılarının, katılımcıların okul konumu, yöneticilerinin atanma şekli, okul türü, okuldaki öğretmen sayısı ve medeni durum değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterirken, cinsiyet, hizmet yılı, branş ve öğrenim durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Çali (2019) ilkokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algılarının ne düzeyde olduğunu öğretmen ve okul yöneticisi görüşleri açısından belirlemek amacıyla Diyarbakır ilinde ilkokullarda görev yapan 26 yönetici ve 379 öğretmenin katılımıyla araştırmayı yürütmüştür. Araştırmada okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları; güçlendirme, hizmet ve vizyon boyutlarında incelenmiştir. Katılımcıların hizmetkâr liderlik algıları görece en yüksek vizyon, sonra sırası ile güçlendirme ve hizmet şeklindedir. Araştırma sonucunda katılımcıların hizmetkâr liderlik algılarının “orta” düzeyde olduğu ve hizmetkâr liderlik algılarının katılımcıların, çalıştığı kurum türü, görev durumu, medeni durum, öğrenim düzeyi, mezun olduğu fakülte, yöneticilikte hizmet yılı ve kurumdaki çalışan sayısı değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermezken; cinsiyet, yaş ve meslekteki hizmet süresi değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Çoban (2019) öğretmen algılarına göre ortaokul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Denizli ili Pamukkale ilçesindeki 326 öğretmenin katılımıyla araştırmayı yürütmüştür. Ortaokul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları; mütevazı ve sorumlu yöneticilik, güçlendirme, hesap verebilirlik ve affetme boyutlarında incelenmiştir. Araştırmada öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sergiledikleri hizmetkâr liderlik görece en yüksek düzeyde hesap verebilirlik iken görece en düşük affetme şeklindedir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin

hizmetkâr liderlik anlayışına ilişkin genel algılarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu ve hizmetkâr liderlik algılarının katılımcıların, cinsiyet, çocuk sayısı ve en son çalıştığı kurum değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmada hizmetkâr liderlik ile iş doyumunun dışsallık alt boyutu arasında pozitif orta düzeyde bir ilişki, hizmetkâr liderlik ölçeğinin mütevazı ve sorumlu yöneticilik alt boyutu ile iş doyumunu ölçeğinin dışsallık alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Diğer boyutlar arasında pozitif zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumunun hizmetkâr liderlik ölçeğinin alt boyutları ile birlikte orta düzeyde anlamlı bir ilişki gösterdiği görülmüştür. Sadece mütevazılık ve sorumlu yöneticilik değişkeninin iş doyumunu üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Diğer değişkenlerin (güçlendirme, affetme, hesap verebilirlik) önemli bir etkiye sahip olmadığı saptanmıştır.

Göçen ve Kaya (2019) öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin sergiledikleri hizmetkâr liderlik davranışlarını incelemek amacıyla Kahramanmaraş'ta görev yapan 335 öğretmenin katılımıyla araştırmayı yürütmüşlerdir. Araştırmada hizmetkâr liderlik; sevgi, güçlendirme, vizyon, fedakârlık ve güven boyutlarında incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliğine ilişkin genel algıları “orta” düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlere göre okul yöneticilerinin sergiledikleri hizmetkâr liderlik görece en yüksek düzeyde sevgi sonra sırası ile güçlendirme, güven, vizyon ve fedakârlık şeklindedir. Araştırmada öğretmenlerin yöneticilere ilişkin hizmetkâr liderlik algıları cinsiyet, yaş ve mezun olunan fakülte değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermezken, medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Marakçı (2020) ilkokullarda görev yapan yöneticilerin hizmetkâr liderlik özellikleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla Siirt il merkezinde bulunan 350 ilkokul öğretmeni ile yürüttüğü araştırmada hizmetkâr liderlik; güçlendirme, hizmet ve vizyon boyutlarında incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri hizmetkâr liderlik görece en yüksek düzeyde vizyon, sonra sırası ile güçlendirme ve hizmet şeklindedir. Öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin hizmetkâr liderlik genel algıları “yüksek” düzeydedir. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında pozitif yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırmada yöneticilerin hizmetkâr liderlik özelliklerinin öğretmen motivasyonunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada yaş ve medeni durum değişkenlerinin okul yöneticilerinin algılanan

hizmetkâr liderlik düzeylerinde anlamlı farklılıklar oluşturmadığı; cinsiyet, kıdem ve eğitim durumu değişkenlerinin ise anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmıştır.

S. R. Ünal (2020) okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Kahramanmaraş ili Onikişubat ve Dulkadiroğlu merkez ilçelerinde, resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 406 öğretmenin katılımıyla araştırmayı yürütmüştür. Araştırmada hizmetkâr liderlik; kişiler arası destek, topluluk oluşturma, fedakârlık, eşit olma ve ahlaksal bütünlük boyutlarında incelenmiştir. Araştırmada okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının “çoğu zaman” düzeyinde olduğu, hizmetkâr liderlik algılarının katılımcıların, cinsiyet, mesleki kıdem ve öğrenim durumları değişkenleri açısından anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkinin orta düzeyde, negatif istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Yavuz (2020) yöneticilerin örgütsel bağlılık ve hizmetkâr liderlik düzeyleri arasındaki ilişki ortaya koymak amacıyla Kırşehir il merkezinde ve ilçelerinde, kamuya ait anaokulu, ilkököl ve liselerde çalışan 315 okul yöneticisinin katılımıyla araştırmayı yürütmüştür. Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik algıları; özgecil davranışlar, empati, adalet, dürüstlük ve alçak gönüllülük boyutlarında incelenmiştir. Araştırmada yöneticilerin sergiledikleri hizmetkâr liderlik görece en yüksek düzeyde özgecil davranışlar, sonra sırası ile dürüstlük, adalet, empati ve alçak gönüllülük şeklindedir. Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyine ilişkin öğretmen algılarının “yüksek” düzeyde olduğu ve hizmetkâr liderlik algılarının katılımcıların, cinsiyet, branş, yaş, hizmet yılı ve medeni durum değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmada örgütsel bağlılığın uyum düzeyi ile hizmetkâr liderliğin özgecil davranışlar, empâti, adalet, dürüstlük ve toplam hizmetkâr liderlik düzeyleri arasında negatif orta düzeyde; örgütsel bağlılığın özdeşleşme düzeyi ile hizmetkâr liderliğin özgecil davranışlar, empâti, adalet, dürüstlük, alçak gönüllülük ve toplam hizmetkâr liderlik düzeyleri arasında pozitif orta düzeyde; örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutu ile hizmetkâr liderliğin özgecil davranışlar, empâti ve toplam hizmetkâr liderlik düzeyleri arasında pozitif yüksek düzeyde bir ilişki olduğu; içselleştirme boyutu ile adalet, dürüstlük ve alçak gönüllülük düzeyleri arasında ise pozitif ancak orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Kıral (2021a) okul yöneticilerine ilişkin hizmetkâr liderlik ölçeğini ortaya çıkarmak amacı ile Aydın ilinde araştırmaya katılan 229 öğretmenle çalışmasını yürütmüştür. Araştırma sonucunda; güçlendirme, etkili iletişim, güven, vizyon, okul çevre ilişkileri, etik davranma, otantiklik ve alçak gönüllülük olmak üzere sekiz alt boyuttan oluşan hizmetkâr liderlik ölçeğini ortaya çıkarmıştır. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyleri; güçlendirme, etkili iletişim, güven, vizyon, okul çevre ilişkileri, etik davranma ve otantiklik boyutlarında ve genel olarak çok yüksek iken alçak gönüllülük boyutunda ise yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlere göre okul yöneticilerinin sergiledikleri hizmetkâr liderlik görece en yüksek düzeyde güven sonra sırası ile etkili iletişim, etik davranma, vizyon, okul çevre ilişkileri, güçlendirme, otantiklik, alçak gönüllülük şeklindedir. Araştırmada öğretmenlerin cinsiyetine, medeni durumuna, yaşına, eğitim durumuna göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin öğretmen algılarında anlamlı farklılıklar bulunmuşken; görev durumuna, okuldaki çalışma süresine ve buldukları okul kademesine göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Etkili iletişim, etik davranma, alçak gönüllülük boyutları ve genelde okul yöneticilerinin sergiledikleri hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin erkek öğretmenlerin algıları kadın öğretmenlerden yüksek bulunmuştur. Vizyon boyutunda okul yöneticilerinin sergiledikleri hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin bekar öğretmenlerin algıları evli öğretmenlerden yüksek bulunmuştur. Alçak gönüllülük boyutunda okul yöneticilerinin sergiledikleri hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin yaşı yüksek olan öğretmenlerin algıları yaşı düşük olanlardan yüksek bulunmuştur. Etkili iletişim boyutunda okul yöneticilerinin sergiledikleri hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin algıları lisans eğitimi olanlardan yüksek bulunmuştur. Araştırmada hizmetkâr liderlik boyutları arasında pozitif, orta düzeyde; görece en yüksek ilişki güçlendirme ile etkili iletişim arasında ve en düşük ilişki ise otantiklik ile etik davranma arasında bulunmuştur. Hizmetkâr liderliğin geneli ile boyutları arasında pozitif, orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiş; görece en yüksek ilişki vizyon boyutu ile, en düşük ilişki otantiklik boyutu ile bulunmuştur.

Hizmetkâr liderlik ile ilgili yurt içinde yapılmış araştırmalar incelendiğinde, bazı araştırmalar hizmetkâr liderliği başlı başına ele alırken, bazıları hizmetkâr liderliği iş doyumunu, tükenmişlik, örgütsel bağlılık, örgütsel adanmışlık, farklılıkları yönetme, lider üye etkileşimi, örgütsel miyopi, örgüt kültürü, örgütsel sinizm, örgütsel motivasyon gibi konularla birlikte değerlendirmişlerdir. Ayrıca hizmetkâr liderlik davranışlarına yönelik ölçek geliştirmeye odaklanan araştırmalara da rastlanmıştır. Hizmetkâr liderliğin ilişkide olduğu kavramları

inceleyen yurt içinde yapılmış araştırma sonuçlarına göre hizmetkâr liderlik ile iş doyumu, örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık, okul kültürü, farklılıkları yönetme, lider üye etkileşimi, örgütsel bağlılık, örgütsel motivasyon ile pozitif; tükenmişlik, örgütsel miyopi ile negatif anlamlı ilişkilerinin bulunduğu söylenebilir. Ayrıca hizmetkâr liderliğin örgütsel motivasyon ve örgütsel bağlılık davranışını yordadığına dair bulgular tespit edilmiştir.

Verilerin öğretmenlerden ve yöneticilerden toplandığı yurt içinde yapılmış araştırmalara göre demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, görev durumu, medeni durum, vb.) açısından kimi araştırmacılarca istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmesine rağmen, henüz tüm araştırmacılarca aynı değişkene ait tutarlı ve anlamlı farkların tespit edilmediği söylenebilir. Araştırmaların genelinde okul yöneticilerinin sergiledikleri hizmetkâr liderlik yaklaşımlarının genel olarak orta-yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Tüm bu araştırmalardan yola çıkılarak güncel araştırmalara konu edilen hizmetkâr liderliğe yönelik her geçen gün artan bir ilginin varlığından söz edilebilir.

2.5.2. Hizmetkâr Liderlik ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Yabancı literatür incelendiğinde; hizmetkâr liderlik ile ilgili araştırmaların çoğunlukla hizmetkâr liderlik kavramı, diğer liderlik yöntemleriyle karşılaştırılması ve hizmetkâr liderliğin belirli özelliklerini tanımlama üzerine odaklandığı görülmektedir (Stone, Russell ve Patterson, 2004: 358).

Herndon (2007) hizmetkâr liderlik, okul kültürü ve öğrenci başarı faktörleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Missouri eyaletinde bulunan 62 ilkokuldan 677 sertifikalı tam zamanlı sınıf öğretmenin katılımıyla araştırmayı yürütmüştür. Araştırmada okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik algıları; agapao sevgisi, güçlendirme, vizyon ve alçak gönüllülük boyutlarında incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlere göre okul yöneticilerinin sergiledikleri hizmetkâr liderlik görece en yüksek düzeyde güçlendirme sonra sırası ile alçak gönüllülük, agapao sevgisi ve vizyon şeklinde tespit edilmiştir. Araştırmada hizmetkâr liderlikle okul kültürü ve öğrenci başarısı arasında pozitif, anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca araştırma sonucunda okul kültürünün öğrenci başarısı ile, öğrenci başarısının da okul kültürü ile arasında pozitif, anlamlı ve yüksek düzeyde ilişkiler saptanmıştır.

Svoboda (2008) Ohio devlet okullarında algılanan hizmetkâr liderlik düzeyi ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla kamu okullarında görev yapan 25 müfettiş, 38 ilköğretim müdürü ve 458 ilkokul öğretmeninin katılımıyla araştırmayı yürütmüştür. Araştırmada Laub'un (1999) Örgütsel Liderlik Değerlendirmesi anketi kullanılmıştır. Araştırmada cinsiyet, eğitim alanında çalışılan yıl sayısı, mevcut eğitim pozisyonundaki yıl sayısı, katılımcıların kalması planlanan yıl sayısı, eğitim alanı ve katılımcıların eğitim alanından ayrılmayı planlamasının nedeni değişkenlerinin hizmetkâr liderlik ile iş doyumunu arasındaki ilişkide belirleyici olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda Ohio devlet okullarında algılanan hizmetkâr liderlik düzeyi ile iş doyumunu arasında pozitif, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Black (2010) müdür ve öğretmen algılarına göre hizmetkâr liderlik ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Ontario'da Katolik ilkokullarda görev yapan 231 öğretmenin ve 15 müdürün katılımıyla araştırmayı yürütmüştür. Araştırmada hizmetkâr liderlik; insanlara değer verme, insanları geliştirme, birlik oluşturma, otantik tavır sergileme, liderlik sağlama ve liderliği paylaşma boyutlarında ele alınmıştır. Görev süresi, yaş ve mevcut yönetimle çalışma süresine ilişkin demografik bilgilere yer verilmiştir. Araştırmada nicel veri analizinin yapılmasından sonra örneklemin % 10'u ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Elde edilen veriler hizmetkâr liderlik ve okul iklimi arasında pozitif olumlu bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur.

Salameh (2011) öğretmenlerin algıladıkları hizmetkâr liderlik davranışlarının düzeyini incelemek amacıyla Ürdün Irbid eğitim müdürlüklerinde çalışan 432 öğretmenin katılımıyla araştırmayı yürütmüştür. Araştırmada hizmetkâr liderlik; insanlara değer verme, insanları geliştirme, topluluk oluşturma, otantik tavır sergileme, liderlik sağlama ve liderliği paylaşmak boyutlarında incelenmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre hizmetkâr liderlik görece en yüksek düzeyde topluluk oluşturma sonra sırası ile liderliği paylaşma, otantik tavır sergileme, liderlik sağlama, insanları geliştirme ve değer verme şeklinde tespit edilmiştir. Araştırmada katılımcıların hizmetkâr liderlik algılarının "yüksek" düzeyde olduğu ve hizmetkâr liderlik algılarının, katılımcıların mesleki deneyim ve akademik yeterlilik değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterirken, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Mazarei, Hoshyar ve Nourbakhsh (2013) yöneticilerin hizmetkâr liderlik tarzları ile beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla

Bushehr vilayetindeki 205 beden eğitimi öğretmenin katılımıyla araştırmayı yürütmüşlerdir. Cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve mesleki kıdem gibi demografik değişkenlere yer verilen araştırmada hizmetkâr liderlik; hizmet, alçak gönüllülük, güven ve nezaket boyutlarında incelenmiştir. Hizmetkâr liderliğin en çok güven sonra sırası ile nezaket ve alçak gönüllülük bileşenlerinin örgütsel bağlılığı etkilediği ve hizmetkâr liderliğin tüm bileşenleri ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Al-Mahdy, Al-Harhi ve Salah El-Din (2016) okul müdürlerinin hizmetkâr liderliği ve öğretmenlerin iş doyumunu algısını incelemek amacıyla, Umman'da Maskat, Kuzey Al-Batina ve Güney Al-Batina Bölgeleri'nde devlet okullarında görev yapan 356 öğretmenin katılımıyla araştırmayı yürütmüşlerdir. Araştırmada hizmetkâr liderlik; özgecil çağrı, duygusal iyileştirme, bilgelik, ikna edici haritalama ve örgütsel sorumlu yöneticilik boyutlarında incelenmiştir. Hizmetkâr liderlik görece en yüksek düzeyde örgütsel sorumlu yöneticilik sonra sırası ile bilgelik, özgecil çağrı, ikna edici haritalama ve duygusal iyileştirme şeklindedir. Hizmetkâr liderliğin boyutları arasında görece en yüksek ilişki duygusal iyileştirme ile özgecil çağrı arasında, en düşük ilişki ikna edici haritalama ile organizasyon yönetimi arasında bulunmuştur. Araştırmada öğretmenlerin hizmetkâr liderlik ve iş doyumunu algılarının orta düzeyde olduğu ve hizmetkâr liderlik, iş doyumunu algılarının öğretmenlerin cinsiyeti, çalıştıkları okul türü ve okuttukları sınıf seviyesi değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Alonderiene ve Majauskaite (2016) yükseköğretim kurumlarında liderlik tarzlarının öğretim üyelerinin iş tatmini üzerindeki etkisini incelemek amacıyla Litvanya'da işletme ve iktisat fakültesinden 10 danışman ve fakülte yöneticilerinin katılımıyla araştırmayı yürütmüşlerdir. Araştırmada hizmetkâr, dönüşümcü, koç, işlemsel ve otokrat liderlik tarzları ile iş doyumunu arasındaki ilişki incelenmiş, algılanan tüm liderlik tarzlarının iş tatmini ile anlamlı pozitif ilişkiye sahip olduğu, en yüksek ilişki hizmetkâr sonra sırası ile koç, dönüşümcü, işlemsel ve otokrat liderlik şeklinde tespit edilmiştir. Araştırmada yaş, yıllara göre ders verme deneyimi ve mevcut organizasyondaki yıllar şeklinde ele alınan değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Wen-Shun, Show-Sau ve Ho-Tang (2016) okul müdürü hizmetkâr liderliği, okulun örgütsel iklimi ve öğretmenlerin işe katılımları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Kaohsiung şehrindeki devlet ilkokullarında görev yapan 1582 öğretmenin katılımıyla araştırmayı yürütmüşlerdir. Hizmetkâr liderlik; demokrasi ve samimiyet, hizmet ve topluluk

boyutlarında incelenmiştir. Hizmetkâr liderliğin hizmet ve topluluk boyutu, demokrasi ve samimiyetten; örgütsel iklimin öğretmenlerin meslektaş davranışları diğer boyutlardan görece yüksek düzeyde bulunmuştur. Cinsiyet ve yaş değişkenlerinin okul müdürünün hizmetkâr liderlik davranışlarını etkilediği tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda müdürün hizmetkâr liderliği, okulun örgütsel iklimi ve öğretmenlerin işe katılımları arasında pozitif, anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur.

Von Fisher ve De Jong (2017) öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Amerika Birleşik Devletleri'nin Ortabatı Eyaleti'nde bulunan devlet ve özel liselerde görev yapan 76 öğretmenin katılımıyla araştırmayı yürütmüşlerdir. Hizmetkâr liderlik; güçlendirme, hesap verebilirlik, geride durma, alçak gönüllülük, özgünlük, cesaret, affetme ve yönetim boyutlarında ele alınmıştır. Araştırma sonucunda hizmetkâr liderlik ile iş tatmini arasında yüksek oranda ilişki bulunmuştur. İş doyumunu ile görece en yüksek ilişki güçlendirme boyutunda; en düşük ilişki affetme boyutunda tespit edilmiştir. Affetme boyutu dışında diğer boyutlar ile içsel iş tatmini arasında güçlü ilişki, bu boyutlar arasında da görece en yüksek ilişki yöneticilik boyutuyla bulunmuştur. Dışsal iş tatmini ile hizmetkâr liderliğin boyutları arasında güçlü ilişki olduğu, boyutlar arasından görece en yüksek ilişkinin güçlendirme boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin cinsiyeti, eğitimde olduğu yıllar, aynı müdürle çalıştıkları yıllar ve okul büyüklüğü gibi demografik faktörler öğretmen iş doyumunu ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermemiştir.

Kuanprasert ve Phetsombat (2019) okul yöneticisinin hizmetkâr liderliği ile öğretmenlerin iş motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Tayland Thanyaburi Bölgesi'ndeki Saint Maria Akademisi'nde görev yapan 130 öğretmenin katılımıyla araştırmayı yürütmüşlerdir. Araştırmada hizmetkâr liderlik; dinleme, kabul ve empati, iyileştirme, farkındalık, ikna, kavramsallaştırma, öngörü, yönetim, insanların gelişimine bağlılık ve topluluk oluşturma boyutlarında incelenmiştir. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri hizmetkâr liderlik görece en yüksek düzeyde iyileştirme, en düşük düzeyde topluluk oluşturma şeklindedir. Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliği ve öğretmenlerin iş motivasyonunun genel anlamda yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Araştırmada okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasında pozitif, anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

Davis (2020) öğretmen algılarına göre siyahi kadın müdürlerin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Güney Amerika'da Teksas'ta bulunan Siyahi kadın müdürlerin önderlik ettiği okullarda görev yapan 102 ilkokul öğretmenin katılımıyla araştırmayı yürütmüştür. Araştırmada hizmetkâr liderlik; yetkilendirme, geri adım atma, affetme, cesaret, özgünlük, alçak gönüllülük ve yöneticilik boyutlarında ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Hizmetkâr liderlik ile ilgili okul yöneticilerini ve öğretmenleri konu alan yurt dışında yapılmış araştırmalar incelendiğinde, hizmetkâr liderliğin okul kültürü, öğrenci başarısı, iş doyumunu, okul iklimi, örgütsel bağlılık, iş motivasyonu gibi farklı örgütsel değişkenlerle birlikte ele alındığı görülmektedir. Bu araştırmaların sonuçlarına göre genel olarak hizmetkâr liderlik ile örgütsel değişkenler arasında pozitif, anlamlı ve yüksek düzeyde ilişkilerin bulunduğu söylenebilir.

2.6. Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırmanın kapsam ve sınırlılıkları aşağıda verilmiştir.

1. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Antalya ili Manavgat ilçesinde bulunan kamu ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenleri kapsamakta ve onların algılarıyla sınırlıdır.
2. Kişilerin hizmetkâr liderlik algıları zamanla değişebilmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algılarına ilişkin değerlendirmeleri, ölçeğin öğretmenlere uygulandığı zamanla sınırlıdır.
3. Öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algıları onlara uygulanan "Hizmetkâr Liderlik Ölçeği"nden elde edilen verilerle sınırlıdır.

3. BÖLÜM

3. KURAMSAL ve KAVRAMSAL ÇERÇEVE

3.1. Hizmetkâr Liderliğe İlişkin Kuramsal ve Kavramsal Çerçeve

Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliğine ilişkin öğretmen algılarının incelendiği araştırmanın bu bölümünde hizmetkâr liderlik ile ilgili kuramsal ve kavramsal çerçeve sunulmuştur. Yöneticilik ve liderlik kavramlarına ilişkin bilgiler verildikten sonra sırası ile liderlik sürecini açıklamaya yönelik geleneksel ve modern liderlik kuramları açıklanmış, okul yönetiminde liderlik ve hizmetkâr liderliğe ilişkin alan yazın bilgisi verilmiştir.

3.1.1. Yönetim ve Yönetici

Yönetim, insanlığın varoluşundan bu yana varlığını sürdürmüştür. İnsanlar ihtiyaçlarını ve isteklerini giderme, amaçlarını gerçekleştirme noktasında kendilerine yetemediklerinde, işbirliği içerisinde hareket etmeye yönelmişlerdir. Bu sosyalleşme sürecinde hem kendi çıkarları hem de üyesi oldukları grubun veya toplumun çıkarları için ortak çaba göstermişlerdir. İhtiyaçların ve isteklerin zamanla değişkenlik göstermesi, işbirliği ve örgütlenmenin kapsamını da genişletmiştir. İnsanların yaşamlarını sürdürme çabaları ve amaçlarını başkalarının katkılarıyla başarıları sonucu yönetim olgusu gündeme gelmiştir (Gürüz ve Gürel, 2019: 1333-1334). Zira yönetim, birden fazla kişinin işbirliği içerisinde çalışmasını gerekli kılmaktadır.

Yönetim düşüncesi Milat'tan öncesine kadar dayanmakta, hatta Sokrat'ın "kişi neyi yönetirse yönetsin, yönetimin insansız olamayacağı ve insanı nasıl yöneteceğini bilmeyenlerin başarısız olacağı" şeklindeki ifadesi dikkat çekmektedir. Yine 15. yüzyılın sonlarında Machiavelli'nin yönetim, grup dayanışması, liderlik gibi konularda fikirleri öne çıkmaktadır. 18. yüzyılın sonlarında Sanayi Devrimi ile birlikte iş, hammadde, makineleri yönetme ve kişilerin ortak bir amaç için çalışmalarının eşgüdümünü sağlama önemli hale gelmektedir. 19. yüzyıla gelindiğinde yöneticilik ve sahiplik ayrımı belirginleşmektedir. Aynı yüzyılda Ure ve Babbage'nin yönetim süreçlerini geliştirmede bilimsel tekniklerin kullanılması fikri yönetim alanının başlangıcı olarak kabul edilmekte, Wilson'un yönetim ilkeleriyle yönetimin siyasetten ayrı düşünülmesi teşvik edilmektedir (H. Can, 2005: 41). Yönetim ile ilgili bu süreci klasik, neoklasik ve modern kuramların yönetime ilişkin

açıklamaları izlemektedir. Klasik yönetim düşüncesini savunanlar yönetimi para, makine, yöntem, insan, araç ve gerecin, belirlenen amaç veya amaçlar doğrultusunda uyumlaştırılması olarak tanımlarken; davranış bilimciler çalışanların sosyal ve psikolojik yapısına, doyum ve verim ilişkisine dikkat çekmektedirler. Modern kuramlarda ise kararlara katılım, öz denetim ve çok yönlü etkileşim ön plana çıkmaktadır (Tuncer, Ayhan ve Varoğlu, 2014: 150-170).

Yukarıda ifade edildiği gibi yönetim olgusu dönemlere ve koşullara bağlı olarak farklı biçimlerde ele alınmakta, bu yönde yapılan birçok tanım ve açıklama dikkat çekmektedir. Bu bağlamda yönetim Türk Dil Kurumu (TDK) (2020) sözlüğünde “bir işi çekip çevirme, idare etme” olarak karşılık bulmaktadır. E. Eren (2019: 3) yönetimi, bir grup insanı belirlenmiş amaçlara doğru yönlendirme, aralarındaki iş bölümü, iş birliği ve koordinasyonu sağlama çabalarının toplamı şeklinde tanımlarken, Drucker (2014: 10) yönetimin insanların ve insanlara ait örgütlenmelerin davranışlarıyla ilgilendiğine dikkat çekmektedir. Bu paralelde Kraut, Pedigo, McKenna ve Dunnette (2005: 122) yönetimi, tüm oyuncularından isteklerde bulunan ve sürece aktif katılımlarını isteyen bir takım sporuna benzetmektedirler. Bursalıoğlu (2019, 2020) yönetimi, hem yönetsel ve örgütsel sorunlara bilgiyi uygulama bilimi, hem de sanat olarak tanımlamakta, yönetimin sanat yönünün uygulayanların uygulamalarıyla ilgili olduğunu ifade etmektedir. Benzer bir başka tanıma göre yönetim, bir süreç, sanat ve gelişmekte olan bir bilim olarak ele alınmaktadır (Erdoğan, 2019: 7). Şimşek ve Fidan (2005: 82) ise yönetimi “ne yapılacak” ve “nasıl yapılacak” sorularına verilecek cevapların oluşturduğu bir sentez olarak ifade etmektedirler.

Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı gibi, yönetimin varlığı için bir grup insan, ortak amaçlar, amaçlara ulaşma yolunda iş birliği ve örgütün varlığı gerekmektedir (Korkmaz, Çelebi, Yücel, Şahbudak, Karta ve Şen, 2015: 13). Ayrıca yönetimin bir süreç olduğu konusunda ortak yargı söz konusudur (M. Yılmaz, 2004: 165). Bu bağlamda yönetim süreçleri genel olarak; karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim kurma, etkileme, eşgüdümleme ve denetim faaliyetlerini kapsamaktadır (Bursalıoğlu, 2019; Kırıl, 2020b; Kırıl ve Deliveli, 2019). Dolayısıyla yönetimin insanın olduğu her yerde var olabileceği, birbirini tamamlayan iç içe geçmiş süreçlerden oluştuğu, amaçlara ulaşma arayışının ortaya çıkardığı örgütlenmelerle bir örgüt çatısı altında etkili bir biçimde gerçekleşebileceği söylenebilir. Kırıl’a göre burada bu iradeyi ortaya koyacak kişilerin bunun için bir araya gelip karar vermeleri gerekmektedir. Karar vermek yönetimin işe koyulmasında yapması gereken ilk işidir. Yönetimin varlığı yönetici ve yönetilen kişilerin varlığına ve birlikte hareket etme

iradelerine bağlıdır (2015). Amaçlara ulaşmak için başarıya dönük eylemleri yürüten ve yönetme gücüne sahip olan kişi yönetici konumundadır (Gürel ve Nazlı, 2019: 1334). Yönetici kaynakların verimli kullanılması için planlama yapan, görev paylaşımını sağlayan, çalışanların eylemlerinden sorumlu olan ve başarıya odaklanan kişidir (Erkutlu, 2018: 5). Bu anlamda insan ve madde kaynaklarını, zamanı verimli kullanarak ve çevresel koşulları dikkate alarak amaçları gerçekleştirme yöneticinin sorumluluğudur (Erdoğan, 2019: 37-38).

Yöneticinin iş analizi yapıldığında, karar verme, planlama, örgütleme, iletişim kurma, etkileme, eşgüdümleme ve denetim şeklinde birbirini tamamlayan faaliyetlerden oluşan sürecin işlediği görülmektedir (Kıral ve Deliveli, 2019). Yönetici örgüt için yapılacakları kararlaştırdıktan sonra planlamaktadır. Plan doğrultusunda yapılacak işleri paylaşarak örgütlemekte, iletişim kanallarını kullanarak insanları etkilemekte ve onları uyum içinde çalışma yönünde bilgilendirerek eşgüdülemektedir. Ortaya çıkan çıktıları denetleyip, değerlendirmelerde bulunduktan sonra yeni kararlar alarak sürecin her zaman daha iyiye gitmesi için çaba harcamaktadır. Böylelikle sürecin daha etkili devam eden bir döngü içerisinde işlemesini sağlamaktadır (Bursalıoğlu, 2019; Kıral ve Deliveli, 2019; Koçel, 2018).

Esasında yönetim süreçlerinin etkin bir şekilde yürütülmesi ve yönetilmesi, yöneticinin kendi başarısına zemin hazırlaması anlamına gelmektedir (Akçadağ, 2016: 178). Bu paralelde yönetici kavramsal, beşeri ve teknik becerileri de geliştirip sergilemelidir. Şöyle ki yöneticinin kavramsal becerileri örgütü bir bütün olarak görme, parçaların birbiriyle uyumunu sağlama ve örgütün çevreyle ilişkisini anlama yeteneğidir. Çalışanlarıyla uyum ve işbirliği temelinde çalışma yeteneği, yöneticinin beşeri becerilerini yansıtmaktadır. Teknik beceriler ise, işe dair yöneticinin uzmanlık bilgisini çağrıştırmaktadır (Bursalıoğlu, 2019, 2020; E. Eren, 2019: 12-13). Yöneticinin bilgi birikimi, becerileriyle zenginleştirildiği takdirde, çalışanlar vasıtasıyla amaçları gerçekleştirmesinde bu durum ona üstünlük sağlayabilmektedir (Koçel, 2018: 93).

Yöneticinin varlığı yönetilenin varlığı ile mümkündür. Yönetilen, belirlenmiş amaçların başarılmasında yöneticinin otoritesini benimseyen ve amaca dönük eylemler gerçekleştiren kişi olarak tanımlanabilir. Yönetilen ve yönetici arasındaki ahenk, yönetim sürecinin etkililiğini ve verimliliğini şekillendirmektedir. Bu doğrultuda yönetimin yöneten ve yönetilen bileşenlerinden oluştuğu, bunun yanı sıra odaklanılan amaçlara giden yolda iş birliği, etkili iletişim ve insan ilişkilerini gerekli kılan bir süreç olduğu söylenebilir (Gürel ve Nazlı, 2019: 1334-1335). Yöneticinin yönetilenleri etkilemek adına otoritesi kadar kullandığı

güç de etkindir. Amaçlara erişmede yöneticinin çalışanları cezayla korkutması zorlayıcı gücünü; mevkisinden kaynaklanan otoritesinin benimsenmesi yasal gücünü; motivasyonu sağlaması ödül gücünü; kişiliği ile etkilemesi karizmatik gücünü; bilgili ve deneyimli olarak algılanması uzmanlık gücünü temsil etmektedir. Yönetici kullandığı güçler aracılığıyla çalışanları amaçlara yönlendirmektedir (İ. E. Başaran, 2004: 142-144; Koçel, 2018: 572-573; Terzi ve Kurt, 2005).

Yönetim ve yönetici kavramlarına genel olarak bakıldığında, yönetimden söz edebilmek için başarılacak amaçlara giden yolda işbirliği temelinde, örgüt çatısı altında örgütlenen insanların ve yöneticinin varlığının gerekliliği sonucuna ulaşılabilir. Diğer taraftan yönetim karar, planlama, örgütleme, yöneltme, eşgüdümleme ve denetleme şeklinde işlevleri kapsayan bir süreç; yönetici ise bu süreci örgüt içi ve dışı çevre koşullarını dikkate alarak yöneten kişi olarak tanımlanabilir. Yönetici bilgi birikimi, becerileri, kullandığı güç kaynakları aracılığıyla çalışanları amaçları gerçekleştirme yönünde etkileyebilir. Bu noktada yöneticinin etkililiği ile örgüt başarısı arasında doğrusal bir ilişkinin olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Öyle ki başarılı bir örgütün varlığı, Balcı'ya göre etkili yönetimin ve yöneticinin varlığıyla mümkündür (2014). Örgütlerin daha iyi noktaya gelebilmesi ise yöneticilerin liderlik davranışları sergilemesi ile mümkündür. Bu nedenle örgüt yöneticilerinin etkili liderlik sergileyecek kişiler arasından seçilecek lider kişilerin dikkat edilmelidir (Kıral, 2020a, 2021b).

3.1.2. Liderlik ve Lider

Tarih boyunca liderlik kavramı, üzerinde durulan ve anlaşılmaya çalışılan kavramlardan biridir. İnsanlar birbirleriyle iletişime geçtiklerinden bu yana gereksinimlerini giderme arayışında olmuşlar ve bu yolda gruplar, örgütler oluşturmuşlardır. Hem kendi amaçlarını hem de üyeleri oldukları örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmek için onları harekete geçirecek itici bir güce gereksinim duymuşlardır (E. Eren, 2019: 501). Zira değişen ve gelişen çevre koşulları ve zaman faktörü, kişisel amaçların değişmesine, örgütsel yapı ve planların yetersiz kalmasına neden olmuştur. Bu sebeple kişisel ve örgütsel çıkarları aynı potada eritme ve ortak amaçları başarma gereği liderliği zorunlu kılmıştır (Zel, 2011: 113-114). Bununla birlikte Kıral ve Başaran'a göre insanlık tarihine yön veren ve onu şekillendiren liderlerin ne tarz liderlik yaptıkları, yapıyor oldukları ve yapacaklarına ilişkin bilgiye olan gereksinim liderliğe olan ilginin temel sebeplerinden biridir (2018a).

Tarihin her döneminde izlerine rastlanan liderlik olgusu, dönemin gerektirdiği lider ihtiyacına göre farklılaşmıştır (Gürer, 2019: 12). Tarihsel süreç gösteriyor ki; Antik Dönem’de liderlik mitolojik tanrılarla özdeşleştirilmiş olup, Mısır ve Antik Çin’de de bu kavram kullanılmıştır. Liderlik ilk kez Platon tarafından “Çevreyi dolaşarak yönetmek” şeklinde anlamlandırılmıştır. Bunun yanı sıra Ksenophon tarafından yazılan “Cyropaediaise” isimli kitap liderlik üzerine yazılmış ilk kitap olarak tarihte yerini almıştır (Şahne ve Şar, 2015: 110). 19. yüzyıla gelindiğinde Newton’cu yaklaşım öne çıkmış, bu yaklaşım temel ihtiyaçlardan uzak ve çevresel faktörlere karşı duyarsız bir makine gibi iş görmüştür. Taylorist yaklaşımın etkili olduğu bu dönemde liderin kusursuzluğu ve kurumsal amaçlara hizmet etme düşüncesi benimsenmiştir. Sanayi devrimiyle birlikte Newton’cu anlayış sınırları içerisinde yapılan çalışmalarda “Eğer lider zeki ise örgüt iyi işler.” anlayışı öne çıkmış, tersi durumda başka çözümler denenmiştir (Güçlü, 2018: 3). 20. yüzyılda Newton’cu anlayışın yerini liderliği belirleyen özelliklere odaklanan Kuantum anlayışı almıştır (Barker, 2001: 486). Bugüne gelindiğinde ise toplumların her alanda yaşadıkları ilerleme ve değişimler, hizmetkâr liderlik, akademik liderlik, mükemmel liderlik gibi görece daha yeni liderlik yaklaşımlarını ortaya çıkarmıştır. Öyle ki ihtiyaca göre farklı liderlik yaklaşımlarının da çıkabileceği söylenebilir. Nitekim Çukuroğlu’na göre önemli olan zamanın ruhuna ve her örgütün yapısına uygun liderlik tarzının seçilmesi ve sergilenebilmesidir (2020).

Tarihsel süreç çerçevesinde, birçok araştırmacı tarafından farklı perspektiflerden tanımlanmaya çalışılmış olan liderlik, “insanları yolculuğa çıkarmak ve onlara kılavuzluk etmek” anlamına gelen Anglo-Sakson kökenli “leader” kelimesinden gelmektedir (Turan ve Bektaş, 2014: 294). Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğü’nde (2020) liderlik “liderin görevi, önderlik” şeklinde karşılık bulmuşken, en yalın haliyle insanları etkileme sanatıdır (Aytürk, 2010: 92). İ. E. Başaran (2004) liderliği, ortak amaçlar için bir araya gelen insanları, amaçları gerçekleştirmeye dönük etkileme süreci şeklinde tanımlamaktadır. Benzer şekilde E. Eren (2019: 501) liderliği, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme, etkileyebilme bilgisi ve yeteneklerinin toplamı olarak tanımlamaktadır. Hoy ve Miskel (2012: 377) liderliği, bir grubun üyelerinin içsel ve dışsal olaylarının yorumunu, amaç seçimini, aktivitelerin düzenlenmesini, bireysel motivasyon ve yeteneklerini, güç ilişkilerini ve ortak yönlerini etkileyen bir süreç olarak ele almaktadırlar. Robbins ve Judge’ye (2013: 376) göre liderlik, amaçların başarılmasına yönelik olarak yapılması gerektiğine inanılan davranışların gruba istekle yaptırılabilmesi için

grubu etkileyebilme yeteneğidir. Şimşek ve Fidan (2005: 41) ise liderliği, grup amaçlarını başarmak için grup eylemlerine yön verme ve diğerlerini etkileme süreci şeklinde anlamlandırmaktadırlar. Tanımların çoğunda; belirli amaçların gerçekleştirilmesi, grup üyelerinin gerekliliği, güç kavramı, etkileme, yönlendirme ve güdüleme çabalarını kapsayan bir süreç vurgusu ortak bulgulardır (Cemaloğlu, 2013: 133).

Liderlik sürecinde amaçlara dönük eylemlerin sergilenmesinde başkalarını etkileyebilecek, yönlendirebilecek ve ikna edebilecek becerilere sahip kişilere yani liderlere ihtiyaç duyulmaktadır (Tutar, 2016: 72). Lider hem kendisine hem de izleyenlere yeniliklerin penceresini aralayan, değişen ve gelişen dünyada yerinde saymak yerine geleceğe dönük adımlar atılmasına ön ayak olan, kendisiyle beraber çalışanları da değerli kılan kişidir (Fındıkcı, 2013: 60). Kıral'a göre (2020c) lider, etrafındaki kişilerin kendisine yaptığı etkiden daha fazlasını onlara yaparak güven sağlayan, fark yaratan, insanları peşinden sürükleyen kişidir. Liderin güvenilirliği, hesap verebilirliği, etik değerleri davranışlarına yansıtması, ilişkiye dönük davranışlar sergilemesi çalışanları etkileme sürecine olumlu yansımaktadır (Kıral, 2018; Kıral ve Aksoy, 2018: 194). Bu bağlamda liderlik kişiyi değil süreci ifade etmektedir ve bu süreç içinde kişi gruba, grubun ona yaptığı etkiden daha fazlasını yaparak lider olarak ön plana çıkmaktadır (Kıral ve Başaran, 2018a).

Çalışanları etkileme sürecinde liderlerin kullandıkları güç kaynakları öne çıkmaktadır. Şöyle ki; (1) liderin çalışanlardan belli biçimde davranmalarını isteyebileceği makamdan dolayı elde ettiği “yasal güç”, (2) psikolojik veya fiziksel olarak cezalandırabileceği “zorlayıcı güç”, (3) ödülleri dağıtımını kontrol ettiği “ödül gücü”, (4) bilgi birikimi sonucu ortaya çıkan “uzmanlık gücü”, (5) izleyenlerin duygusal bağlılıklarından kaynaklanan “beğeniye dayalı güç” şeklinde sıralanmaktadır (Ergeneli, 2017: 231-232; Şişman, 2019: 214). Söz konusu olan ödül gücü, zorlayıcı ve yasal güç örgüt kaynaklı güçlerdir ve örgüt içerisinde konum yükseldikçe belirginleşmektedir. Öte yandan uzmanlık gücü ve beğeniye dayalı güç ise kişisel özelliklerin yansımalarıdır (Hoy ve Miskel, 2012: 210). Etkili lider, izleyenleri amaçlara yönlendirmek ve onları etkilemek için sahip olduğu beş güç arasından duruma en uygun gücü kullanmayı bilmelidir (Erarslan, 2004).

Liderliğin oluşması için biçimsel bir örgüt varlığı temel koşul değildir. Esas olan lidere inanmış, belli amaçlar etrafında bütünleşmiş bir grubun varlığı, grup eylemlerinin başarıya dönük olması ve bu başarının sürekliliğini sağlayabilme yeteneğine sahip liderin varlığıdır (Erkutlu, 2014: 4). Liderin, örgüt amaçlarını saptamak, amaçların gerçekleştirilmesi için

gerekli ortamı oluşturmak, örgütü amaçlar yönünde yaşatmak ve örgüt içi çatışmaları yönetmek şeklinde rolleri vardır. Liderin başarı düzeyi, bu rolleri gerçekleştirdiği düzeyde artmaktadır (Bursalıoğlu, 2019: 206). Başarılı bir lider, grubun aklını kendi aklı kılar ve hiçbir zaman aklının ön yargıya kapılmasına izin vermez. Grubun gözlerini ve kulaklarını kendi gözleri ve kulakları kılar ve hiçbir zaman gözleriyle kulaklarının tarafı olmasına izin vermez. Dolayısıyla grubun isteğini ve duygularını anlayabilir (Cleary, 1993: 66).

Liderliğin özü, çalışanların kendilerinin üretici yönlerinin farkındalığını sağlama ve bu yönde onları motive etmektir. Şayet örgütlerde paylaşılan ve içselleştirilen bir vizyon varsa, lider otoritesini çalışanlardan aldıysa, davranışlarının yansımaları olan çalışanların duygularını önemsiyorsa ve her bir çalışanı lider olma yönünde destekliyorsa liderliğin geçerliliğinden söz edilebilir (Özgür, 2011: 220-221). Bu anlamıyla liderliğin, yönlendirme, enerji verme, isteklendirme, misyon ve vizyona bağlılığı yaratma süreci olduğu vurgusu yapılabilir (Tutar, 2016: 72).

Açıklamalardan ve tanımlardan da anlaşılacağı üzere amaçların, grubun ve liderin varlığı liderlik sürecinin olmazsa olmazlarından. Lider belli amaçlar doğrultusunda grubun harekete geçmesinde itici güç olarak etki etmekte ve liderlik sürecini en iyi şekilde yönetmek için çaba sarf etmektedir. Nitekim lider etrafındaki kişileri etkileyerek onlarda güven yaratan, onların kendini takip etmesini sağlayan kişidir. Daha fazla iş birliği, iletişim, isteklilik, başarı, bağlılık, daha az anlaşmazlık, etkili çatışma yönetimi becerileri etkili liderlerin takipçilerine ve örgüte olan olumlu yansımaları olabilir. Mevcut sistemi koruyan yönetim anlayışı yerini etkili liderliğe bıraktığı takdirde bireyler ve örgütler, küresel girdaba yakalanmaktan kurtulabilirler.

3.1.3. Liderlik – Yöneticilik Ayrımı

Liderlik ve yöneticilik eş değer kavramlar olmamakla birlikte birbirlerini tamamlayan kavramlardır. Nitekim her iki kavram da “etkilemek” temelinde şekillenmektedir (Güçlü, 2018: 13). Örgütlerdeki kişileri belirli amaçlar etrafında hareket etmeleri için yönlendirme ve yönetme hem liderliğin hem de yöneticiliğin ortak çabasıdır (Tengilimoğlu, 2005: 3). Buna karşın yönetici tanımlanan görev kapsamında atanan, kendisi de üst makamlara karşı sorumlu kişi (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2001: 165) iken, lider başkalarını etkileyebilen, hedefi ve misyonu olan rehber kişi olarak tanımlanmaktadır (Erarslan, 2004). Bir anlamda, yöneticilik

üst makamların verdiği bir hak, liderlik ise çalışanlar tarafından verilen bir hediye şeklinde ifade edilmektedir (Werner, 1993: 17).

Yöneticilik bir meslektir ve örgütlerin kurulmasıyla ortaya çıkmaktadır. Liderlik ise bir davranış biçimidir. Belli bir amaç için bir araya gelen insanların olduğu her ortamda liderlik var olmaktadır (İ. E. Başaran, 2004: 74; Özgen, 2003: 112). Yöneticilik işleri doğru yapmayı gerektirirken, liderlik ise doğru olan şeyleri yapmayı gerektirmektedir (Erbaşlar, 2015). Basit bir benzetmeyle yöneticilik başarı merdivenini tırmanma becerikliliği iken, liderlik merdivenin doğru duvara dayalı olup, olmadığını öngörmeyi ifade etmektedir. Yönetici gücünü makamdan alırken, lider bu gücü bireysel niteliklerinden ve gruptan almaktadır. Lider yeni bir yapı başlatırken, yönetici var olan yapıyı kullanmaktadır (Şimşek ve Fidan, 2005: 53-56). Bu bağlamda liderlik, geleceğe dair vizyon oluşturma sürecidir. Oysa yöneticilik, bugünün sorunlarının çözümüne odaklanmaktadır (Baltaş, 2003: 109). Ayrıca liderliğin duygusal yanı bilişsel yanından daha baskındır (Demirtaş, 2016: 127).

Yöneticilerin liderliği bireysel bir seçim olmakla birlikte içsel bir sürecin ürünüdür. Hem düşünce hem de davranış değişikliğini gerekli kılmaktadır. Klasik yönetim anlayışını sorgulayan yöneticiler lider olabilmek için örgütlerde yeni bir yapı kurmalıdırlar (Özgür, 2011: 228). Aytürk, yöneticinin lider olabilmesi için kişilik sahibi, güvenilir, şeffaf, ilkeli, bilgi, beceri ve yetenekleriyle öne çıkan, fikirlerinde özgün ve vizyon sahibi olması gerektiğini vurgulamakta, yöneticinin ancak lider olduğu takdirde etkili ve başarılı olabileceğini ifade etmektedir (2010: 92).

Liderlik ve yöneticilik ayrımına göz atıldığında yönetici için; idareci, devam ettirici, sistem ve yapılara odaklı, denetime güvenen, kısa vadeli görüşe sahip, işini doğru yapan, mevcut durumu kabul eden gibi sıfatlarla tanımlama yapılırken; lider için, yenilikçi, geliştirici, insan odaklı, doğruluğa güvenen, uzun vadeli görüşe sahip, doğru işi yapan ve mevcut duruma kafa tutan gibi sıfatlarla tanımlanmaktadır (Güçlü, 2018: 14). Farklılıklara rağmen liderlik ve yöneticilik birbirini tamamlayan eylemleri kapsamaktadır. Bu nedenle yöneticilerden bu bütünlüğü yakalamaları beklenmektedir (Erçetin, 2000: 14). Dolayısıyla örgütlerde arzu edilen, lider yöneticilerin varlıklarıdır.

3.1.4. Okul Yönetiminde Liderlik

Okullar eğitimsel faaliyetlerin düzenli ve sistematik olarak yürütüldüğü eğitim ortamlarıdır. Öğrencilerin ilgi, tutum ve becerilerinin ortaya çıkarılması, bilişsel yönden

gelişimlerinin desteklenmesi okulların işlevlerindedir. Amaçların gerçekleştirilmesi noktasında okul yönetiminin varlığı yadsınamaz. Zira okul yönetimi planlı eylemler yoluyla eğitimsel amaçları başarma çabasıdır (M. Özdemir, 2018: 147-166). Eğitim-öğretimin amaçlarını gerçekleştirmek için insan ve madde kaynaklarını etkili ve verimli bir biçimde işe koşmak şeklinde tanımlanabilen okul yönetimi eğitim öğretim sürecinin, insan kaynağının, fiziki kaynakların, dış çevrenin, okul kültürü ve değişimin yönetimi şeklinde beş boyut üzerinde şekillenmektedir (Kıral ve Suçiçeği, 2017; Şişman ve Turan, 2004: 126).

Okulun amaçlarına uygun olarak yaşatılması okul yönetiminin temel sorumluluğudur (Bursalıoğlu, 2019: 5). Öğretmenler aracılığıyla toplumun insan kaynağının işlendiği ve geliştirildiği ortamlar yine okullardır (İ. Aydın, 2004: 173). Eğitim öğretim uygulamaları sadece öğrencilerin öğrenmelerine ve başarılı olmalarına değil, mutlu olmalarına da vurgu yapılmalıdır (S. Özdemir, 2013: 4). Bahsi geçen amaçlara giden yolda okulların süreçlerden oluşan yapıları vardır (Erdoğan, 2019: 108). Buna göre okul yönetimi okulla ilgili karar verme, kararlar doğrultusunda planlama yapma, görevlerin paylaşımı yönünde örgütlenme, etkili iletişim ağı oluşturma, paydaşları amaçlar yönünde etkileme, birlikteliği sağlama adına eşgüdümleme, olumsuzlukları gidermek için denetleme gibi süreçleri işletmeli ve başarıyı sağlamalıdır (Kıral ve Deliveli, 2019; Şişman, 2019: 217).

Geçmişten bugüne yönetim farklılıklar göstererek mevcut haline gelmiştir. Bu sürece bakıldığında klasik yönetim teorilerinde yönetici teknik bir uzman iken, davranışsal kuramlarla birlikte yönetici, çalışanların psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını dikkate alan kişi olmuştur. Durumsal yaklaşımlarda yöneticinin, örgütün içinde bulunduğu koşulları, modern kuramlarda ise çevre ve grubun özelliklerini önemsemiği görülmektedir. Görüldüğü gibi devam eden süreçle birlikte yöneticinin güç ve yeterliklerinin değiştiği gerçeği ortadadır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin sorumluluklarını yerine getirmelerinde teknik, kavramsal ve insani yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bunun yanı sıra paydaşlarını etkilerken kullandıkları güçler vardır. Şöyle ki okul yöneticisinin zorlayıcı gücü ceza, ödül gücü güdüleme, yasal gücü resmi kurallara uyma, uzmanlık gücü bilgi ve deneyiminin etkileyciliği, referans gücü çalışanların onay alma çabası olarak anlamlandırılmaktadır (Şişman, 2019: 213-215; Taymaz, 2019; Ulutaş, 2015). Liderin yasal, zorlayıcı ve ödül gücü örgütsel gücünü oluştururken; uzmanlık ve karizma gücü kişisel gücünü ortaya çıkarmaktadır (Ulutaş, 2015). Okul yöneticisi uygulayacağı gücü, örgüt iklimi, kültürü ve çalışanlarının

psikososyal düzeylerine uygun etki uyandırmak amacıyla kullanılmalıdır (Arslanargun, 2014: 111-113).

21. yüzyılın gereklerine uygun olarak okulların geleneksel yönetim anlayışı ile yönetilemeyeceği ortadadır. Bu nedenle okul yönetimi okulun iç ve dış paydaşlarının sürece katılımları, etkili iletişimleri, görev ve sorumlulukların paylaşımları anlayışı doğrultusunda okul yöneticilerinin rolleri de farklılaşmaktadır (Z. Eren, 2019: 218). Okul yöneticilerinden okulun madde ve insan kaynağını amaçlara hizmet edecek şekilde verimli kullanmalarının yanı sıra hem yönetici hem de lider olmaları beklenmektedir (Sağır, 2018: 227). Bu bağlamda okul yöneticilerinin lider olabilmeleri için eğitimin değer ve ilkelerini içselleştirmeleri ve davranışlarına yansıtmaları, okulun amaçları ile çalışanların amaçlarını bütünleştirmeleri ve sağlıklı bir okul atmosferini yaratabilmeleri gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2019: 209). Lider okul yöneticileri vizyon sahibi, değişim ve gelişmenin öncüsü, değişen koşullara uygun lider davranışları sergileyen, karizmatik güce sahip, sağlıklı okul iklimi ve kültürünü geliştiren, çatışmaları etkili yöneten, paydaşlarının istek ve ihtiyaçlarını gözeten, otoriter yaklaşım yerine demokratik yaklaşımı benimseyen, okulunu yaşatan ve geleceğe taşıyacak adımlar atan, sürekli iyileştirme sürecini işleten, otoriteyi ve gücü kendisi kazanan, sinerji yaratan, hayat boyu öğrenme prensibine sahip, mesleki gelişime önem veren, paydaşlarını etkileyen ve paydaşları tarafından benimsenen kişilerdir (Erdoğan, 2019: 121-122).

Etkili ve öğrenen okullara ulaşmada lider okul yöneticileri hem okulların bulunduğu koşulları hem de çevreyi iyi analiz etmelidirler. Çevredeki fırsatların ve tehditlerin farkında olmalı, okul ve paydaşlarının etkileşimini yapılandırmalı ve okulda sürekli iyileştirme sürecini yaşatmalıdırlar (Gedikoğlu, 2015: 68-79). Ayrıca lider okul yöneticilerinden tüm paydaşlar ve koşulları göz önüne alarak uygun liderlik davranışları sergilemeleri beklenmektedir (M. Y. Akyüz, 2002: 115). Bu doğrultuda okul yöneticileri nitelikli eğitim ve öğretimi sağlama ve öğrenci başarısını arttırarak öğretimsel lider, tüm paydaşları kucaklayan bir kültür oluşturarak kültürel lider, okul toplum ilişkisini sağlayarak toplumsal lider, etik değer temelli davranışlar sergileyerek etik lider, sürekli değişim ve gelişimi yakalayarak dönüşümsel lider, okulunu geliştirme konusunda hizmet ederek hizmetkâr lider olarak varlık göstermektedirler (İ. Gül, 2020: 114-115). Okul yöneticilerinin başarıları farklı koşullarda duruma uygun liderlik modellerini benimsemeleri ve davranışlarına yansıtmaları oranında artmaktadır.

3.1.5. Liderlik Kuramları

Liderlik sürecini anlamak için çeşitli kuramlar geliştirilmiştir. Bu kuramların her biri farklı değişkenlere odaklanarak liderlik sürecinin farklı yönlerini incelemiştir. Ancak liderlik sürecini tam anlamıyla açıklayabilen bir kuram geliştirilememiştir (Koçel, 2018: 592). Esasında geçmişten bugüne yaşam koşullarında meydana gelen değişimler, insanların ve toplumların ihtiyaç ve beklentilerindeki farklılaşmalar, daha önce liderliğe ilişkin ortaya konan kuramların yetersiz kalmalarına ve yeni kuramların ortaya çıkmasına vesile olmuştur. Her yeni kuram, liderlik olgusunu farklı bir pencereden ele almış ve farklı özelliklerine odaklanmıştır (Kıral, 2020a, 2021b). Nitekim Kıral ve Başaran'a göre (2018a) her bir çalışma liderlik olgusunun kökünün daha da derinlere inmesine vesile olmakta ve sürecin daha anlaşılmasına olanak sağlamaktadır. Liderlik sürecini açıklamaya yönelik geliştirilen kuramlar özellikler, davranışsal, durumsal ve modern liderlik kuramları olarak dört grupta sınıflandırılmış olup, bu kuramlar aşağıda ele alınmıştır (Aydoğan, 2018; Başaran ve Kıral, 2020; Bursalıoğlu, 2019, 2020; Çukuroğlu ve Kıral, 2021; E. Eren, 2019; Güçlü ve Koşar, 2018; Güney, 2007; H. Can, 2005; Koçel, 2018; M. Aydın, 2018; R. Başaran, 2018; Özkalp ve Kirel, 2013; Öztürk, 2020; Ulutaş, 2015).

3.1.5.1. Özellikler kuramı

1940'lı ve 1950'li yıllarda araştırılan ve liderliğe dair geliştirilen ilk kuram olan özellikler kuramı, lideri diğer çalışanlardan ayıran özellikleri ortaya çıkarmaya odaklanmıştır (Erkutlu, 2014: 8; M. Özdemir, 2018: 205). Bu kuram, kişinin lider olabilmesinin koşulunun doğuştan sahip olduğu özellikleri olduğunu savunan Thomas Carlyle'in "Büyük Adamlar Okulu" teorisi üzerine kurgulanmıştır (H. Can, 2005: 262). Kuram kapsamında liderde aranan özelliklerin neler olduğu sorusu yapılan çalışmalara yön vermiştir (M. Özdemir, 2018: 205; Üzüm ve Uçkun, 2019: 26). Sadece lider değişkeninin ele alındığı kuramda kişinin doğuştan taşıdığı kişilik ve fiziksel özelliklerinin, lider olarak benimsenmesinde ve örgütü yönetmesinde kişiye ayrıcalık sağladığı düşünülmüştür (Koçel, 2018: 594-595; Turan ve Bektaş, 2014). Buna karşılık liderin özelliklerinin ölçülebilir şekilde tanımlanamaması ve farklı şekillerde ortaya çıkması araştırmaları verimsiz kılmıştır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2013: 201; Turan ve Bektaş, 2014). Ayrıca lider özellikleri taşıyan bireylerin lider olamaması ve liderlik özelliklerini taşımadığı halde lider olanların varlığı çalışmaları zayıflatan bulgular arasında yer almıştır (Erkutlu, 2018: 183). Nitekim liderin kişisel ve fiziksel özelliklerinin

liderlik sürecini etkilemediği yapılan araştırmalar sonucunda tespit edilmiştir (Güçlü, 2018: 23). Böylelikle özellikler kuramı yalnızca lider değişkeni merkezli liderlik sürecini ele alma sebebiyle eleştirilmiş ve araştırmacılar lider değişkeninin yerine liderin grup üyeleriyle olan etkileşimi ve davranışları gibi değişkenleri dikkate almışlardır. Bu durum özellikler kuramından davranışsal kuramlara doğru yol alınmasına ve lider özelliklerinin yerine çalışanlar ve lider davranışlarının mercek altına alınmasına yol açmıştır (Gürüz ve Gürel, 2009: 296).

3.1.5.2. Davranışsal liderlik kuramları

Liderlik sürecini açıklamada özellikler kuramının yetersiz olduğu yapılan araştırmalar sonucunda anlaşılmış ve liderlerin kişisel özellikleri yerine nasıl davrandıkları ve ne yaptıkları araştırmaların odağı olmuştur (Aksel, 2012: 35; Şişman, 2014: 6). Özellikler kuramında liderliğe ilişkin “ne” sorusu davranışsal kuramlarda “nasıl” sorusuna evrilmiş, örgüte etkili liderin nasıl kazandırılacağı düşünülür olmuştur (Üzüm ve Uçkun, 2019: 27). Kuram kapsamında liderin davranışları, liderlik tarzları ve bunların çalışanlar üzerindeki etkileri incelenmiştir (Erçetin, 2000: 31). Liderlik sürecinde kişisel özelliklerden çok liderin davranışları belirleyici ölçüt kabul edilmiş olup, göreve ya da insan ilişkilerine yönelik liderlik davranış biçimleri benimsenmiştir (Gürer, 2019: 17; V. Çelik, 2015). Özellikler kuramından farklı olarak davranışsal liderlik kuramı, etkili lider davranışlarını açığa çıkararak kişinin bu davranışları öğrenmesini ve nitelikli lidere dönüşmesini sağlamıştır. Diğer yandan lider çalışan etkileşimi de mercek altına alınmıştır (Aksel, 2012: 59). Kuramın önde gelen çalışmaları arasında Ohio Eyalet Üniversitesi Çalışmaları, Michigan Üniversitesi Çalışmaları, Blake ve Mouton’un Yönetsel Diyagram Modeli, Mc Gregor’un X ve Y Teorisi, Rensis Likert’in Sistem 4 Modeli ve Tannenbaum ve Schmidt’in Liderlik Modeli yerini almıştır (Bursalıoğlu, 2019; Çukuroğlu, 2020; Güney, 2007; H. Can, 2005; M. Özdemir, 2018; Özkalp ve Kirel, 2013; R. Başaran, 2018; Ulutaş, 2015; Üzüm ve Uçkun, 2019; V. Çelik, 2015). Bu çalışmalar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Ohio Eyalet Üniversitesi Çalışmaları: Davranışsal kuramlara öncülük etmiş olan Ohio Eyalet Üniversitesi çalışmalarında lider etkililiğine katkıda bulunan davranışlar incelenmiştir (Güney, 2007: 363). Bu doğrultuda etkili liderlik davranışını tespit etme amacıyla “Lider Davranışları Tanımlama Anketi” uygulanmış ve lider davranışlarının ilişkiler (anlayış) ve yapıyı harekete geçirme olmak üzere iki önemli boyutunun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapıyı harekete geçiren lider, işi dikkate alarak hem kendinin hem de çalışanların

davranışlarını örgütün amaçlarına ulaşma ekseninde birleştirme yolunu seçerken; ilişkiye yönelen lider ise bireyi önemseyerek, çalışanların duygu ve düşüncelerini anlama ve arkadaşça yaklaşım temelinde örgüt amaçlarına yöneltme yolunu seçmiştir (Ergeneli, 2017: 242-243; M. Özdemir, 2018: 208; Turan ve Bektaş, 2018: 311; V. Çelik, 2015: 13). Liderin yapıyı harekete geçiren davranışları arttıkça çalışanlar yüksek performans, düşük tatmin gösterirlerken; liderin ilişkiye yönelik davranışları arttıkça çalışanların yüksek tatmin, düşük performans gösterdikleri yapılan çalışmaların sonuçları arasında yerini almıştır (Özkalp ve Kırel, 2013: 314). Liderin davranışı onun örgütsel yapıya ya da insanlarla olan ilişkilerine göre değerlendirilmiştir.

Michigan Üniversitesi Çalışmaları: Likert (1947) önderliğinde Michigan Üniversitesi'nde yürütülen araştırmalar, örgüt çalışanlarının iş tatmini ve verimliliğinin belirleyicisi olan lider davranışlarının açığa çıkarılmasını hedeflemiştir. Bu kapsamda lider davranışının çalışan merkezli ve görev merkezli iki bileşeni olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışan merkezli liderlikte bireyler arası ilişkiler ve olumlu bir örgüt ortamı önemsenmiş, böylelikle çalışanların iş tatmini ve verimlilik düzeyinde artış gözlenmiştir. Görev merkezli liderlik anlayışında ise liderin ilgisi görevin başarıyla tamamlanmasına yoğunlaşmış dolayısıyla düşük düzeyde çalışan tatmini ve verimlilik ortaya çıkmıştır. Bu bulgular ışığında etkili liderlik için çalışan merkezli lider davranışları esas alınmıştır (Ergeneli, 2017: 241-242; M. Özdemir, 2018: 209; R. Başaran, 2018; Tutar, 2016: 76). Liderin davranışı onun örgütsel görevlere olan tutumuna ya da çalışanlarla olan ilişkilerine göre değerlendirilmiştir.

Blake ve Mouton'un Yönetmel Diyagram Modeli: Yönetmel diyagram modelinde liderlik davranışları üretime yönelik olma ve kişiler arası ilişkilere yönelik olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Diyagramda kişiler arası ilişkilere dönüklük dikey eksen, üretime dönüklük ise yatay eksen temsil etmiştir. Her iki eksen 9 parçaya bölünmüş ve kendi içerisinde 1'den 9'a kadar numaralandırılmıştır. Yatay ve dikey eksenlerin farklı düzeylerde birleşimi dikkate alınarak liderlik davranışları isimlendirilmiştir. Bunun sonucunda görev liderliği (9: 1), cılız liderlik (1: 1), insancıl liderlik (1: 9), uzlaşmacı liderlik (5: 5) ve takım liderliği (9: 9) olmak üzere beş liderlik tipi öne çıkmıştır (Gedikoğlu, 2015: 33-34; H. Can, 2005: 265; İ. E. Başaran, 2004: 87-88; Özkalp ve Kırel, 2013: 17-18; Ulutaş, 2015: 30-31; V. Çelik, 2015: 15). Blake ve Mouton liderlikte çevresel faktörlere önem vermemiş, modelde kişiler arası ilişkilerin ve verimin en üst seviyede olduğu dayanışma odaklı takım liderliğinin diğer liderlik tarzlarından daha etkili ve arzu edilen liderlik tipi olduğu savunulmuştur (V. Çelik, 2015: 17; Zel, 2011:

133-134). Pek tabidir ki hem kişiler arası ilişkilerin hem de verimin en düşük durumda olduğu sakınılması gereken liderlik biçiminin de cılız liderlik biçimi olduğu söylenebilir. Esasında Yönetişel Diyagram Modeli liderin hangi liderliği benimsemesi durumunda ne gibi durumla karşılaşacağına yönelik ona farklı bakış açıları sunabilmektedir.

Mc Gregor'un X ve Y Teorisi: Birbirine zıt teoriler olan X ve Y teorileri, liderlerin insan davranışlarına ilişkin bakış açıları temeline dayandırılmıştır. X teorisinde örgütün amaçları önemsenmiş, çalışanlar da dayatma yoluyla bu amaca hizmet eden pasif kişiler olarak algılanmışken; aksine Y teorisinde hem örgütün hem de çalışanların amaçları önemsenmiş, amaçların bütünlüğü vurgulanmış ve çalışanların da ödüllendirme, yetki devri yoluyla amaçlara ulaşmada aktif rol oynadıkları ileri sürülmüştür (Erdoğan, 2019: 21-22; Gedikoğlu, 2015: 31-32). X kuramında başkalarına iş yaptırabilme şeklinde özetlenen yönetim; Y kuramında fırsatlar oluşturma, gelişmeyi teşvik etme ve rehberlik sağlama süreci olarak görülmüştür (Karip, 2014: 25-26). Liderlik X kuramında yüksek etki içeren yollarla çalışanların amaca yönlendirilmesi iken, Y kuramında amaçlara ulaşmada çalışanların önündeki engelleri kaldırmak, gelişmelerini sağlamak ve onlara kılavuzluk yapmaktır (İ. E. Başaran, 2004: 80). X tarzı liderlik davranışını benimseyen yönetici motivasyon unsuru olarak korkuyu kullanarak otoriter davranışlar sergilerken, Y tarzı liderliği benimseyen yöneticinin insana saygının ön planda olduğu demokratik ve katılımcı davranış sergilediği sonucuna ulaşılmıştır (Aydoğan, 2018; Koçel, 2018: 599). O halde her şeyin temelini insan olduğu ve onun her şeyden daha değerli bir varlık olduğu göz önüne alındığında içinde bulunulan yüzyıla uygun olan liderlik tarzının Y tarzı liderlik olduğu söylenebilir.

Rensis Likert'in Sistem 4 Modeli: Michigan Üniversitesi'nin çalışmalarının devamı niteliğinde geliştirilen modelde liderlerin davranışları istismarcı otokratik (sistem-1), yardımsever otokratik (sistem-2), katılımcı otokratik (sistem-3) ve demokratik (sistem-4) olmak üzere dört farklı anlayışa dayandırılmıştır (M. Özdemir, 2018: 210; Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2013: 177). Sistem 1 görev odaklı otoriter bir yapı benimserken, aksine Sistem 4 güvene dayalı ilişkinin ön planda olduğu demokratik bir yapıyı benimsemiştir (Aydoğan, 2019: 12; Üzüm ve Uçkun, 2019: 37). Sistem 2, görev odaklı olmasına rağmen çalışanlara bazen fikirlerinin sorulduğu, hem ödül hem de ceza yoluyla ödüllendirildiği yardımsever otoriter bir yapıyı temsil ederken, Sistem 3 ise genel olarak katılıma dayalı ödül ağırlıklı bir yapıyı temsil etmiştir (Erdoğan, 2019: 24; H. Can, 2005: 263). Hem çalışanların hem de örgütün amaçlarının aynı potada bütünleştirildiği ve amaca giden yolda birlikte hareket

edildiği güvene dayalı Sistem 4 modeli örgütlerde arzu edilen model olmuştur (Erdoğan, 2019: 24; Şimşek ve Fidan, 2005: 80). Zira liderlik davranışları Sistem 4'e yaklaştıkça katılım, yatay iletişim, takdir ve ödüllendirme, güven gibi faktörlerin varlığı ile örgütte üst - düzey verimliliğin yakalandığı görülmüştür (Erkutlu, 2014: 50). Bununla birlikte Sistem 1'e yaklaştıkça daha otokratik bir yönetim anlayışının ön plana çıkacağı ve bunun da çalışanı olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir.

Tannenbaum ve Schmidt'in Liderlik Modeli: Bu model sadece liderin karar verme sürecinde nasıl davrandığı esasına dayandırılmıştır. Modelde liderlik davranış tarzları bir doğru üzerinde gösterilmiş olup, doğrunun bir ucu otokratik liderliği, diğer ucu ise demokratik liderliği temsil etmiştir. İki zıt uç arasındaki doğru üzerinde yedi ayrı liderlik tarzı sıralanmıştır. Liderlik tarzını belirleyen etmenler arasında yönetici, çalışan ve durum olmak üzere üç değişken dikkate alınmıştır (Bakan ve Doğan, 2013: 20; Koçel, 2018: 606). Liderlik tarzlarının ortaya çıkmasında, karar verme sürecinde liderin ve çalışanların yetkilerini hangi oranda kullandığı belirleyici olmuştur (H. Can, 2005: 267). O halde lider otokratik liderlikten demokratik liderliğe doğru yol aldıkça çalışanlar karar alma sürecine daha fazla katılabilmekte ya da lider demokratiklikten otokratikliğe doğru yol aldıkça çalışanlar karar sürecinin dışında kalabilmektedirler.

Ohio Eyalet Üniversitesi Çalışmaları, Michigan Üniversitesi Çalışmaları, Blake ve Mouton'un Yönetimsel Diyagram Modelinin boyutları ile okullarda yöneticilerin davranışlarının boyutları örtüşmektedir. Şöyle ki, okul yöneticilerinin davranışları yapıyı kurmak ve anlayış göstermek şeklinde iki değişken üzerine şekillenmektedir (Bursalıoğlu, 2019: 178).

3.1.5.3. Durumsal liderlik kuramları

Liderlik sürecinde çevre ve koşulların etkisini dikkate almaması sebebiyle eleştirilen davranışsal kuramlar lider, izleyenler ve çevre arasındaki ilişkinin önemsendiği, liderlik sürecini etkileyen en önemli faktörün liderin içinde yer aldığı koşulların olduğu görüşünü savunan durumsal liderlik kuramlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Güney, 2007: 366). Sadece liderin kişisel özelliklerinin ve davranışlarının liderlik sürecini açıklamada yetersiz kalmasından dolayı, farklı durumlarda farklı liderlik tarzlarının etkin olacağı, durumsal liderlik kuramlarının temel düşüncesi olarak kabul görmüştür (Güçlü, 2018: 23). Her durumda geçerli olan tek ve en iyi liderlik tarzının olmadığı bunun yerine koşullara en uygun liderlik

tarzının benimsenmesinin gerekliliği düşüncesi durumsal liderlik kuramlarının ana fikrini oluşturmuştur (Hoy ve Miskel, 2012; Şişman, 2014: 6; Zel, 2011: 139).

Durumsal liderlik kapsamında geliştirilmiş modeller arasında Fiedler'in Etkin Liderlik Modeli, Amaç-Yol Modeli, Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Modeli, Hersey ve Blanchard'ın Yaşam Eğrisi Modeli ve Vroom-Yetton'un Normatif Liderlik Modeli öne çıkmıştır (Akçakaya, 2010; Bakan ve Doğan, 2013; Erdoğan, 2019; E. Eren, 2019; M. Aydın, 2018; Özkalp ve Kirel, 2013; R. Başaran, 2018; Şişman, 2014: 6; Ulutaş, 2015: 32-34; V. Çelik, 2015; Zel, 2011). Bu modeller aşağıda kısaca açıklanmıştır:

Fiedler'in Etkin Liderlik Modeli: En iyi liderlik tarzının varlığını savunan özellikler kuramının aksine Fiedler'in Etkin Liderlik Modeli, etkili liderliğin durumsal etmenlere bağlı olduğu fikrine dayandırılmıştır (İ. E. Başaran, 2004; Torlak, 2008: 274). Örgüt başarısıyla ilişkili olan etkili liderliğin lider üye ilişkileri, görev yapısının durumu ve liderin hiyerarşik mevkiden aldığı otorite gibi üç değişkenle ilişkili olduğu savunulmuştur (E. Eren, 2019: 510; M. Aydın, 2018: 271). Bu durumda lider üye etkileşimi olumlu, görev yapısı net bir şekilde ortaya konmuş, otorite kabul edilmişse etkili liderlik ortamının oluştuğu varsayılmıştır (M. Aydın, 2018: 271; Özkalp ve Kirel, 2013: 316). Modelin temel savunması etkili liderin farklı durumlar karşısında tek bir liderlik tarzını benimsemek yerine en uygun liderlik tarzını ortaya koymasını gerekli kılmıştır (Erçetin, 2000: 37; Erdoğan, 2019: 51). Bu bağlamda işe yönelik lider ve ilişkiye yönelik lider olmak üzere iki tür liderlik tarzı esas alınmıştır. İşe yönelik liderin otoriter lider gibi çalışanların duygu ve düşüncelerini göz ardı ederek sadece işi yapılandığı; ilişkiye yönelik liderin ise demokratik lider gibi çalışanları önemseyerek arkadaşlık seviyesinde davranışlar sergilediği ortaya konulmuştur (Özkalp ve Kirel, 2013: 315). Bu liderlik yaklaşımında etkili liderliğin izleyenler ile olan ilişkinin niteliğine, ortaya konan görevin durumuna ve liderin sahip olduğu konumuna bağlı olarak şekillendiği söylenebilir.

Yol Amaç Kuramı: Robert House tarafından geliştirilmiş olan modelde lider davranışlarının çalışanları nasıl etkilediği, çalışanların güdülenmesi ve memnuniyetlerinin nasıl sağlanacağı ve örgütsel amaçlara ulaşma yollarının neler olduğu üzerine odaklanılmıştır. Buradan hareketle örgütsel amaçlar, amaçlara ulaştıracak yollar, amaçlara giden yolda hangi davranışların ödüllendirileceği lider tarafından açıkça belirtilmiş, dolayısıyla çalışanların iş tatmini ve başarı seviyelerinde artış gözlenmiştir (E. Eren, 2019: 515; H. Can, 2005: 266-267). Örgüt çalışanlarının özelliklerine ve durumsal faktörlere bağlı olarak liderlik tarzlarının

ortaya çıktığı savunulmuştur (Yukl, 2018: 165). Çalışanları etkileyen liderlik tarzları yönlendirici, destekleyici, katılımcı ve başarı odaklı olmak üzere dört grupta toplanmıştır. Uygun liderlik tarzının seçimi sonucunda çalışanların memnuniyetlerinin arttığı öne sürülmüştür (Erdoğan, 2019: 50). Bu kuram görev ve ilişkinin yanında güdülenmeyi de işin içine katmıştır. Güdülenmenin liderden çok izleyenlerin üzerindeki etkisine dikkat çekmiştir (Ulutaş, 2015: 33). Nitekim izleyenleri amaca güdülemeyi başaran lider, amaca ulaşma yolunda izleyenlerin her engeli aşarak çabalarını yükseltmelerini de sağlamış olur (İ. E. Başaran, 2004). Liderin başarısı ile çalışanların kişisel amaçlarının gerçekleşme düzeyi arasında doğru orantılı bir ilişkinin varlığı yol amaç modelini diğer modellerden farklılaştıran en önemli özellik olarak ifade edilmiştir (Fındıkçı, 2013: 76). Lider, çalışanları motive edecek durumların neler olduğunu, hangi durumda onlara nasıl liderlik edeceğini yol-amaç yaklaşımında açık bir biçimde ortaya koyarak örgütsel amacı gerçekleştirebildiği gibi çalışanların motivasyonunu da artırabilir.

Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Modeli: Etkili liderlikte çevrenin etkisini gündeme getirmiş olan Reddin, Ohio modelinin ve yönetsel diyagramın görev ve ilişki boyutlarına üçüncü boyut olarak etkililik boyutunu dâhil etmiştir (Bakan ve Doğan, 2013: 27; V. Çelik, 2015: 34). Etkililik boyutu liderin bulunduğu konum gereği gerçekleştirmekle yükümlü olduğu amaçları gerçekleştirmede sağladığı başarı düzeyi olarak açıklanmıştır (Erdoğan, 2019: 52; M. Aydın, 2018: 275). Bir başka deyişle yöneticinin sonuç odaklı çalıştığı ve ulaştığı sonuca bağlı olarak etkililiğinin tespit edildiği görüşü benimsenmiştir (T. Bolat, Seymen, O. İ. Bolat ve Erdem, 2018: 184). Liderin sergilemiş olduğu liderlik tarzının içinde bulunulan duruma uygunluğunu analiz etmesi başarılı bir lider olmasının koşulu olarak gösterilmiştir. Liderin tarzı duruma uygunsa lider etkili, değilse etkisiz şeklinde sınıflandırılmıştır (E. Eren, 2019: 512-513; M. Aydın, 2018: 275). Lider liderliğinin etkililiğini amaçlara ulaşma derecesine göre değerlendirmiştir.

Hersey ve Blanchard'ın Yaşam Eğrisi Modeli: Modelin ana ilgisi çalışanların olgunluk düzeylerine bağlı olarak görev ve ilişki odaklı liderlik tarzlarının ortaya çıktığı görüşü üzerine şekillenmiştir. Kritik bir etken olan olgunluk, çalışanların iş ve psikolojik yapılarıyla ilgili özellikleri şeklinde ifade edilmiştir (M. Aydın, 2018: 278). Çalışanların işe dönük bilgi, beceri ve tecrübeleri iş olgunluklarını; işe dönük isteklilikleri ise psikolojik olgunluklarını yansıtmıştır (M. Özdemir, 2018: 30). Modelde olgunluk düzeylerine bağlı olarak emir verici (yüksek-görev ve düşük ilişki); eğitici (yüksek-görev ve yüksek-ilişki); destekleyici (düşük-

görev ve yüksek-ilişki) ve yetki devredici (düşük-görev ve düşük-ilişki) olmak üzere dört tür liderlik ortaya çıkmıştır. Grubun olgunluk düzeyi arttıkça liderin görev yönelimli liderlik davranışlarında düşme eğilimi görülmüştür (Erdoğan, 2019: 32; İ. E. Başaran, 2004: 96). Çalışanların olgunluk düzeyleri ile liderlik tarzları arasında dengeyi sağlamanın yanı sıra esnek davranan liderin başarılı bir lider olacağı görüşü kabul görmüştür (Yukl, 2018: 166). Öyle ki çalışanların olgunluk düzeyi bu dengenin ne şekilde olacağına yol açabilmektedir.

Vroom-Yetton'un Normatif Liderlik Modeli: Modelin normatif olarak sıfatlandırılması, karar sürecinde liderin birtakım kurallara bağlı kalmasının gerekliliği şeklinde açıklanmıştır (Erdoğan, 2019: 51). Karar ağacı olarak da bilinen modelin özü, her durumda geçerli olabilecek karar verme sürecinin olmadığı, farklı durumlarda farklı kararların alınması ve çalışanların da kararlara etkin katılımının gerekli olduğu görüşü üzerine şekillenmiştir. Karar ağacının sekiz evresi doğrultusunda ilerlendiğinde liderin tarzının da şekilleneceği düşünülmüştür. Karar verme sürecini kararın niteliği, kabul edilebilirliği ve zamanlama olmak üzere üç değişken etkilemiştir (Zel, 2011: 159-162). Bu modelde lider davranışları otokratik süreç, danışıcı süreç ve grup süreci olmak üzere üç değişken üzerine oturtulmuştur. Otokratik ve danışıcı süreçte kararı lider kendisi alırken, grup sürecinde ortak karar dikkate alınmıştır. Bu modelde duruma uygun karar verme mekanizmasının işletilmesi vurgulanmıştır (M. Aydın, 2018: 274). Bu modelle çalışanın her durumda alınacak karara katılmasına gerek olmadığı, onu ilgilendiren kararlara katılmasının daha uygun olabileceği ortaya çıkarılmıştır.

Genel olarak liderlik kuramları değerlendirildiğinde; özellikler kuramının liderlerin kişisel özelliklerini, davranışsal kuramların lider davranışlarının onu takip edenler üzerindeki etkilerini, durumsallık kuramlarının ise her durum için geçerli olabilecek liderlik özellikleri ve davranışları olamayacağı, içinde bulunulan duruma göre liderliğin şekillendiği görüşünü dikkate aldığı söylenebilir.

3.1.5.4. Modern liderlik kuramları

Liderlik sürecinin tarihsel süreci göz önüne alındığında başlangıçta lider etkililiği, liderin doğuştan getirdiği kişilik özellikleri ile bağdaştırılırken sonra sırası ile davranışsal ve durumsal liderliklere odaklanılmıştır. Özellikle liderliğin duruma bağlı olarak sergilendiği, her durumda geçerli liderlik modelinin olmadığı kabul görmüştür (Hoy ve Miskel, 2012). Bununla birlikte son yıllarda dünyada her alanda meydana gelen değişimlerden örgütler de kendi payına düşeni almıştır. Daha iyi ürün ve hizmeti sunmak için arayışa girmişlerdir. Bu

arayış örgütleri yöneten, yönetici ve liderlere ilişkin beklentileri de değiştirmiştir. Bu durum yöneticilik ve liderlik üzerine daha fazla araştırma yapılmasına yol açmış, araştırmacılar söz konusu kavramlara ilişkin daha detaylı araştırmalar yapmaya başlamışlardır. Doğal olarak her araştırma kavramların daha iyi anlaşılmasına yol açtığı gibi, farklılaşmaları da beraberinde getirmiştir. Nitekim bu farklılaşma özellikle liderlik alan yazında kendini bariz bir biçimde göstermiştir. Her araştırmacı nerede ise ilgili alanın ihtiyacına göre liderlik yaklaşımı ortaya koymaya çalışmıştır. Esasında bu durum, liderlikte en iyisine ulaşma arayışının tezahürü olarak gelinebilir (Kıral, 2020c). Ortaya konan her bir yaklaşım liderlik olgusuna farklı bir pencereden yaklaşmış ve farklı özelliklerine odaklanmıştır (Çukuroğlu, 2020; Kıral, 2021b). Kıral ve Başaran'a göre (2018a) her bir çalışma liderlik olgusunun kökünün daha da derinlere inmesine vesile olmaktadır. Nitekim Kıral (2020c) "Kökü derinlere dayanan koca bir çınarı andıran liderlik olgusu gövdesinin altındaki derinliğini gökyüzüne uzattığı filizlere borçludur. Geçmişten bugüne filizler, budak olmuş; budaklar, dal olmuş; dallar gövdenin ana parçasını oluşturmuştur. Esasında çınarın köklerinin derinlere inmesine o yeni küçük filizler sebep olmaktadır. Her filiz yeni bir nefes, yeni bir umut olarak çınarın köklerinin daha da derinlere inmesine yol açmaktadır." diyerek liderlik çalışmaları ve buna ilişkin ortaya konacak yaklaşımların her geçen gün artarak devam edebileceğini ifade etmiştir. Bugün modern olarak adlandırılan öğretimsel, etik, dönüşümsel, vizyoner, hizmetkâr vb. gibi pek çok liderlik kuramlarından söz etmek mümkündür. Bu yaklaşımlardan görece önemli olduğu düşünülen yaklaşımlar eğitim yönetimi ile ilişkilendirilerek aşağıda özetlenmiştir.

Öğretimsel Liderlik: Öğretim etkinlikleri merkezli öğretimsel liderlik, okulların etkili okullara dönüşümünde kritik rol oynamaktadır. Okul yöneticilerinin eğitim ve öğretim sürecine yönelik davranışları ve bu davranışlarının diğer paydaşları nasıl etkilediği düşüncesi öne çıkmaktadır (Ertürk, 2018: 234). Esas amacı öğrenci başarısını arttırmak olan okul yöneticilerinin kaynak ve iletişimi sağlama, öğretimsel kaynaklık yapma, görünür olma şeklinde öğretimsel liderlik rollerinin varlığından söz edilmektedir (Sezgin, 2019: 148-149). Kaynak sağlayıcı olarak okul yöneticisi toplumsal kaynaklara ulaşan ve öğretmenlerin kişisel yeterliklerini geliştiren kişi; öğretimsel kaynak olarak okul yöneticisi öğretimin kalitesini arttırmak için imkanları hazırlayan kişi; iletişimci olarak okul yöneticisi paylaşılan bir vizyon çerçevesinde etkili iletişimi sağlayan kişi; görünür kişi olarak okul yöneticisi ulaşılabilir ve güçlü bir etkisi olan kişi şeklinde rolleri anlamlandırılmaktadır (V. Çelik, 2015: 46-50). Bunun yanı sıra öğretim liderliği okul vizyon, misyon ve amaçlarının belirlenmesi, eğitim programı ve öğretimin yönetilmesi, öğretmenlerin güdülenmesi ve mesleki olarak

desteklenmesi, öğrenci başarılarının değerlendirilmesi, olumlu okul iklimi oluşturma ve değişimi yönetebilme olmak üzere beş boyut üzerine kurgulanmaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin öğretimsel lider olarak etkili okullar oluşturmak için öğretme ve öğrenme sürecine odaklanmaları, bütüncül bir yaklaşım çerçevesinde sürecin alt boyutlarını incelemeleri gerekliliğine dikkat çekilmektedir (Kıral ve Suçiçeği, 2017).

Öğretmen Liderliği: Yönetimsel gücün paylaşımı odaklı öğretmen liderliği, öğretimsel vizyon geliştirme ve bu vizyonu diğer paydaşlarla paylaşarak hem sınıfta, hem de okul etkinliklerinde aktif rol alabilme yeterliliği olarak yansıtılmaktadır (N. Can, 2006: 349). Öğretmen liderlerden beklentiler; sınıflarında öğretim etkinliklerine liderlik etmeleri, meslektaşlarının mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaları ve okul yönetimine destek olmaları yönündedir (Kılınç, 2018: 80). Sürekli öğrenme atmosferinin sağlandığı, öğretmenlerine değer verip onları destekleyen yöneticilerin var olduğu, kararlara katılımın üst düzeyde gerçekleştiği kültüre sahip okullarda öğretmen liderlerle daha sık karşılaşılmaktadır (F. Gül, 2019: 67-86).

Öğrenen Liderlik: Bilginin egemen olduğu günümüzde örgütlerin öğrenme zorunlulukları öğrenen örgüt ve öğrenen liderleri gerekli kılmaktadır. Eğitim sisteminin görevi, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek; eğitim yönetiminin görevi ise, okulu öğrenen okul niteliğine kavuşturmadır (Çalık, 2005: 122). Öyle ki okullarda yapılandırmacı yaklaşım anlayışı çerçevesinde sadece öğrenmenin öğrencilere özgü olmadığı, okulun tüm paydaşlarının öğrenme zorunluluğunun gerekli olduğu vurgulanmaktadır. Öğrenmenin tüm örgüt tabanına yayılmasının gerekliliği savunulmaktadır (Sezgin, 2019: 83). Bu paralelde öğrenme ve öğretme amaçları üzerine şekillenen okul örgütlerinin, öğrenen okullara doğru evrilme zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Birlikte öğrenme prensibine sahip öğrenen okullarda ortak akıl ve paylaşılan lider davranışları ön planda tutulmaktadır (V. Çelik, 2004: 209-213). Öğrenen lider olarak okul yöneticilerinin tasarımcı, yönetici ve öğretmen rollerini sergiledikleri görülmektedir (Öneren, 2008: 173). Bireysel öğrenmenin takım halinde öğrenmeye dönüşmesiyle örgütsel öğrenmeler gerçekleşmekte sonuçta öğrenen okullara ulaşılmaktadır (Ayhan, 2010: 95). Okulların diğer okullara örnek teşkil etmeleri ve gelecekte de var olmaları için öğrenen örgüt felsefesini benimsemeleri ve uygulamalarına yansıtılmaları önemlidir (Şimşek ve Yıldırım, 2004: 10).

Karizmatik Liderlik: Karizma, lider ve çalışanlar arasındaki duygusal bağ (Bolat vd., 2018: 200) olarak anlandırılırken; karizmatik liderlik, olağanüstü performans

sergilemeleri için çalışanları güdüleme, belirlenen vizyona ulaşmada çalışanların desteğini alma, çalışanları duygusal anlamda etkileme ve çekim gücüne sahip olmayı gerekli kılan süreç olarak ifade edilebilir (Çalışkan, 2012: 267; Erkutlu, 2014: 94-95). Karizmatik liderlik, çevreyi ve çalışanların ihtiyaçlarını gözlemleyip durum değerlendirmesi yapılmasının ardından mevcut sorunlara yönelme, çözüme yönelik vizyon geliştirme ve harekete geçme olmak üzere üç aşamada gerçekleşmektedir (M. Özdemir, 2018: 214-215). Bu süreci ancak vizyon ve özgüven sahibi, güçlü olmanın yanı sıra çalışanların da sıra dışı özellikleri olduğunu kabullenen karizmatik liderler yönetebilmektedirler (Zel, 2011: 186). Bu süreç sonunda, çalışanlarda liderleri ile kendilerini özdeşleştirme, takdirini kazanma, vizyonu içselleştirme, birlikte başarıya inancı şeklinde davranışlar gözlenmektedir (Yukl, 2018: 313). Okul yöneticilerinin karizmatik özelliklerinin olması başta öğretmenler olmak üzere diğer paydaşların üzerindeki etkileme gücünü artıracak ve onların güdülenmelerini sağlayacaktır. Dolayısıyla hem yöneticilerin etkililiği hem de okulun performansı artacaktır (Gedikoğlu, 2015).

Dönüşümsel Liderlik: Dönüşümsel liderlik, yenilik ve reform kavramlarını, örgütte değişim odaklı ilişkilerin varlığını barındıran geleceğe dönük liderlik olarak ifade edilebilir (Gürüz ve Gürel, 2009: 29). Bu liderlik, lideri takip edenleri yetkilendirme veya rehberlik yapma ekseninde, kişisel hedef ve amaçların örgütün vizyonuyla uyumlu hale getirilmesi ve çevre koşullarını dikkate alarak dönüşümü başlatma temeline dayanmaktadır (Torlak, 2008: 279). Nitekim lider var olan örgüt yapısını iyileştirmek yerine radikal ve bütüncül bir yaklaşımla yeni bir örgüt tasarlamaktadır. Bu noktada dönüşümsel liderler karizma, telkin yeteneği, entelektüel uyarıcı güç ve izleyenler üzerinde kişiselleşmiş ilgi gibi özelliklerini aracı olarak kullanmaktadırlar. Böylelikle örgüt çağın gerisinde kalmadan sürekli kendini yenilemekte ve gelecekte de var olabilmektedir (Özalp, 2014: 302). Küreselleşmeyle gelen değişimleri yakalayabilmek için dönüşümsel lider olarak okul yöneticisi değişime önce kendisi inanmalı, bu inancı paydaşlarına aktarmalı ve harekete geçmede kararlı davranabilmelidir (M. Teyfur ve E. Teyfur, 2017: 225). Bu anlamda lider değişime ev sahipliği yapacak okul kültürü oluşturabilmeli ve çalışanlarını motive edebilmelidir.

Etkileşimsel Liderlik: Geçmişe dönük liderlik olarak da ifade edilen etkileşimsel liderlik, değişim yerine durağanlığı tercih eden, çalışanların kuralları uygulaması koşuluyla ödüllendirildiği, örgütsel amaçlardan ziyade kişisel amaçların ön planda olduğu görev odaklı bir liderlik yaklaşımıdır (Torlak, 2008: 279). Karşılıklı çıkar ilişkisine dayanan etkileşimsel

liderlik, hem liderin hem de çalışanların arzu ettikleri amaçlara ödül veya ceza yoluyla ulaşmaları, her iki tarafın da kazanç sağlaması üzerine kurulu bir süreçtir (Tutar, 2016: 81). Bu süreçte etkileşimsel liderler çalışanlara yönelik ilişkilerde, başarı ön koşullu ödül, görevlerin yerine getirilmesinde kontrol veya serbestlik odaklı davranışlar sergileyebilmektedirler (Koçel, 2018: 610). Etkileşimsel lider olarak okul yöneticisinin öğretmenlerle karşılıklı somut beklentilerin karşılanmasına dayalı ilişkiler kurması, her iki tarafın da okul için, birbirleri için üst düzey çaba gösterme ve sorumluluk alma eğilimlerini azaltacağı söylenebilir (Çetin, Korkmaz ve Çakmakçı, 2012).

Vizyoner Liderlik: Vizyon, örgütlerin geleceğine dair tasarıları, görecekleri güzel günler olarak ifade edilmektedir (Yukl, 2018: 89). Vizyoner liderlik ise, örgüt çalışanlarını heyecanlandırarak ve gerçekleştirme arzusuna ulaştıracak vizyonlar oluşturma ve paylaşılar hale getirme üzerine kurgulanmış bir liderlik yaklaşımıdır. Küresel ve sezgisel düşünce gücüyle vizyoner lider, yolu görme, yolda yürüme ve yol açma gibi rolleri yerine getirerek çalışanlara vizyona yönelik ivme kazandırmaktadır (Erdoğan, 2019: 52). Yolu görme, geleceği görmek; kararlı davranmak, yolda yürüme; hangi yolun vizyona götüreceğini keşfetme, yol açma şeklinde anlamlandırılabilir. V. Çelik'e göre okul yöneticilerinin vizyoner liderliği öğretmenlerin hayallerini yönetebilme ve okul vizyonunu geliştirebilme olarak ifade edilmektedir (2004: 196). Okulların etkili, paylaşılabılır ve geleceğe dönük vizyonlarının varlığı, okulların gelecekte de var olabilmeleri yönünde oldukça önemlidir. Bu nedenlerden dolayı okulların geleceğini tasarlayan vizyoner liderlerin varlığı istenir olmaktadır (İ. Gül, 2020: 114). Aksi takdirde okullar günü kurtaran, rutin yönetim görevleri yerine getiren okul yöneticileri ile varlıklarını devam ettirmede dahi beklenmedik sorunlarla karşılaşabilir.

Etik Liderlik: Etik liderlik, kişinin eylemlerinde ve kişiler arası ilişkilerinde; dürüstlük, doğruluk, adalet, eşitlik, saygı vb. gibi etik ilkelere ve değerlere göre hareket etmesi ve takipçilerini de bu şekilde yönlendirmesidir. Etik lider, evrensel etik ilkeler çerçevesinde mevcut durumu değerlendirebilen, tutum ve davranışlarını buna göre şekillendirebilen kişidir. Nitekim tutum ve davranışları ile takipçileri için örnek olan etik lider onları etkileyebilir. Örgütteki çalışanlar da neyin iyi, neyin kötü veya neyin doğru neyin yanlış olduğu konusunda etik liderden etkilenecek, liderin tutum ve davranışında uyguladığı evrensel etik ilkelerinin etkisinde kalarak aynı tutum ve davranışları sergilemeye başlayabilirler (Kıral, 2018). Umut, iyimserlik ve kişisel dürüstlük kavramlarıyla ilişkili olan etik liderlik, çalışanların gelişimlerini ve sosyal adaleti sağlamak üzerine inşa edilmektedir. Liderlerin etik

davranışları, durumsal etmenlerin yanı sıra liderlerin kişilikleri ve ahlakları çerçevesinde şekillenmektedir (Yukl, 2018: 357-358). Etik değerlerin ağırlıklı olduğu eğitimde okul yöneticisinin etik davranışlarını deneyimleri ve bulunduğu çevrenin değer yargıları belirlemektedir (Uğurlu, 2015: 63). Okul yöneticileri görevlerini yerine getirirken yasa ve politikalar kadar etik ilke ve değerleri benimsemeliler ve davranışlarına yansıtmalıdır (Sezgin ve Er, 2018: 335). Ayrıca paydaşların haklarına ve itibarlarına saygı, adalet, eşitlik, güven, dürüstlük ilkelerini esas alarak oluşturdukları örgütsel etik kültürü çerçevesinde öğrenci başarısında yükselen bir grafik çizmeyi hedeflemelidirler (Gümüseli, 2001: 543). Etik okul kültürü ancak paydaşların ve okul yöneticisinin ortak katkılarıyla geliştirilebilir. Zira paylaşılmayan ilke ve değerler, okulda uyumsuzluğa neden olmaktadır (Bush, 2018: 196).

Ruhsal Liderlik: Çalışanların iş yerinde geçirdikleri sürenin uzaması onların; anlam, amaç, aidiyet vb. gibi ihtiyaçlarını iş yerinde karşılayabilme olanakları aramalarına yol açmıştır. Öyle ki çalışanların iş yerinde anlam ve amaç arayan, diğer çalışanlara bağlantılı olma ve bulunduğu topluluğa ait hissetme ihtiyaçları olan ruhları ve zihinleri olduğunu vurgulayan bir çalışma alanı olarak iş yeri ruhsallığı ortaya çıkmıştır. Çalışanların ortaya çıkan manevi ihtiyaçlarının karşılanması ruhsal liderliği gerekli kılmıştır. Nitekim ruhsal liderlik; özgeci sevgiye dayanan bir örgüt kültürü vizyonu çerçevesinde, inanç yoluyla takipçileri içsel olarak güdülemeyi ve onlara ilham vermeyi içeren, liderin değer, tutum ve davranışlarını kapsayan bir süreç olarak tanımlanmıştır (Günay-Süle, 2019). Ruhsal liderlik, hayatın anlamını ve amacını sorgulama, bağlılık ve birliktelik duygusu geliştirme, manevi ihtiyaçları karşılama temeline dayanmaktadır. Çalışanların hem örgütü hem de örgüt için yapılacakları anlamlandırması ve faydalı görmesi noktasında ruhsal liderlik devreye girmektedir (Aslan ve Korkut, 2015: 224). Ruhsal liderler, çalışanlarının iç dünyalarının davranışlarına yansıdığı farkındadırlar. Nitekim ruhsal liderliğin yansıması olarak öğretmenlerin duygu ve düşüncelerinin önemsendiği okul ortamında iç huzuru yakalayan öğretmenler okul kültürünün oluşumuna olumlu katkılar sağlayabilmektedirler (Ertürk, 2018: 157-161). Ortaya koyulan kapsayıcı bir okul vizyonu ve bu vizyona duyulan inanç sayesinde liderin ve onu takip eden iç paydaşların anlam ve amaç arayışı; özgeci sevgiye dayanan örgüt kültürü sayesinde okulun iç paydaşlarının ait hissetme ihtiyaçları karşılanabilir. Bu şekilde paydaşların ihtiyaçları karşılandığı takdirde onların bireysel iyi oluşlarının, okula bağlılıklarının ve okuldaki eğitimin niteliğinin artması sağlanabilir (Günay-Süle, 2019).

Simbiyotik Liderlik: Örgüt başarı grafiğini yükseltme adına çalışanların üst düzey katkısının öngörüldüğü liderlik yaklaşımı olarak ifade edilmektedir. Simbiyotik liderliğin özü, karşılıklı güven ve çıkar ekseninde örgütlerin gelecekte de varlık göstermeleri üzerine kurgulanmaktadır (Köksal, 2011: 56). Bu liderlik yaklaşımında çalışanların performanslarını üst seviyeye ulaştırmak amaçlanmaktadır. Burada hem örgütün hem de çalışanın kazanması söz konusudur. Kazan kazan tekniğine dayandırılan yaklaşımda, ödüllendirmenin kıstası, çalışanların başarısı ile ilişkilidir. Çalışanlar arasındaki uyum ve rekabetten faydalanma, değişime ayak uydurma, takım çalışması, çalışanların güçlendirilmesi gibi simbiyotik liderlikle ilişkili etmenlerin varlığı örgüt etkililiğini arttırmaktadır (Demir, 2019: 131-137). Okul yöneticisinin öğretmenleri hizmet içi eğitime tabi tutması ve böylece onları güçlendirmesi, öğretmenlerin gelişmesine katkı sağlarken aynı zamanda eğitimin niteliğinin artmasına da neden olabilir. Okulda birlikte alınan kararlar vizyonun gerçekleşmesine katkı sağladığı gibi yapılan işin sahiplenmesine de yol açabilir.

Teknoloji Liderliği: Teknoloji liderliği, eğitim ve öğretimin niteliğini ve başarıyı artırma amacıyla yönetsel ve eğitimsel etkinliklerde güncel teknolojilerin üst düzeyde kullanımına ilişkin eylemler şeklinde ifade edilmektedir (Sincar ve Aslan, 2011: 575). Okulların hedeflerine ulaşabilmesi için okullara teknolojik olarak yön verecek, liderlik yapacak okul yöneticilerine gereksinim duyulmaktadır (Öztaban, 2020). Nitekim Ulutaş'a göre bilgi çağında liderler teknolojik gelişmeleri takip edebilecek özelliklere sahip olabilmeli ya da bu yönde eğitim alabilmelidirler (2015). Teknoloji lideri olarak okul yöneticilerinin okulun iç ve dış paydaşlarının gereksinimlerini karşılayacak şekilde teknolojiden faydalanmaları arzu edilmektedir (Sincar ve Aslan, 2011: 575). Teknoloji lideri, vizyon sahibi, güncel teknolojileri en üst düzeyde kullanan liderdir (Üzüm ve Uçkun, 2019: 83). Okul yöneticisi yapacağı teknoloji liderliği ile okul paydaşları için vizyon oluşturup, onların önceliklerini belirleyebilir, teknolojiye yönelik eğitimlerini sağlayabilir, elindeki teknolojik kaynakları en uygun şekilde onlarla paylaşabilir ve okulun teknolojik etkililiğini artırarak eğitim-öğretimi daha nitelikli hale getirebilir.

Kuantum Liderlik: Lider örgüt içindeki her türlü eylemi kuantum sistemler olarak ele almaktadır. Liderlik sürecini kuantum fiziğiyle özdeşleştiren bu yaklaşım, kuantum fiziğini cisimlerin aynı anda hem dalga hem de parçacık niteliği taşıdığına ilişkin bütüncül bir bakış açısı ile ele almaktadır (Porter-O'Grady ve Malloch, 2005). Bu yolda lider ile çalışanların arasındaki etkileşim sonucu bir bütünlük oluştuğu ve liderlik sürecinde tarafların eşit oranda

katkı sağladıkları ileri sürülmektedir. Liderin çalışanlardan ayrı düşünülmediği yaklaşımda, lider ve çalışanlar arasındaki bütünlüğü oluşturacak ortamın gerekliliği savunulmaktadır. Liderliğin etkileşim alanı olduğu; risklerin ve olasılıkların varlığı sebebiyle kestirilemez ve yapılandırılmaz oluşu; lider ve çalışanların zaman zaman birleşip kopmaları, farklılaşma nedeniyle kesikliliği; etkisinin etkileşime dayalı olduğu varsayımları kuantum liderliğinin perspektifini açığa kavuşturmaktadır. Liderin hem çevreyle hem de izleyenlerle arasındaki etkileşimin olumlu varlığı etkili lider davranışları sergilemesinde belirleyici olmaktadır (Erçetin, 2000: 73-80). Kuantum okullarda liderler, okulların iç ve dış paydaşlarıyla bir bütün oldukları ve karşılıklı birbirlerini şekillendirdikleri gerçeğinden hareketle katılımcı yönetim anlayışı sergilemektedirler. Başarının bütünlük ve etkileşim sonucu yakalanacağına farkındadırlar. Okul yöneticisi ile paydaşların farklı bakış açılarına rağmen birbirlerinin tamamlayıcıları şeklinde hareket ettikleri okullarda oluşan enerji, değişim ve ilerlemeyi sürekli kılmaktadır (Konan ve Korkut, 2015: 100-105). Kuantum lider; sabit bir bakış açısına sahip olmayıp, esnek hareket edebilen, farklı fikirlere açık, bütünsel çalışabilme, işbirliği içinde hareket edebilen pozitif kişilik özellikleri sergileyebilmektedir.

Süper Liderlik: Süper liderlik, bireyin içsel motivasyonunu geliştirme ve kendi kendini etkileme süreci olarak ifade edilmektedir (Üzüm ve Uçkun, 2019: 69). Bu yaklaşımın özünde bireyin kendi kendini yönetme becerisi kazanması ve böylece hem bireysel hem de örgütsel amaçlarını başkasına gereksinim duymadan gerçekleştirmesi yer almaktadır (R. Başaran, 2018: 23). Hiyerarşinin reddedildiği, içsel motivasyonun önemsendiği süper liderlik yaklaşımına göre herkes kendi kendisinin lideridir. Nitekim liderlik kişisel bir sorumluluk olarak görülmektedir. Kişinin kendini yetiştirdiği takdirde süper lider olabileceği düşüncesi egemendir (Erdoğan, 2019: 52-53). Örgüt lideri kişilerin kendi kendini geliştirmesinde rol model olmakta ve buna uygun örgüt kültürü oluşturmaktadır. V. Çelik'e göre okul yöneticilerinin süper liderliğinin ölçütü kendi kendilerini yetiştirmeleridir. Buna uygun kültürü yaratmayı başaran okul yöneticisi, öğretmenlerin süper liderler olmalarının yolunu açmaktadır (2015: 86-87). Bu bağlamda okullarda bireylerin süper liderliği arı kolonilerinin çalışma tarzlarına benzetilebilir. Şöyle ki arılar da ortak bir amaç için bir araya gelmiş, uyum içinde çalışan ancak herhangi bir otoriteden emir almadan kendi kendilerini yönetmektedirler. Okullarda süper liderler de tıpkı arı kolonilerinin çalışma prensibindeki gibi kendi kendilerini yönetmektedirler (Sezgin, 2019: 84). Böylelikle süper lider rolünde öğretmenler, okulun etkili ve kaliteli okula doğru evrilmesinde fayda sağlamaktadırlar (Ergin, 2019: 155).

Takım Liderliği: Takım liderliği, takımın performansını en üst düzeye çıkarma ve bu yolda ortaya çıkan engelleri ortadan kaldırmaya ilişkin süreçleri kapsamaktadır. Takım liderliği kimi zaman formal kimi zaman informal takım liderliği şeklinde sergilenebilir. Lider formal takım liderliğinde takımın amaçlarına ulaşması için görevlere, informal takım liderliğinde ise takım üyeleri ile olan ilişkilerine önem verir (R. Başaran, 2018: 23). Kaynakları dengeli dağıtan, görev paylaşımı yapan, etkili iletişimi sağlayan, karar verme sürecine takım üyelerini dâhil eden ve çatışmaları yöneten kişi takım lideri olarak sıfatlandırılmaktadır. Takım lideri olarak okul yöneticisinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama yönünde eğitimcilik; amaçların gerçekleştirilmesinde öncü olma; çatışmaları yönetme yönünde uyumlaştırma; etkili iletişimi sağlama; güvenilir olma; takım ruhunu oluşturma yolunda takım kimliğini geliştirme şeklinde rolleri mevcuttur. Bu doğrultuda öğretmenlerle birlikte okulun yönetilmesi okul yöneticisinin takım liderliğinin çıktıları arasında yer almaktadır (V. Çelik, 2015: 197-210).

Kalite Liderliği: Toplam kalite yönetimi; örgütte ihtiyaç ve isteklerin karşılanması, nitelikli çıktılar, üst düzey performans ve memnuniyet felsefesi üzerinde kurgulanmaktadır. Bu felsefe ekseninde örgütte değişim ve gelişimin sürekliliği esastır. Bu noktada yönetimden çalışanlara herkes bu sürece müdahil olmalıdır (E. Eren, 2019: 113-114). Okullarda toplam kalite liderliğinin yansıması, eğitimde kalitenin artırılması zorunluluğuna dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre, eğitimin kalitesini olumsuz etkileyen sorunlar öğretim sürecinde tespit edilmeli ve uygun stratejiler aracılığıyla çözüme kavuşturulmalıdır. Kalitenin artırılması noktasında tüm paydaşlar dayanışma ve bütünlük çerçevesinde ortak katkılar sağlamalıdır. Bu bağlamda okullarda sürekli gelişmenin esas alındığı ve katılımın üst düzeyde sağlandığı okul kültürü oluşturulmalıdır (Gedikoğlu, 2015: 111-122). Veli ve öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarına cevap verilmesi, kalite lideri olarak okul yöneticisinin temel başarı ölçütüdür. Bu bağlamda okul yöneticisi öğretmenler arası takım çalışmalarını yönlendirerek öğretim sürecini denetleme sorumluluğunu yerine getirmelidir. Okul yöneticisinin kalite liderliğinin, başarı ve saygınlık şeklinde okula yansımaları görülmektedir (V. Çelik, 2015: 185-190). Kalite liderliğinde okul yöneticisi süreci okulun amaçlarına ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre tüm paydaşların beklentilerine cevap verecek şekilde yönetebilmelidir. Okul yöneticisi okulda tüm paydaşların karar sürecine katılacağı, ortak aklın üstün kılınacağı bir yaklaşımla iş birliği içinde hareket edebilmelidir.

Paylaşılan Liderlik: Paylaşılan liderlik, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde sorumluluğun sadece yöneticide olmadığı, tüm paydaşların gönüllü katılımı ile sorumlulukların yerine getirildiği, iş birliği ve etkileşime dayalı liderlik yaklaşımıdır. Tüm paydaşların ortak amaç etrafında bütünleştirildiği ve içsel sorumluluk anlayışının etkin olduğu örgütlerde paylaşılan liderlik öne çıkmaktadır. Paylaşılan liderlik anlayışının etkin olduğu okullarda, okulun ve öğrencilerin niteliğini artırma sorumluluğu sadece yöneticinin değil tüm paydaşların gönüllü katkıları ile yerine getirilmektedir. Böylelikle otokratik yaklaşım, yerini demokratik ve kolektif yaklaşıma bırakmakta ve okulun verimliliği üst düzeye çıkarılmaktadır (Aslan ve Bakır, 2015: 183-190). Okullarda okul yöneticilerinin paylaşılan liderliği, ortak aklı egemen kılarak bireysel başarıların toplamından daha üst düzeyde okul başarısı elde edilmesine zemin hazırlamaktadır.

Sosyal Adalet Liderliği: Nitelikli eğitime ulaşmada sosyal farklılıklar nedeniyle dezavantajlı konumda olan bireylerin önlerindeki engelleri ortadan kaldırmayı amaçlayan bir liderlik yaklaşımıdır. Okul yöneticisinin sosyal adalet liderliği, eğitimde imkân ve fırsat eşitliği ilkesi çerçevesinde tüm öğrencilerin nitelikli eğitim almaları ve akademik başarılarının artırılması yönünde destek verme çabasını kapsamaktadır (M. Özdemir, 2018: 221-222). Sosyal adalet liderliği dağıtımcı, kültürel ve ilişkisel adalet olmak üzere üç boyut üzerinde şekillenmektedir. Dağıtımcı adalet, mevcut kaynakların eşit olarak dağıtımı; kültürel adalet, kültür gruplarının tanınması; ilişkisel adalet, sıra dışı grupların kendi yaşamlarını etkileyen kararlara katılımı ile ilişkilidir (Gewirtz ve Cribb, 2002: 502-503). Okulların heterojen yapısı göz önüne alındığında imtiyaz değil, eşitlik ilkesinin hâkim olduğu okul kültürü sosyal adalet liderliğine zemin hazırlamaktadır. Bu bağlamda öğrenciler arasında eşitliğin sağlandığı eğitim ve öğretim uygulamaları okul yönetiminin temel prensibi olmalıdır. Okul başarısı belirli öğrenci grubu yerine tüm öğrencilerin ürünü olmalıdır (V. Çelik, 2015: 240-242).

Kültürel Liderlik: Kültürün oluşturulduğu ve aktarıldığı örgütlerin başında okullar gelmektedir. Okulların işleyişleri ile kültürleri arasındaki uyum okulların başarılarında kritik rol oynamaktadır (Arslan, Kurum ve Satici, 2005: 456). Okulun kültürünü; paylaşılan normlar, değerler, inançlar, varsayımlar, mitler, hikâyeler, semboller, gelenekler, araç-gereçler, kullanılan dil gibi maddi ve manevi kültürel öğeler oluşturabilmektedir. Okulda kültürün oluşmasında görece en önemli unsur okul yöneticisidir (Kıral, 2008). Etkili okulun gerektirdiği değişime açık okul kültürünün şekillendirilmesinde okul yöneticisinin kültürel liderliği öne çıkmaktadır (Gedikoğlu, 2015: 148). Kültürel liderlik, örgütün güçlü kültür

yapısının şekillendirildiği ve devamlılığının sağlandığı liderlik yaklaşımı olarak ifade edilmektedir (V. Çelik, 2014: 92). Okul yöneticisinin kültürel liderliği, amaçlara ulaşmak için okulun değer ve normlarının paydaşlar tarafından benimsenmesi ve eyleme geçirilmesi anlamlarına gelmektedir (Erdoğan, 2019: 52). Temel değerlerin yanı sıra ihtiyaç duyulan değerlerin okulun değeri haline getirilmesi kültürel lider olarak okul yöneticisinin sorumluluğudur (Konan ve Çelik, 2015: 16).

Liderliğe İkame Kuramı: Kerr ve Jermier öncülüğünde geliştirilen liderliğe ikame kuramı, çalışan ve görev odaklı davranışların lidersiz de ortaya çıkacağı varsayımına dayanmaktadır. Liderin gerekli olmadığı durum ve koşulları irdelemek kuramın esas amacıdır (Erkutlu, 2014: 131-133). Çalışanların, görevin ve örgütün özellikleri, liderin varlığını gereksiz kılan değişkenler yani ikameler arasında yer almaktadır. İkame kuramı hangi durumda liderliğin gerekli, hangi durumlarda gereksiz olduğunu ortaya koyma açısından önem taşımaktadır (Güney, 2007: 379; Hoy ve Miskel, 2012: 392-393). Okullarda paydaşların işe dönük donanımlı olmaları, görevlerin anlaşılır olması, rollerin, kuralların net olması, içsel tatminin sağlanması, çalışanlar arası olumlu ilişkilerin varlığı yöneticilerin görev merkezli veya destekleyici liderlik davranışlarını sınırlandırabilir. Sözü edilen ikameler yöneticilerin, paydaşların performansı üzerindeki etkilerini azaltabilir (Hoy ve Miskel, 2012).

Otantik Liderlik: Otantik liderlik sevgi, güven ve hoşgörü odaklı ilişkiler kuran, içi dışı bir olan, özgün olan kişilerin davranışlarını içeren pozitif psikolojinin etkisiyle ortaya çıkmış bir liderlik yaklaşımıdır (R. Başaran, 2018). Farkındalık, tarafsız düşünebilme, insan ilişkilerinde şeffaflık ve içselleştirilmiş ahlak anlayışı olmak üzere dört bileşenden oluşmaktadır (Çankaya, 2019: 67; E. Eren, 2019: 524-527). Bu doğrultuda otantik liderlik çalışanlarda güven, umut, iyimserlik duyguları ve örgütsel esnekliği ön plana çıkarmada belirleyici olmaktadır (Erkutlu, 2014: 114-115). Liderin tutum ve davranışları arasındaki denge, örgüt çalışanları tarafından otantik liderlik tarzı olarak algılanmaktadır (Üzüm ve Uçkun, 2019: 88). Okul yöneticilerinin otantik liderliği, güvene dayalı sağlıklı bir çalışma ortamı yaratmaktadır. Böyle bir ortamda öğretmenlerin sergilediği davranışlar okula olumlu katkılar şeklinde dönütler sağlamak ve okulda sürekli iyileştirme süreci yaşanmaktadır (Okçu ve Anık, 2017: 67). Bu nedenle otantik liderliğin odağında bulunan güven unsuru gerek örgütlerde gerekse okullarda eğitimin niteliğini etkileyebildiği için oldukça önemli bir kavramdır. Eğitim örgütlerinde otantik liderlik davranışlarının sergilenmesi güvene dayalı örgüt ikliminin oluşmasını sağlayarak öğretmenlerin okula olan bağlılığını artırabilmektedir

(Kıral ve Başaran, 2018b). Okul yöneticisi otantik liderlik davranışları sergileyerek okulun iç ve dış paydaşlarını olumlu bir biçimde etkileyerek okulun amaçlarına ulaşmasını sağlayabilir.

Paternalist Liderlik: Paternalist liderliğin özünde, örgütteki aile ortamından doğan duygusal bağın lider davranışlarının belirleyicisi olduğu görüşü vurgulanmaktadır (Bolat vd., 2018: 214). Modelde lider otoritesinin baskın olmasının yanı sıra liderin çalışanlarına karşı korumacı, yardımsever tavırları dikkat çekmektedir. Liderin samimi ilgisi, çalışanlarının çıkarlarını koruması, onların kişisel hayatlarına olumlu şekilde müdahil olması çalışanların onun otoritesini benimsemelerine ve üst düzey performans sergilemelerine sebebiyet vermektedir. Liderin özgeci yaklaşımının yansımaları çalışanlarda özdeşleşme ve adanmışlık duyguları şeklinde görülmektedir (Ataç, 2019: 282-284). Paternalist lider olarak okul yöneticisi paydaşlarına karşı babacan tavırla yaklaşarak okulda aile atmosferi oluşturmaktadır. Paydaşlarına hem iş hem de özel hayatlarında destek olmakta, özel günlerde onları yalnız bırakmamakta ve anlaşmazlıkların çözümünde ara bulucuk etmektedir. Onların mutluluğu ve iyiliği için hayatlarının her anında ilgisini ve desteğini hissettirmektedir. Nihayetinde yöneticilerin paydaşlarıyla kurdukları yakın ilişkiler onlarda sadakat, saygı, bağlılık ve adanmışlık gibi olumlu duyguları oluşturmaktadır (Delice, 2020).

Stratejik Liderlik: Değişimin sürekli olduğu son yıllarda, örgütlerin gelecekte de varlık göstermeleri ve rekabette üstünlük sağlayabilmeleri adına stratejik liderlik arzu edilmektedir (Akçakaya, 2010: 292). Stratejik liderlik, örgütlerin hem bugün hem de gelecekte karşılaşılabilecekleri sorunlarla mücadele etmelerinde rehber niteliğinde esnek planların yapılarak örgütte sürekli iyileştirmenin yaşandığı liderlik modelidir (Çetin ve Akpolat, 2017: 95). Stratejik liderlik sürecinin en alt basamağında değerler, kodlar, etik ve ahlaki standartlar yer almaktadır. Bu basamağı sırasıyla uzmanlık bilgisini geliştirme, otoriteyi sağlama, stratejik düşünme becerileri kazanma, stratejik yetkinlik ve karar verme basamakları izlemektedir. Bu basamakları birer birer çıkan lider sonunda stratejik lider davranışları sergilemektedir (Hırlak, 2019: 43). Liderler strateji geliştirme sürecinde çevre koşullarını ve örgüt vizyonunu dikkate almalarının yanı sıra çalışanların yetenekleriyle uyumlu ve uygulanabilir olmasına da ayrıca dikkat etmelidirler (Yukl, 2018: 303). Diğer liderlik yaklaşımlarından farklı olarak bu yaklaşımda çalışanlar görevlerini yaparlarken hiyerarşiden ziyade ilişki odaklı davranışların etkisindedirler (Üzüm ve Uçkun, 2019: 82). Stratejik liderliğin eğitime yansımalarına bakıldığında okul yöneticisi, SWOT analizi yapmalıdır. SWOT analizi okulun iç ve dış çevre analizinin yapılmasıyla belirlenen güçlü ve zayıf yönleri,

fırsat ve tehlikeleri içermektedir. Akabinde okulun misyonu, amaç ve hedefleri, stratejileri ve uygulanacak politikalar belirlenmelidir. Kararlaştırılan strateji hayata geçirilmeli ve son aşamada değerlendirme ve kontrol mekanizması işletilmelidir. Okulun sürekli iyileştirilmesi sürecinde okul yöneticilerinin stratejik liderliği gereklidir (Bolat vd., 2018: 252-256).

Toksik Liderlik: Çalışanlar üzerinde psikolojik ve fiziksel yönden olumsuz etkiler bırakan, verdiği zararın farkında olan ve bilinçli olarak örgütün varlığını tehlikeye atan davranışların baskın olduğu liderlik olarak tanımlanmaktadır (Tetik, 2019: 218-219). Toksik liderler, narsist kişilikleriyle otoritesini kötüye kullanarak örgütü olumsuz sonuçlara ulaştıran kişiler olarak sınıflandırılmaktadırlar. Bu modelde, liderin kendi hedeflerine ulaşmak için bilerek ya da bilmeyerek örgütü zarara uğratan etken ya da edilgen davranışları sergilediği görülmektedir. Liderin etik dışı davranışlarının temelinde güdüler, olumsuz hayat tecrübesi, sinirlilik olgusu, eleştirilme durumu, bilişsel hataları yer almaktadır. Bu davranışlarıyla toksik liderler örgütü ciddi yıkıma götürmektedirler (Celep, 2014: 87-114). Okullarda toksik lider olarak okul yöneticisi üst mevkilere gelebilme kaygısı ile paydaşları üzerinde negatif etkiler bırakmakta ve inşa edilen ne varsa yıkımına sebebiyet vermektedir (Çelebi, Güner ve Yıldız, 2015: 249-268). Toksik liderliğin okullarda olumsuz kalıcı yansımalarının varlığı, güçlü okul kültürü ve paydaşların farkındalığı aracılığıyla bertaraf edilebileceği kabul görmektedir (Türkmenoğlu, 2019: 146).

Postmodern Liderlik: Nesnel doğru yerine çoğul bireysel gözlemler postmodern liderlik anlayışının özüdür. Okullar duygu, düşünce ve amaçların farklı ve zengin olduğu örgütlerdir. Bu anlamda postmodern liderlik modelinin temel savunması okullarda uygulanabilecek herkes için geçerli etik ve değerlerin olmadığı bunun yerine uygulanacak değerlerin sorgulanmasını gerekli kılmaktadır. Postmodern eğitimde okul yöneticisi, yetkilerini paylaşmakta ve sonrasında çeşitli amaçlar ve düşünceler belirlemektedir. Bu doğrultuda okulda çoklu vizyon ve çoklu kültürel değerler varlık göstermektedir (Gedikoğlu, 2015: 97; Bush, 2018: 195). Postmodern okullarda tek tip bireyler yetiştirmek yerine öznel bakış açısına sahip, düşünce ve davranışlarında özgür bireyler yetiştirme amaçlanmaktadır. Ayrıca bilginin öznelliği ve keşfedilirliği kabul görmektedir (Kılıç ve Bayram, 2014: 372-373).

Mükemmel Liderlik: Kıral (2020a) tarafından ortaya konulan mükemmel liderlik kuramı sürekli en iyiye ulaşma çabası temelinde şekillenmekte ve temel inancı insanların pes etmeden iyi, daha iyi, en iyiyi bulacağı yönündedir. Bu kuramda hem liderin hem de onu izleyenlerin performansını sürekli arttırması, bu yönde çabalaması ve en iyiye ulaşılması arzulanan

durumdur. Eldeki fırsatlar doğrultusunda hem lider hem de izleyenlerden yüksek performans sergilemeleri beklenmektedir. Beklentiler gerçekleştiğinde ise her iki taraf da doyum sağlamak ve yeni hedeflerle yola devam edilmektedir. Zira mükemmel liderlikte; kendi, başkası, sosyal odaklı mükemmellik alt boyutlarında yer alan davranışlar, lideri ve onu izleyenleri motive eden önemli liderlik becerileri olup, hem lideri hem de onu izleyenleri arzu edilen davranışlara sevk edebilmekte ve sürekli en iyiye ulaşma çabasıyla yeni hedeflere yönlendirmektedir.

Yapılacak her türlü faaliyette liderin, takipçilerinin ona yaptığı etkiden daha fazlasını onlara yapması, kendinin ve takipçilerinin yeterliklerini fark etmesi ve bu yeterlikleri göz önünde bulundurarak, imkanlar ölçüsünde daha iyiye ulaşmak için faaliyet gösterme süreci olarak tanımlanan mükemmel liderlikte, mükemmelliği sağlayacak olan mükemmel liderdir. Mükemmel lider, sürekli en iyiye ulaşma çabasıyla çalışan, yüksek standartları olan kişidir. Mükemmel lider hem kendisini hem de izleyenleri sürekli geliştirme çabasında olup, her gün bir önceki güne bir şeyler eklemek ve daha iyi yaparak ilerlemek gayretindedir. Lider kadar onu izleyenlerin de gelişmesine dayalı uzun soluklu bir süreç olan mükemmel liderlikte lider, kendinin ve onu izleyenlerin yeterliklerinin ve beklentilerinin farkında olup, eylemlerini buna göre gerçekleştirmelidir (Kıral, 2020a). En iyisine ulaşma yolunda değerler süzgecinden ortaya koyduğu vizyon doğrultusunda insanları etkileme süreci olan mükemmel liderlik, okullarda da yöneticilerin benimsemesi arzu edilen liderliktir. Nitekim hem eğitim hem de mükemmel liderlik en iyiye ulaşma noktasında aynı potada birleşmektedir. Mükemmel eğitime ancak mükemmel okullar aracılığıyla ulaşılacak olup, mükemmel okulları da inşa edecek olanlar mükemmel liderlerdir. Mükemmel lider olarak okul yöneticisi en iyiye ulaşmayı yaşam felsefesi haline getirmeli, var gücüyle çalışmalı, iç ve dış paydaşları da bu yönde isteklendirmelidir. En iyinin peşinde olma, okul yöneticisi tarafından bir kültüre dönüştürülmeli ve daha iyiyi aramak her zaman benimsenmelidir. Nihayetinde bireysel ve toplumsal çıktılarının niteliklerinin artırılması eğitimin her aşamasında en iyiye ulaşmayı hedefleyen yöneticiler ve öğretmenlerle yani mükemmel liderlerle mümkün olabilir (Kıral, 2020c).

Modern liderlik kuramları genel olarak değerlendirildiğinde her biri liderlik sürecini ve okul liderliğini farklı bakış açısıyla değerlendirirler de okulların etkililiğinin artırılmasına ve sürekli iyileştirmenin yaşanmasına zemin hazırlayacak okul iklimi ve kültürünün oluşturulması odağında aynı pencereden bakmayı başarmışlardır (Kılınç, 2018: 70). Çevre,

örgütsel amaçlar, örgütsel kültür liderlerin liderlik tarzlarını belirleyen faktörler arasında yerini almıştır (Zel, 2011: 192-193). Okulların bugün ve gelecekte varlık gösterebilmeleri, okul yöneticilerinin içinde buldukları duruma en uygun liderlik davranışlarını sergilemelerini gerekli kılmaktadır. Aşağıda modern liderlik kapsamında ele alınan araştırmanın konusunu oluşturan hizmetkâr liderlik detaylı bir biçimde açıklanmıştır.

3.1.6. Hizmetkâr Liderlik

Son dönemde yaşanan köklü değişimler, örgütlerin insan kaynaklarının üretkenliklerini zorunlu kılmaktadır. Bu yönde hizmetkâr liderlik yaklaşımı, diğer liderlik yaklaşımlarından bir adım öne çıkmaktadır. Şöyle ki hizmetkâr liderlik yaklaşımının özü çalışanlara ve onlara hizmet etme görüşüne dayanmaktadır. Hizmet etme arzusu örgüt amaçlarının başarılması yönünde alt yapı niteliğindedir. Zira liderin çalışanlara kendi yeteneklerini kullanmaları için sağladığı özgürlük ve duyduğu güven sonrası örgüt amaçları da kendiliğinden gerçekleşebilmektedir (Stone ve Patterson, 2005: 11). Nitekim hizmetkâr liderin insan odaklı davranışları, çalışanlardan örgüte doğru yaşanacak olan üretkenliğin ve dönüşümün anahtarıdır. Bu anlamıyla hizmetkâr liderlik yaklaşımı örgütler için oldukça önemlidir. Hizmetkâr liderliğin odak noktası olduğu bu araştırmanın, izleyen bölümünde hizmetkâr liderlik kavramı açıklandıktan sonra hizmetkâr liderliğe ilişkin boyutlar ve modeller ele alınmıştır. Ardından da hizmetkâr liderliğin okullardaki yansımalarına değinilmiştir.

3.1.6.1. Hizmetkâr liderliğin tarihsel gelişimi

Geçmişten bugüne liderlik sürecini anlamaya ilişkin pek çok liderlik yaklaşımı farklı araştırmacılar (Çukuroğlu, 2020; Günay-Süle, 2019; Kıral, 2021a; Kıral ve Suçiçeği, 2017; Öztaban, 2020; R. Başaran, 2018 vb.) tarafından ortaya konulmuştur. Tarihsel süreç gösteriyor ki; 20. yüzyılın başlangıcında klasik kuramların öncülerinden olan Taylor, Fayol ve Weber, örgüt çalışanlarını tıpkı bir makine gibi düşünmüşler ve onlardan üst düzeyde verim almayı hedeflemişlerdir. 1930'lu yıllarda Hawthorne deneyleriyle şekillenen neo-klasik kuramcılar ise, klasik kuramcılarının varsayımlarını benimsemekle beraber insan unsurunu da önemli bir değişken olarak görmüşlerdir. 21. yüzyılın ortalarından itibaren çalışanları değerli gören liderlik yaklaşımları ortaya atılmıştır (Eren ve Yalçıntaş, 2017: 852).

Yaşanan hızlı değişimle beraber otokratik ve hiyerarşik yaklaşımlardan lider üye etkileşimine önem veren yaklaşımlara doğru bir geçiş yaşanmıştır. Bu yönde insan odaklı ve

etik değerleri temel alan ‘‘Hizmetkâr Liderlik’’ yaklaşımı öne çıkmıştır (Spears, 2010: 26). Greenleaf ‘‘Hizmetkâr Liderlik’’ terimine ilk olarak 1970 yılında ‘‘The Servant as a Leader (Lider Olarak Hizmetkâr)’’ adlı çalışmasında yer vermiş ve hizmetkâr liderliğin doğal bir hizmet etme duygusu ile başladığını ancak daha sonra bilinçli bir liderlik etme arzusuna dönüştüğünü ifade etmiştir (Spears, 2004: 8).

Greenleaf hizmetkâr liderliği, Herman Hesse’nin ‘‘Doğuya Yolculuk’’ adlı hikâyesinden etkilenerek ortaya koymuştur. Bu hikâyede manevi bir arayış peşinde olan bir grup insanın yolculuğu anlatılmıştır. Hikâyenin başkarakteri Leo, ruhani bir yolculuğa çıkmış olan bir grup gezginin, hizmetkârı olarak onlara eşlik etmiştir. Grubu şarkılarıyla motive etmiş ve herkesi etkilemiştir. Her şey yolunda giderken Leo’nun aniden ortadan kaybolması grupta karmaşaya yol açmış ve yolculuk sona ermiştir. Greenleaf bu hikâyeyi okuduktan sonra büyük liderin öncelikle başkalarının hizmetkârı olduğunu belirtmiş, liderlerin büyüklüğünün hizmetkârlıktan kaynaklandığını ifade etmiştir (Greenleaf, 1977: 18-19). Bu paralelde gönüllere hitap eden, başkalarının iyiliğini düşünen ve onlar için hizmet eden kişinin hizmetkâr lider olduğu söylenebilir.

Hizmetkâr liderlik kavramının aslında çok eskilere dayandığı söylenebilir. Pek çok medeniyet ve dinde uygulanmış, köklü bir kavramdır. Türk inanişına göre halka ve Hakk’a sunulan hizmet yerinde olursa, kut kapıları açılmaktadır. Orhun Abideleri’nde ve Kutadgu Bilig’de yöneticinin hizmetkâr liderliğe olan inancı açık bir biçimde ortaya konulmuştur. Öyle ki Orhun Abideleri’nde Bilge Kağan ‘‘Türk Milleti için gece uyumadım, gündüz oturmam. Fakir milleti zengin kıldım. Az milleti çok kıldım.’’ diyerek Kut ve Kut’un gereklerini yüzyıllar öncesinde açık bir biçimde dile getirmiştir. Yine Yusuf Has Hacib tarafından yazılan ‘‘Kutadgu Bilig’’ Türk Devlet geleneğinde hükümdarın nasıl olması gerektiğini bütün yönleri ile açıklayan önemli bir eserdir. Nitekim Türk inancına göre, hizmet yerinde olursa, kut kapıları aılabilmektedir. ‘‘Dünyayı şenlendirip, hizmet edene, kut, hizmetkâr olmak için kapıda beklemektedir. Hizmet et, kul, hizmeti sayesinde bey olur. Hizmeti makbule geçmeyen insan dileğine kavuşur mu?’’ dizeleri hükümdardan hizmetkârlık beklendiğinin açık ifadeleridir. Hizmetkâr liderlik anlayışını, Türk-İslam tarihinde ‘‘ahilik’’ ve ‘‘vakıf’’ teşkilatlarında görmek mümkündür (Görmezoğlu- Gökçen, 2019: 31-32).

Ahilerin genel olarak; doğruluktan ayrılmamak, cömert olmak, alçak gönüllü olmak, iyi huylarını geliştirmek, kendisini halka adamak, güvenilir olmak ...’’ vb. pek çok temel özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikleri değerlendirildiğinde bunların hizmetkâr liderlik

özelliklerini yansıttığı söylenebilir. Ahilik, hizmetkâr liderin, takipçilerinin ve toplumun ihtiyaçlarını birinci sıraya koyma ve insanlığı geliştirme gibi özelliklerinin odağında yer almaktadır. Ahilik, hizmetkâr liderin, takipçilerini ve toplumun ihtiyaçlarını giderme, insanlığın gelişimine kendini adanmış topluluk oluşturma özellikleriyle yakından ilgilidir. Türk İslam coğrafyasında kurulan ahilik teşkilatı ve vakıflar, varlıklı ve zengin kişilerin, sultanların, beylerin ve hükümdarların “Halka hizmet, Hakk’a hizmet” ifadesinin hayat bulduğu yapılardır (Fındıkçı, 2013: 344). Kurulan bu yapılarla başta padişahlar olmak üzere tüm idarecilerin temel amacı topluma hizmet olmuştur. Osmanlı padişahı Yavuz Sultan Selim Han’ın Mısır’ı fethetmesinden sonra Hicaz bölgesi kendi istekleri ile Osmanlı Devleti’ne bağlanmıştır. Yavuz Sultan Selim Han için, Mekke ve Medine şehirleri ve halkı için “Mukaddes beldelerin hadimi, hizmetkârı” ifadeleri kullanılmıştır. Ondan sonraki diğer padişahlar da resmi yazışmalarda sürekli bu “Mukaddes beldelerin hadimi, hizmetkârı” unvanını kullanmışlardır. Nitekim onun ülkesine ve halkına kendini bu şekilde adaması onun hizmetkâr lider olarak tarihe geçmesine vesile olmuştur (Görmezoğlu-Gökçen, 2019: 31-32).

Hizmetkâr liderlik dini inanışlarda da kendine yer bulmuştur. Şöyle ki Hz. İsa’nın havarilerini yanına çağırıp onların içinden lider olmak isteyenlerin öncelikle iyi bir hizmetkâr olmaları yönünde ifadelerine rastlanmaktadır (Markos, 10: 42-45). Yine İslam Peygamberi Hz. Muhammed’in “Milletin efendisi, millete hizmet edendir.” hadîs-i şerifi yöneticilerden beklenen hizmetkâr liderliğin açık göstergesidir. Görüldüğü gibi hizmetkârlık geçmişten bu güne insanların yaşamlarına etki etmiş önemli bir kavram olup, özellikle Greenleaf ile birlikte 20. yüzyılın son çeyreğinde liderlik araştırmalarına da konu olmuştur. Böylece araştırmacılar çalışmalarında iki kavramı birleştirerek hizmetkâr liderliğe ilişkin çalışmalar yapmaya başlamışlardır.

3.1.6.2. Hizmetkâr liderlik kavramı

Hizmetkâr liderlik, bireyin kendi menfaatlerinin ötesine geçme anlayışını benimseyen liderlik türüdür. Liderin örgütsel hedeflerden çok çalışanları ile gerçekten ilgilenmesi, hizmetkâr liderliği diğer liderlik tarzlarından farklı kılmaktadır. Dolayısıyla hizmetkâr liderliğin daha etik ve insan odaklı bir liderlik yaklaşımı olduğu söylenebilir (Dierendonck ve Nujiten, 2011: 249-250). Bu liderlik yaklaşımında hizmet etme isteği kişinin içsel sesinin dışarı yansımaları şeklinde kendini göstermektedir. Bu duygunun ortaya çıkardığı liderlik kişinin bilinçli seçimi sonrası sergilenmektedir (Bass, 2000: 33). Bu liderlikte esas olan kişisel

bencilik ve isteklerden ziyade örgüt çalışanlarının gelişimi ve ihtiyaçlarını merkeze almak söz konusudur (Akyüz ve Eren, 2013: 198).

Hizmetkâr Liderlik (Servant Leadership) kavramına, ilk olarak Greenleaf'ın (1970) "The Servant as Leader" isimli çalışmasında rastlanmaktadır. Bu çalışmanın, "Lider bir hizmetkârdır." ifadesiyle başladığı görülmektedir (Bolden, Gosling, Marturano ve Dennison, 2003: 12). Hizmetkâr ve lider kelimeleri genellikle karşıt olarak düşünölmelerine rağmen, hizmetkâr liderlik; çalışanların içinde var olan en iyiyi çıkarmak için onları teşvik etme esasına dayanmaktadır (Alparslan ve Ekşili, 2016: 277). Bu anlamda hizmetkâr liderlik ortak iyiliği sağlama, hedeflere ulaşmak için diğerlerinin gelişimine ve refahına yatırım yaparak başkalarına hizmet etme anlayışıdır (Page ve Wong, 2000). Kırıl'a göre genel olarak hizmetkâr liderlik, liderin amacını gerçekleştirmek için takipçilerine hizmet ettiği kapsamlı bir süreçtir (2021a). Barutçugil (2014: 94) hizmetkâr liderliği, bir liderin kendi benliğini bir tarafa bırakması, güç, kontrol ya da kişisel çıkar amacı gütmeksizin grubuna, örgüte ya da topluma hizmet etmesi şeklinde tanımlamaktadır. Benzer bir başka tanıma göre hizmetkâr liderlik, insanlara değer veren ve çalışanları geliştiren, çalışanların önünde doğruluğu temsil eden, toplulukları bir araya getiren, örgütlerin fayda sağlaması adına güç ve statü paylaşımına hizmet eden bir liderlik türüdür (Laub, 2000: 25). Akdöl (2015: 22) ise hizmetkâr liderliği, liderin temel sorumluluğunun başkalarına hizmet etmek olduğu; çalışanları geliştirmek ve güçlendirmek için onların ihtiyaçlarına odaklanan, karar alma gücünü paylaşan ve işe bütüncül bir yaklaşım getiren bir liderlik tarzı olarak ifade etmektedir. Bu paralelde hizmetkâr liderliğin yönetimin karar alma, planlama, örgütleme, iletişim, etkileme, eşgüdümleme ve değerlendirme süreçlerinin her birinde kişisel çıkar olmaksızın, ödöl ve yaptırımların baskısı altında hissetmeden kendiliğinden gerçekleşen ve görev aşkıyla yerine getirildiğini söylemek mümkündür (B. Doğan, 2019: 112).

Hizmetkâr liderlik, ilke olarak üç temel boyut üzerinde gelişmektedir. Şöyle ki; (1) soyut zihinsel yetenekler, mantık ve soyut zekânın göstergesi olan *bilgelik ve bilgi*, (2) duygu kökenli zihinsel potansiyel ile insanları derinden etkilemeye ve kendine bağlamaya yönelik *karizmatik liderlik* ve (3) etik zihinsel potansiyel odaklı, kaynağını duygu, ahlak, gönöl gibi insani değerlerden alan *hizmetkârlıktır*. Hizmetkâr liderlik anlayışının odağında yer alan hizmetkârlık, bireyin kendisini başkalarına adama, başkalarının bakış açıları ile konuları ele alabilme, "ben" kavramından önce, "sen" ya da "biz" kavramına odaklanabilmeyi içermektedir (Fındıkçı, 2013: 311). Bu paralelde hizmetkârlık kişinin kendisini başkalarına

adayıp, yaptığı işten zevk alması ve tüm bunları da karşılık beklemeden yapması şeklinde ifade edilebilir.

Tanımlardan ve açıklamalardan da anlaşılacağı üzere hizmetkâr liderlik, liderin, bilinçli olarak tercih ettiği örgütteki herkesi ayırım gözetmeden kucaklayan bir hizmet etme sürecidir. Dinçer ve Bitirim'e göre hizmetkâr liderlik, liderin hak ve yetkilerinin örgütün her kademesinde çalışanlar tarafından paylaşılması, "insanlığın gelişimine adanmışlık" ve tüm çalışanlara yönelik ortak değerler inşa etmeyi esas almaktadır (2007: 68). Bu yönüyle düşünüldüğünde hizmetkâr liderliğin; kendinden önceki liderlik becerilerini kapsayan ancak standart liderlik anlayışının ötesine geçen, "önce insan" ve "hizmet odaklı olma" felsefesini kendisine temel ilke edinen bir liderlik anlayışı olduğu söylenebilir (Balay, Kaya ve Yılmaz, 2014: 230).

3.1.6.3. Hizmetkâr lider kavramı

Son yıllarda görece insani değerlerin ve ahlakın öneminin giderek artmasıyla, otoriteden ziyade insan odaklı davranışlarıyla gönüllere hitap edebilen, insanların çıkarlarına gönüllü olarak hizmet eden liderlere gereksinim duyulmaktadır. Bu noktada örgütlerde insani değerlere odaklanan hizmetkâr liderlerin varlıkları önemli hale gelmektedir (Fındıkçı, 2013: 42-45). Öyle ki hizmetkâr liderler, geleneksel liderlerin görev ve sorumluluklarının karşıtı niteliğinde davranışlarıyla ön plana çıkmaktadırlar (Duyan ve Dierendonck, 2014: 4). Geleneksel liderlerden farklı olarak hizmetkâr liderler, bilgelik ve hizmetkârlık becerilerini harmanlayarak örgüt çalışanlarına hizmet etmektedirler (Fındıkçı, 2013: 44). Nitekim çalışanları etkileme olgusu hizmet ettikten sonra ortaya çıkmaktadır. Akabinde de liderler çalışanları amaçları gerçekleştirme yönünde harekete geçirmektedirler (Ercan, 2012: 266).

Hizmetkâr liderlik, fiziksel, zihinsel ve duygusal potansiyelin birleşiminden açığa çıkmaktadır. Bu potansiyellerin var olma dereceleri kişiler bazında değişkenlik gösterebilmektedir. Zihinsel, duygusal ve fiziksel değişkenler ayrı çemberler gibi düşünüldüğünde çemberlerin kesişim noktası "ben" kavramını ifade etmektedir. Ben kavramı, kişinin kendi benliğini geride tutmak şartıyla hizmetkârlık yönünü geliştirmesi, uygulamalarını bilgiye dayalı gerçekleştirmesi ve nihayetinde farklı bir duruşa sahip olması şeklinde karşılık bulmaktadır. Bu doğrultuda davranışlar sergileyebilen kişi ancak hizmetkâr lider olarak sıfatlandırılabilir (Fındıkçı, 2013: 307).

Hizmetkâr liderliğin özü “diğerkâmlık” kelimesiyle birebir örtüşmektedir. Nitekim diğerkâmlık “başkalarının çıkarlarını kendi çıkarlarının önüne koymak” ve “egoyu kontrol altına almak” şeklinde anlamlandırılmaktadır (Blanchard ve Broadwell, 2019: 46). Bu anlamıyla hizmetkâr lider, “önce insan” diyerek kendinden çok çalışanların çıkarlarını düşünmekte ve bu yönde hizmet etmektedir. Liderin diğerkâmlığı hizmetkâr lideri diğer liderlerden farklı bir yere koymakta ve görevlerin tamamlanmasında ruhun ön planda tutulmasına zemin hazırlamaktadır (Erdem ve Dikici, 2009: 211). Hizmetkâr lider olmanın yolu, örgüt amaçlarından ziyade çalışanların çıkarlarına odaklanmaktan geçmektedir. Nihayetinde örgüt çalışanlarını odağına alan hizmetkâr lider, örgüt amaçlarına ulaşma konusunda da başarılı olmaktadır (Balay, Kaya ve Yılmaz, 2014: 231).

Hizmetkâr lider, kendini diğer insanların yerine koyabilen, onları anlayan, dinleyen ve destekleyen, alışılmadık güce ve yeteneğe sahip olan kişi olarak sıfatlandırılabilir (İ. Gül, 2020: 113). Kırıl (2021a) hizmetkâr lideri, amacını gerçekleştirmek için takipçilerinin iyiliğini kendininkinden üstün tutan, benlik çıkmazından kurtulmuş, etik değerleri olan, erdem ve sevgi sahibi kişi olarak tanımlamaktadır. Ercan (2012: 266) ise hizmetkâr lideri olayların gerisinde kalmayan, çalışanlarıyla omuz omuza çalışan, varlığını hissettiren lider olarak tanımlamaktadır. Liderlik ettiği insanların kişisel çıkarlarını korumak, mutluluklarını ve başarılarını sağlamak hizmetkâr liderin temel amacıdır. Hizmetkâr lider kendi çıkarları için kaygılanmak yerine başkalarının başarıları ile mutlu olmaktadır (Barutçugil, 2014: 95). Bu yönde güç ve yetkilerini çalışanlarıyla paylaşmakta, çalışanların kendilerini geliştirmeleri, üst düzeyde performans sergilemeleri için ortam yaratmaktadır (Şener ve Çetinkaya, 2015: 31). Hizmetkâr liderlikte, güvene dayalı ilişkiler, güç paylaşımı, destek ve adalet şeklinde sıralanan özellikler dikkat çekmekte, lider çalışanlarına hizmet ederek aslında örgüt amaçlarına da hizmet etmektedir (Bush, 2019: 83-86).

Hizmetkâr liderler “önce insan” felsefesiyle farklılıklara saygı duyarak, ayrım gözetmeksizin herkese hizmet etmektedirler (Balay, Kaya ve Yılmaz, 2014: 232). Çalışanların yapamadıkları veya eksik yaptıkları konular üzerinde durmak yerine hangi konuda daha iyi oldukları ve neyi iyi yapabildikleri üzerine yoğunlaşmaktadırlar. Bu da çalışanların performanslarını, lidere olan güvenlerini ve bağlılıklarını arttırmaktadır (Ergeneli, 2017: 264). Hizmetkâr liderler çalışanların ihtiyaç ve hedefleri ile örgütlerinin hedeflerini gerçekleştirmek şeklinde iki adımda örgütlerini yönetmektedirler. Katılımı, kişisel

değerleri arttırmayı ve insanların yaratıcılığını sağlamayı, tam bağlılığı ve doğal dürtüleri öğrenmeyi ve katkıda bulunmayı teşvik etmektedirler (Ceylan, 2014: 130).

Sendjaya ve Sarros (2002: 62), hizmetkâr liderin çalışanlara her fırsatta örgütün üyesi olduklarını hissettirdiği ve böylelikle örgütte olmalarını anlamlandırmaları yönünde destek olduğunu ifade etmektedirler. İlâveten gelişmiş bir duygusal zekâyâ sahip olan hizmetkâr lider, tüm çalışanlara değerli olduklarını hissettirme ve onları harekete geçirmede itici güç olarak rol oynamaktadır (Hatipoğlu, 2019: 100). Spears (2010: 27-29) ise hizmetkâr liderin temel özelliklerini on maddede toplamaktadır. Bu özellikler; (1) etkili iletişim kurabildiği *dinleme*; (2) izleyenleri anlayabildiği *empati*; (3) izleyenlerin kendilerini iyi hissetmelerini sağladığı *iyileştirme*; (4) çevresinde olup biteni hissedebildiği *farkında olmak*; (5) izleyenleri etkileyebildiği *ikna etme gücü*; (6) uzun vadeli bakış açısına sahip olduğu *kavramsallaştırma*; (7) sezgilerine güvendiği *öngörü sahibi olma*; (8) izleyenlerinin çıkarlarını önceliği haline getirdiği *hizmet odaklılık*; (9) izleyenleri güçlendirdiği *insanların gelişmesi ve büyümesine bağlılık* ve (10) hizmet edebildiği *topluluk inşa etme* şeklinde sıralanmaktadır.

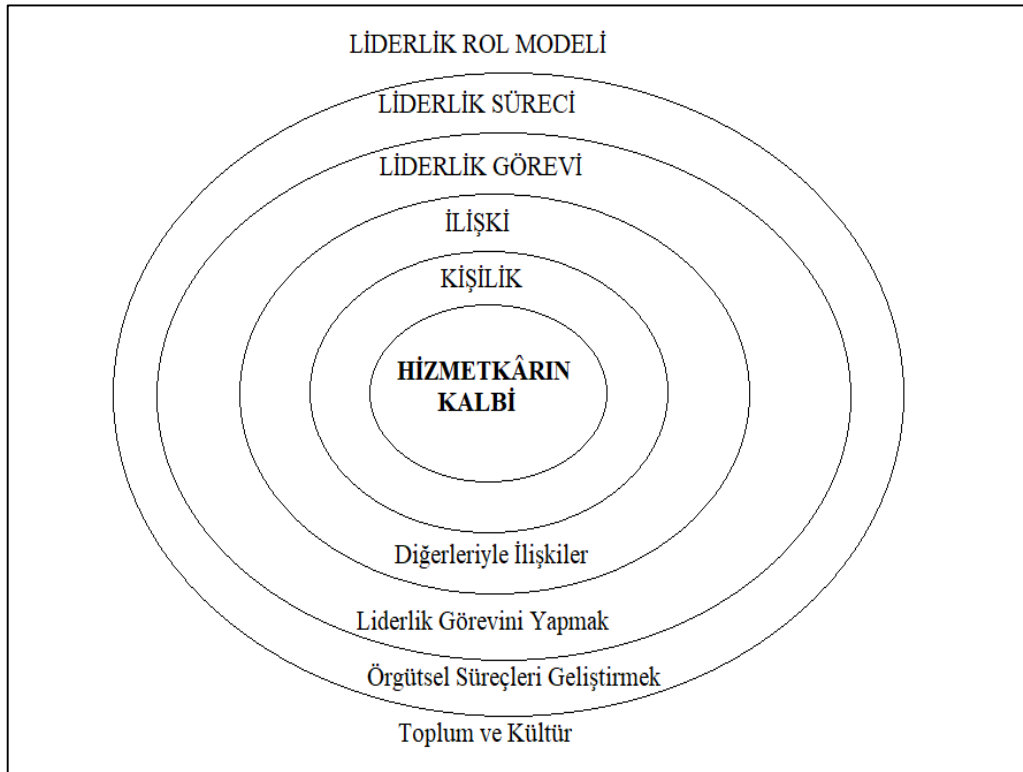
Tanım ve açıklamalarda da görüldüğü gibi hizmetkâr lider; rehber, etkileyen ve grubu harekete geçirenden çok hizmet eden kişi olarak tanımlanabilir (Cemaloğlu, 2013: 166). Liderlerin yapıyı kurup yönetimde etkili olmalarının temel koşulu insan odaklı davranışlarından geçmektedir. İnsana hizmet etme anlayışı, çalışanların olumlu duygular beslemesine yol açmaktadır. Öyle ki çalışanlara hizmet etme düzeyine bağlı olarak liderlerin başarıları da artmakta ya da azalmaktadır (Kingir ve Okçu, 2011: 387). Bu sebeple hizmetkâr liderlerin birincil önceliği çalışanlar olmalıdır. Çalışanların ihtiyaçlarına cevap verilmesi örgüt amaçlarına ulaşılmasından önceliklidir. Zira çalışanların ihtiyaçlarının karşılanması örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi yolunda atılan en büyük adımdır. Bencilikten uzak, alçak gönüllü ve insan sevgisiyle dolu olan liderler ancak hizmetkâr liderlik vasfını taşıyabilmektedirler (C. Yılmaz, 2013: 8).

3.1.7. Hizmetkâr Liderliğe İlişkin Modeller

İlgili alan yazında hizmetkâr liderlik konusunda farklı modellerin geliştirildiği ve söz konusu modellerin çıkış noktalarının Greenleaf'ın (1970) çalışmaları olduğu göze çarpmaktadır. Bu alanda ilk geliştirilen modelin Page ve Wong'un (2000) modeli olduğu bunu sırasıyla yeni modellerin izlediği görülmektedir (Akdöl, 2015). Hizmetkâr liderlik ile ilgili ortaya atılan ve geliştirilen bu modelleri aşağıda belirtildiği şekilde açıklamak mümkündür.

3.1.7.1. Page ve Wong'un hizmetkâr liderlik modeli

Page ve Wong (2000) çalışmalarında hizmetkâr liderliği; kişilik, ilişki, görev ve süreç olmak üzere dört boyutta ele almışlardır. Hizmetkâr liderlik; hizmet etme duygusuyla örülmüş bir kalbe sahip olmayı gerektirmektedir. Onlar hizmetkâr liderin kalbini merkeze koydukları modellerini geliştirmişlerdir. Bu anlamıyla Page ve Wong'un hizmetkâr liderlik modeli aşağıda Şekil 3.1'de verilmiştir.



Kaynak: Page ve Wong, 2000.

Şekil 3.1. Page ve Wong'un hizmetkâr liderlik genişleyen daireler modeli

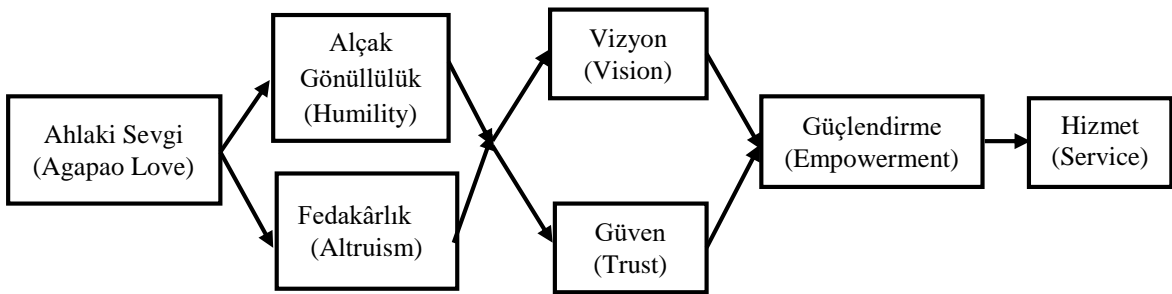
Şekil 3.1'de görüldüğü üzere Page ve Wong'un hizmetkâr liderlik modeli iç içe geçmiş katmanlardan oluşmaktadır. Bu katmanlar içten dışa doğru sırasıyla kişilik, ilişki, görev ve süreçtir. Modelin merkezinde *kişilik* boyutu yer almakta ve bu boyut liderliğin kişilikle başladığının göstergesi niteliğindedir. Kişilik, kişinin kendisine özgü olan ve onu başkalarından ayıran niteliklerin bütünüdür ifade etmektedir. Liderin kişiliği çalışanlarla yürüttüğü faaliyetlere etki etmektedir (Page ve Wong, 2000). Hizmetkâr liderlik kişinin fiziksel, zihinsel ve duygusal potansiyelinin birleşimidir. Fiziksel potansiyeli yüksek olan kişilerin liderlik yönleri ağır basmaktadır. Başarılı sonuçlar elde etme yönünde isteklidirler. Zihinsel potansiyeli yüksek olan kişiler zihinsel dağarcığı gelişmiş, mantıklı kimselerdir.

Ayrıca hoşgörölü, fedakâr, sevgi dolu ve alçak gönüllü ise kişinin duygusal potansiyeli üst düzeydedir. Bu üç bileşeni harmanlayarak çalışanlara hizmet etmeyi ilke edinen kişiler hizmetkâr liderlerdir (Fındıkçı, 2013: 307).

Modele yönelik *ilişki* boyutunda ise, lider çalışanlarla olumlu ilişkiler kurmaktadır. Hizmetkâr lider çalışanların hata yapmaktan çekinmedikleri, kendilerini sürekli geliştirdikleri, hoşgörü ve güvene dayalı bir çalışma ortamı oluşturmaktadır (Fındıkçı, 2013: 315-316). *Görev* boyutu, liderin görev ve sorumluluklarını tamamlama yönünde nasıl davrandıkları gerektiğine ilişkindir. Bu boyut etkin liderin niteliklerini gözler önüne sermektedir. Bu nitelikler; yol gösterme, karar verme, vizyon belirleyebilme ve bunları hayata geçirebilme şeklinde somutlaştırılmıştır. *Süreç* boyutu ise, örgütsel etkililiğin yansımasıdır. Bu anlamda lider etkililiğini sergilemekte, örgüt iklimi ve kültürü oluşturmakta, rol model olarak çalışanları güdülemektedir (Page ve Wong, 2000). Lider, süreç boyutunun uzantısı şeklinde çalışanların gayretlerini hem kişisel, hem de örgüt çıkarlarını sağlama yönünde bütünleştirerek yine onların hizmetlerine sunmaktadır (Fındıkçı, 2013).

3.1.7.2. Patterson'un hizmetkâr liderlik modeli

Patterson (2003: 2) hizmetkâr lideri, çalışanlara odaklanan, birincil önceliği onlara veren kişi olarak tanımlamakta ve hizmetkâr liderliğin dönüşümsel liderliğin bir uzantısı olduğunu vurgulamaktadır. Modelinde hizmetkâr liderin kişisel niteliklerinin yanı sıra tutum ve davranışlarına dikkat çekmektedir. Hizmetkâr lider; ahlaki sevgi sahibi, alçak gönüllü, fedakâr, vizyon sahibi, güven verici, çalışanları güçlendiren ve onlara hizmet eden kişidir. Araştırmacı, hizmetkâr liderliği oluşturan yedi boyutu bir model yardımıyla açıklamıştır. Ortaya koyduğu model boyutlarıyla beraber şekil 3.2'de verilmiştir.



Kaynak: Patterson, 2003: 7.

Şekil 3.2. Patterson'un hizmetkâr liderlik modeli

Şekil 3.2’de görüldüğü üzere ortaya konan bu modelde hizmetkâr lider; ahlaki sevgi sahibi olma ve gösterme, alçak gönüllülük gösterme, fedakârlık yapma, vizyon sahibi olma, güven duyulan kişi olma, takipçilerini güçlendirme ve onlara hizmet etme şeklinde tutum ve davranışlar sergileyebilmelidir. Ahlaki sevgi, güçlendirme ve hizmet boyutlarının modelin genel hatlarını meydana getirdiği söylenebilir. Patterson’un modelindeki hizmetkâr liderlik boyutlarını aşağıdaki gibi açıklamak mümkündür:

Ahlaki Sevgi Sahibi Olma: Patterson ahlaki sevgiyi “Agapao Love” olarak andlandırmaktadır (2003: 3). “Agapao Love” Yunanca’da “doğru zamanda doğru sebepler için doğru şeyi yapmak” anlamına gelmektedir (Winston, 2002: 5). Patterson geliştirdiği hizmetkâr liderlik modelini Agapao Love yani ahlaki sevgi ile başlatmaktadır. Ahlaki sevgi, hizmetkâr lider ve çalışan ilişkisinin temelini oluşturmaktadır (2003: 3). Liderin ahlaki sevgisinin temelinde ise çalışanların ihtiyaç ve isteklerini dikkate alması yatmaktadır. Çalışanların gereksinimlerine odaklanan lider, sonrasında yeteneklerini göz önüne almaktadır. Son aşamada ise örgütün çıkarlarının sağlanmasına odaklanmaktadır. Böylelikle lider çalışandan örgüte doğru ilerlediği her aşamada sevgisini çalışanlara hissettirmekte ve gösterebilmektedir (Waddel, 2006: 3).

Alçak Gönüllülük: Lider çalışanlara karşı alçak gönüllü bir tutum izlemektedir. Birini diğerinden ayrı görmemekte, her birine aynı değeri vermektedir. Onlarla olan ilişkilerinde üstün olduğunu hissettirecek tavırlardan kaçınmaktadır. Böylelikle kendi benliğine odaklanmaktan geri durmaktadır (Fındıkçı, 2013: 320-378). Kendi duruşuyla ilgili, en iyi olmaya ilişkin kaygılar taşımamaktadır. Kendinden ziyade çalışanları önemsemekte ve onların başarılarını kendi başarısından daha önemli görmektedir. Bu tavır ve tutumları sonrasında çalışanların güvenini kazanabilmektedir (Patterson, 2003: 4).

Fedakâr Olma: Hizmetkâr liderler, herhangi bir beklenti içerisine girmeden, çalışanlara fayda sağlamak amacıyla onlara yardım etmektedirler. Onlar için en iyi olanın arayışı içerisindedirler (Patterson, 2003: 4; Ercan, 2012: 275). Bu anlamda liderin fedakârlığı, çalışanların ilgi ve ihtiyaçlarına odaklanma şeklinde kendini göstermektedir (Usta ve Ünsal, 2018: 169). Hizmetkâr liderliğin, liderin kendisinden önce başkalarının iyiliğini üretme anlayışı göz önüne alındığında liderin fedakârlığı zorunlu hale gelmektedir (Fındıkçı, 2013: 377).

Vizyon Sahibi Olma: Hizmetkâr liderler vizyon sahibi kişilerdir. Geleceği gören bakış açısıyla oluşturdukları vizyona ilişkin çalışanların da adım atmalarını teşvik etmektedirler (Bakan ve Doğan, 2012: 4). Hizmetkâr liderin vizyonerliği, çalışanlara yön ve amaç duygusu kazandırmanın yanı sıra onların daha fazlasını yapabileceklerine olan inancı kazandırmaya olanak sağlamaktadır (Patterson, 2003: 5).

Güven: Bu boyut hizmetkâr liderliğin temelidir. Liderin dürüstlüğü ve çalışanların iyiliği yönündeki çabası, güvenin temelini sağlamlaştırmaktadır (Patterson, 2003: 6). Kişiler arası ve örgütsel güven ancak dürüstlüğü ilke edinen liderin davranışlarında saklıdır (Russell, 2001: 81). Bir başka deyişle liderin etik davranışları çalışanlarda güven duygusunun aşılmasına yol açabilmektedir (Waddell, 2006: 4). Bunun yanı sıra hizmetkâr lider, çalışanların yeni yollar denemelerine ve kendi yeteneklerini keşfetmelerine olanak sağlamaktadır. Böylelikle çalışanlar üzerinde onlara güven duydukları hissini de yaratmaktadır (Sendjaya ve Pekerti, 2010). Güçlü güven kültürünü yaratmayı başaran hizmetkâr lider, örgütsel sorunlarla mücadele edilmesi ve örgütsel yenilenmenin sağlanması yönünde avantajlar kazanmaktadır (Fairholm, 2004: 373-374).

Çalışanları Güçlendirme: Çalışanları güçlendirme; onları hem kendi hem de örgütsel hedeflerine ulaşmaları için destekleme anlamına gelmektedir (Patterson, 2003: 6; B. Kırıl, 2015; 2016). Verilen görev ve sorumlulukların yerine getirilmesinde çalışanlar üzerinde denetim uygulanmaksızın yetkilerle donatılmaktadırlar (Bakan ve Doğan, 2012: 4). Lider, yetki devri yaparak çalışanların kendilerini geliştirmelerine, deneyim kazanmalarına fırsat vermektedir (Ercan, 2012: 277). Bu sayede çalışanlar hedeflerini gerçekleştirme yönünde daha girişken, daha bağımsız davranabilmekteler ve daha başarılı olmaktadır (Ertürk, 2018: 147).

Hizmet Etme: Hizmetkâr liderliğin özü hizmet etme anlayışına dayanmaktadır. İlaveten başkalarına hizmet etme anlayışı liderin tercihinin ürünüdür (Russel ve Stone, 2002: 149). Hizmetkâr liderler, hayatlarının temel misyonlarının başkalarına hizmet etmek olduğuna inanmaktadır. Başkalarına karşı sorumlulukları olduğunu kabul etmektedirler ve hizmetlerinin kendi çıkarlarından çok daha büyük bir anlamı olduğunun farkındadırlar. Bu sebeple emretmenin tersine hizmet etme tutkusuna sahiptirler (Wis, 2002: 20-21).

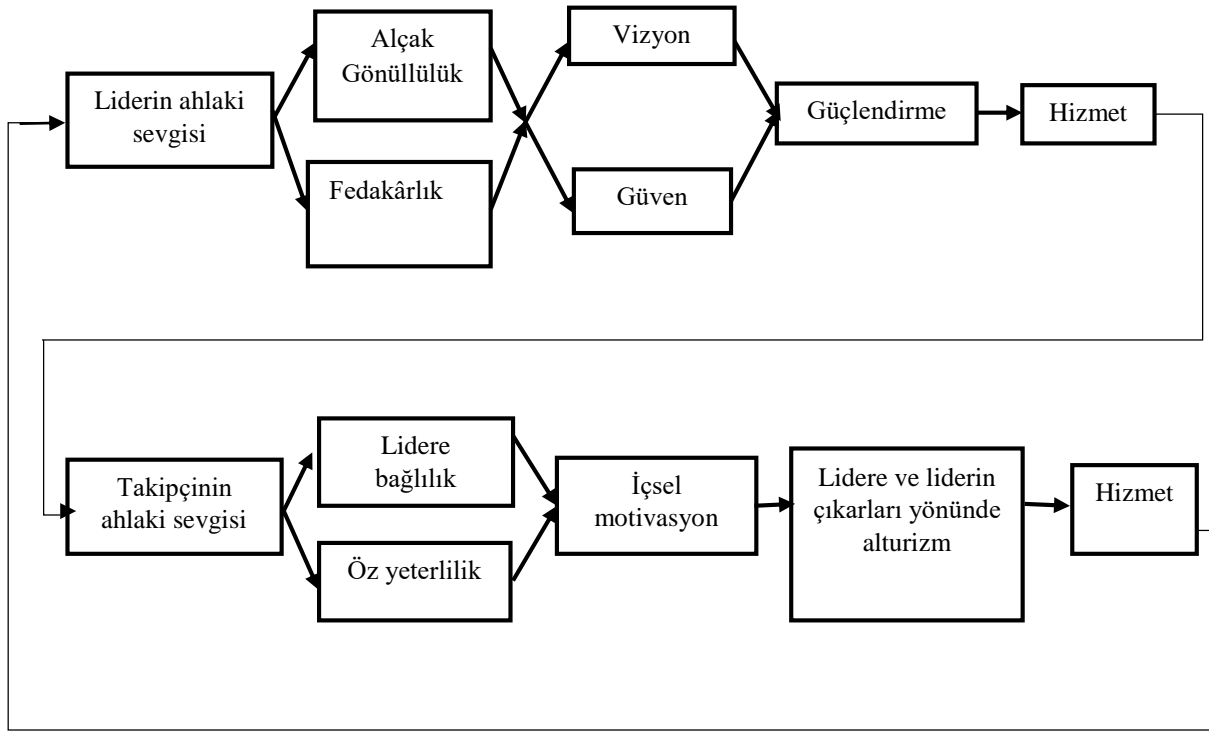
Patterson'un hizmetkâr liderlik modelinde liderin astlarına karşı sonsuz bir sevgi duyması söz konusudur. Öncelik örgüt yararları ve amaçları değil; astların gelişimi,

ihtiyaçlarının karşılanması, gerekli yetkilerle güçlendirilmesi, potansiyellerinin açığa çıkarılıp örgüt yararına bir enerji haline getirilmesidir. Bu durumun gerçekleşmesi alçak gönüllü, fedakâr, vizyon sahibi, astları tarafından güvenilen ve astlarına hizmet eden bir liderle mümkündür (Patterson, 2003).

3.1.7.3. Winston'un hizmetkâr liderlik modeli

Winston'un (2003) hizmetkâr liderlik modeli, Patterson'un (2003) hizmetkâr liderlik modeli esas alınarak geliştirilmiş olan bir modeldir. Patterson'un modelinde hizmetkârlık davranışı liderden kendisini izleyenlere yönelik tek taraflı olarak ele alınmış ve örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesi bağlamında nasıl ve neden izleyenlerin lidere bağlılık gösterdiği yeterince açıklanmamıştır. Bu nedenle Winston çalışmasında, Patterson'un modelini genişleterek hizmetkâr liderliğin dairesel modelini meydana getirmeyi hedeflemiştir (Winston, 2003: 1).

Winston, Patterson'un (2003) hizmetkâr liderlik modelinin liderden çalışanlara doğru akan bir süreçten oluştuğunu belirtmektedir. Nitekim modelin çalışanlardan da lidere doğru akan ve böylece lider ile çalışan arasındaki karşılıklı etkileşimi ele alan bir model olması gerektiğini ileri sürmektedir. Winston liderlerin kendisini izleyenlere hizmet etmesinin, izleyenlerin ahlaki sevgisini etkileyip biçimlendirdiğini ifade etmiştir. İzleyenlerin ahlaki sevgisinin artması yoluyla da hem izleyenlerin lidere olan bağlılığının hem de izleyenlerin öz yeterliliğinin arttığı gözlenmiştir. Bağlılık ve öz yeterlilik artışı da, izleyenlerin içsel motivasyon seviyelerinin yükselmesiyle sonuçlanmaktadır. Bu paralelde Winston, modelinde Patterson'un modeline ek olarak çalışanın lidere bağlılığı, öz yeterliliği ve içsel motivasyonu olmak üzere üç boyut kullanmaktadır (Winston, 2003: 5-6). Araştırmacının geliştirmiş olduğu hizmetkâr liderlik modeli şekil 3.3'te verilmiştir.



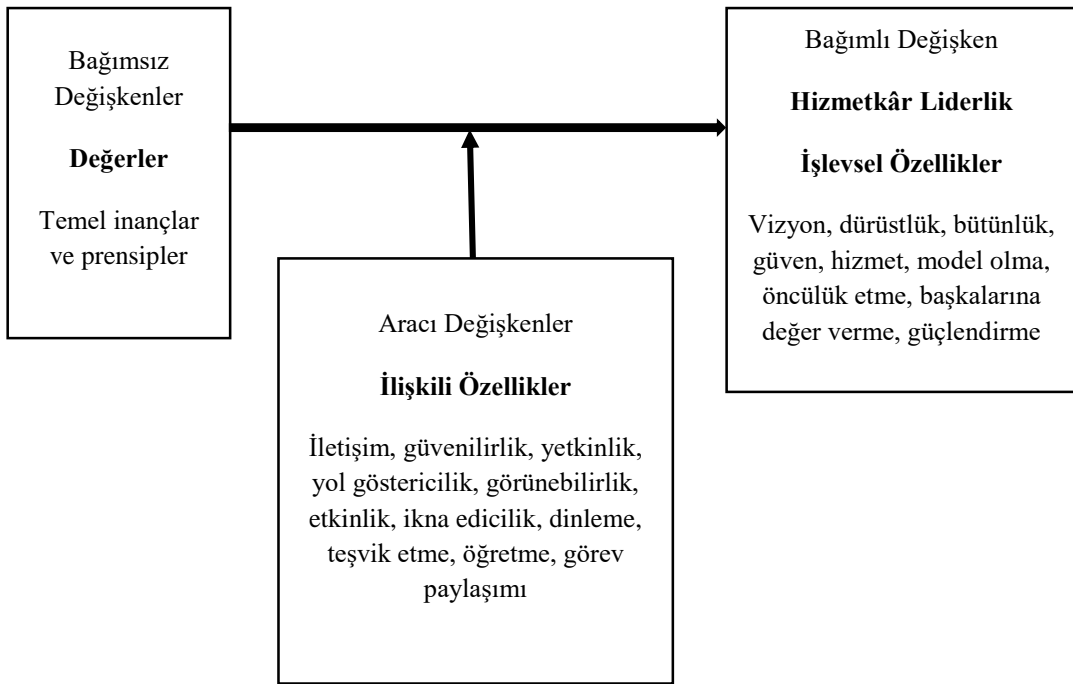
Kaynak: Winston, 2003: 6.

Şekil 3.3. Winston hizmetkâr liderlik modeli

Şekil 3.3'te görüldüğü gibi Patterson'un (2003) liderin ahlaki sevgisiyle başlayıp liderden takipçilere doğru olan hizmet anlayışı; bu modelde takipçinin ahlaki sevgisiyle başlamakta, takipçiden lidere doğru devam etmektedir. Çalışanlarda lidere bağlılık ve öz yeterlilik takipçinin ahlaki sevgisinin sonucudur. Bu modelde, öz yeterlilikleri, içsel motivasyonları ve bağlılıkları yüksek olan çalışanların, liderlerini kendilerinden daha fazla düşüneceklerini ve örgütsel alan ile ilgili isteklerin giderilmesine yönelik daha fazla katkı sağlayacaklarını savunmaktadır. Döngüsel modelinde her döngüde yoğunluğun artacağını ifade eden Winston, bu hususta düzenleyici bir değişken olarak "ruhsal olgunluğun" belirleyici bir etken olacağını önemini vurgulamaktadır. Başka bir ifadeyle her döngüde ruhsal olgunluk artacak olursa sarmal anlamda döngü kuvvetlenirken, ruhsal olgunluk azalmaya başladığında döngü de zayıflamaya başlayacaktır. Winston'un modeli, hizmetkâr lider olma istek ve iradesinde olan gelecekteki liderlerin yetiştirilmesi, hizmetkârlık öncülüğünde olan örgütlerin davranışlarının tanımlanması ve değişkenlerin etkilerinin analiz edilmesi yönünde önemlidir (Winston, 2003: 1-7).

3.1.7.4. Russel ve Stone'un hizmetkâr liderlik modeli

Russell ve Stone, Spears'ın (1998) ortaya koyduğu hizmetkâr lider özelliklerine (dinleme, empati, iyileştirme, farkındalık, ikna etme, kavramsallaştırma, ileri görüşlülük, kâhyalık, insanların gelişimine bağlılık ve topluluk oluşturma) yeni özellikler eklemiştir. Literatürde araştırmacılar tarafından ortaya konan farklı hizmetkâr liderlik özelliklerini bütünleştirmişlerdir. Örneğin; hizmetkâr liderliğin literatürdeki kavramsallaştırmak ve sağduyulu olma özelliklerini vizyon adı altında ele almışlardır. Hizmetkâr liderin özelliklerini işlevsel ve ilişkili özellikler diye iki kategoride incelemiştir. Bu bağlamda modelde; vizyon, dürüstlük, bütünlük, güven, hizmet, model olma, öncülük etme, değer verme ve güçlendirme şeklinde dokuz işlevsel niteliğin yanı sıra eşlik eden ilişkili özellikler adı altında hizmetkâr liderliğin tamamlayıcı özelliklerini de sıralamışlardır (Russel ve Stone, 2002: 145-154). Geliştirmiş oldukları hizmetkâr liderlik modeli 1, hizmetkâr liderliği ve liderlik özellikleri arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Hizmetkâr liderliğin örgütleri etkileyen denetlenebilir bir değişken olduğunu ortaya koyan Russel ve Stone hizmetkâr liderlik modeli 1 şekil 3.4'te ifade edilmektedir.



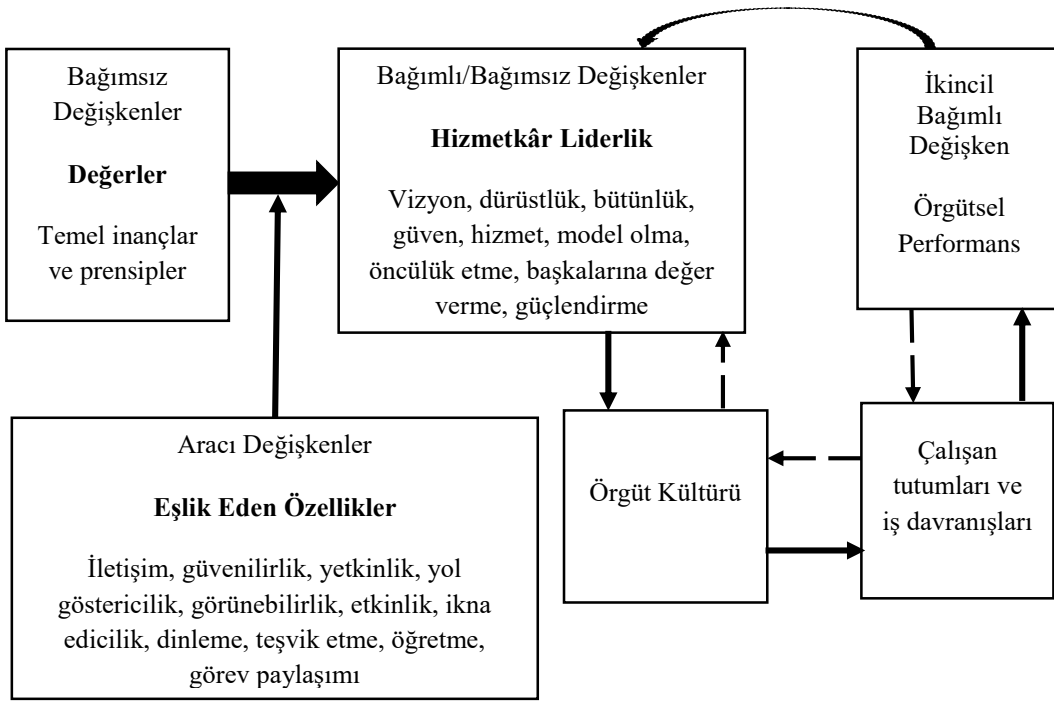
Kaynak: Russell ve Stone, 2002: 154.

Şekil 3.4. Russel ve Stone hizmetkâr liderlik modeli 1

Şekil 3.4'te görüldüğü gibi modelde, bireylerin kendi ilkelerini belirleyip biçimlendiren inançların temeli onların değerleridir. Bu nedenle de değerler, hizmetkâr liderlik modelinde

bağımsız değişkenler olarak yer almışlardır. Bağımlı değişken ise, hizmetkâr liderliktir. Hizmetkâr liderlik özellikleri ilişkili özellikler şeklinde kategorize edilmiş ve aracı değişkenler olarak ele alınmıştır (Russell ve Stone, 2002: 147-153).

Hizmetkâr liderliğin bağımlı değişkeni durumunda bulunan örgüt performansını etkileyeceği düşünüldüğünde, hizmetkâr liderlik, bağımsız değişken olmaktadır. Bu şekilde incelendiğinde ise aşağıdaki Şekil 3.5'te gösterilmiş olan Russell ve Stone'un geliştirdikleri Model 2 ortaya çıkmaktadır.



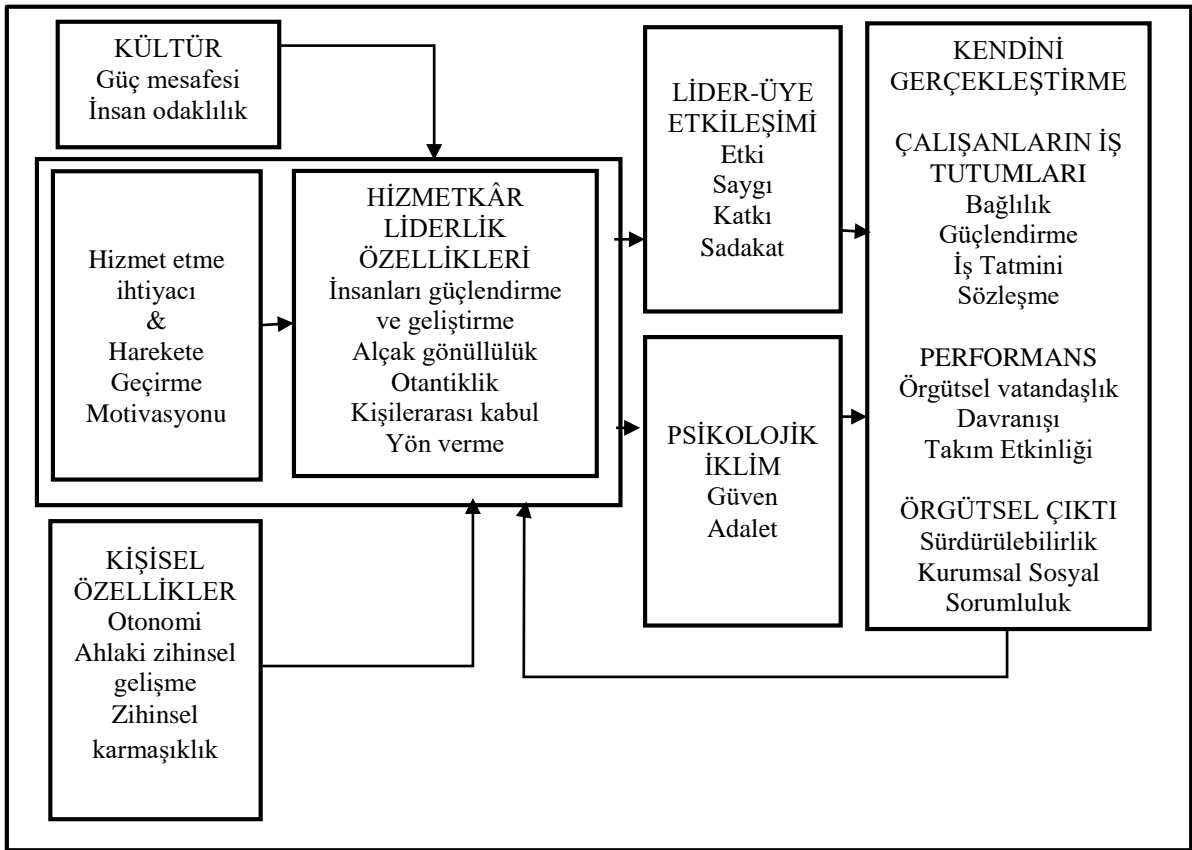
Kaynak: Russell ve Stone, 2002: 154.

Şekil 3.5. Russel ve Stone hizmetkâr liderlik modeli 2

Şekil 3.5'te görüldüğü gibi model, değerler ve inançlarla başlamaktadır. Değerler hizmetkâr liderin işlevsel nitelikleriyle ilişkilendirilmektedir. Bunun yanı sıra eşlik eden özelliklerin de hizmetkâr liderlik ile değerler arasındaki ilişkiyi etkilediği savunulmaktadır. Örneğin eşlik eden özelliklerden biri olan örgütün kurmuş olduğu iletişim sisteminin hizmetkârlık sürecini kolaylaştırması veya engellemesi olgusu, örgüt kültürünü dolayısıyla örgüt performansını etkilemektedir. Ayrıca örgüt kültürünün, çalışanların tutumlarının ve işe yönelik davranışlarının örgütün performansına ivme kazandırdığı yönünde görüş belirtilmektedir. Örgütün daha evvelde mevcut haldeki örgütsel değerleri hizmetkâr liderliği teşvik edici olabileceği gibi sınırlandırabilmektedir (Russel ve Stone, 2002: 153-154).

3.1.7.5. Dierendonck'un hizmetkâr liderlik modeli

Dierendonck, ortaya konan hizmetkâr liderlik modellerini incelemiş, onların güçlü ve zayıf yönlerinin olduğunu ifade etmiştir. Nihayetinde hizmetkâr lideri; insanları güçlendiren ve geliştiren, alçak gönüllü, otantik, insanları oldukları gibi kabul eden, yön gösteren ve bütünün iyiliği için çalışan sorumluluk sahibi yöneticiler şeklinde tanımlamıştır. Oluşturduğu model hizmetkâr liderliği etkileyen değişkenleri, hizmetkâr liderliğin boyutlarını ve elde edilen çıktıları kapsamaktadır. Modelin özünü harekete geçirme motivasyonu ve hizmet etme anlayışı oluşturmaktadır. Modelde kişisel niteliklerin ve kültürün hizmetkâr liderliği etkilediği belirtilmektedir (2011: 1232-1243). Bahsi geçen model aşağıda Şekil 3.6'da gösterilmektedir.



Kaynak: Dierendonck, 2011: 1233.

Şekil 3.6. Dierendonck'un hizmetkâr liderlik modeli

Şekil 3.6'da görüldüğü üzere modelde hizmetkâr liderlik özelliklerine, hizmetkâr liderliğin lider-takipçi ilişkisiyle psikolojik iklime etkisine ve hizmetkâr liderliğin sonuçlarına yer verilmektedir. Modelde hizmetkâr liderin kişisel özellikleri ve kültür, motivasyon boyutuyla ilişkili ve hizmetkâr liderliği etkilemektedir. Çalışanlar tarafından algılanan

hizmetkâr liderlik, lider ve çalışanlar arasındaki ilişkileri ve psikolojik iklimi etkilemektedir. Lider üye etkileşimi etki, saygı, kaygı ve sadakat boyutlarıyla şekillenmektedir. Psikolojik iklim ise güven ve adaletin toplamı niteliğindedir. Hizmetkâr liderlik çalışanların kendilerini gerçekleştirmelerini, iş tatminlerini ve performanslarını etkilemektedir. Aynı zamanda takım performansına, örgütsel sürdürülebilirliğe ve örgütsel sorumluluğa yön vermektedir (Dierendonck, 2011: 1243).

Dierendonck, hizmetkâr liderlik özelliklerini insanları güçlendirme ve geliştirme, alçak gönüllülük, otantiklik, kişiler arası kabul, yönettme ve sorumlu yöneticilik şeklinde sınıflandırmıştır. Bu bağlamda insanları güçlendirme ve geliştirme, çalışanlar arasındaki güven tutumunun ileriye yönelik olarak teşviki, onlara güçlü olduklarını hissettirme ve kendilerini gerçekleştirmelerine odaklanma; alçak gönüllülük kişinin kendi başarıları ve yeteneklerinden ziyade diğerlerinin isteklerini ön planda tutma ve bu yönde onları destekleme; otantiklik kişinin içsel duygu ve düşüncelerle tutarlı bir biçimde kendini ifade etmesi; kişiler arası kabul başkalarının duygularını anlama ve kabul etme yeteneği, samimi, merhametli ve bağışlayıcı olma; yönettme çalışanların yetenek ve ihtiyaçlarına dayanan iş ortamı oluşturma; sorumlu yöneticilik ise kişisel çıkar ve kontrolden ziyade hizmet için çabalama, örgüt için sorumluluk alma isteği şeklinde açıklanmıştır (2011: 1232-1234).

3.1.8. Hizmetkâr Liderliğin Boyutları

Alan yazın incelendiğinde hizmetkâr liderlik, farklı araştırmalar tarafından (Akyüz, 2012; Çali, 2019; Çoban, 2019; Dennis ve Bocerna, 2005; Dierendonck ve Nujiten, 2011; Duyan, 2012; Ekinci, 2015; İçinak, 2019; Kırıl, 2021a; Öter ve Dağlı, 2020; Sağlam, 2017; S. R. Ünal, 2020; Yavuz, 2020) farklı boyutlarıyla ele alınmıştır. Şöyle ki; Page ve Wong (2000) çalışmalarında hizmetkâr liderliği; kişilik, ilişki, görev ve süreç olmak üzere dört boyutta ele almışlardır. Russel ve Stone (2002) çalışmalarında hizmetkâr liderliğin; vizyon, dürüstlük, bütünlük, güven, hizmet, model olma, öncülük etme, takdir etme ve güçlendirme şeklinde dokuz boyuttan oluştuğunu ifade etmişlerdir. Dennis ve Winston, Wong ve Page'in ölçeğini kullandıkları çalışmada hizmetkâr liderliğin boyutlarını; vizyon, güçlendirme ve hizmet olmak üzere üçe indirgemişlerdir. Patterson'un geliştirdiği modelde ise hizmetkâr liderliğin; ahlaki sevgi, alçak gönüllülük, alturizm, vizyon, güven, güçlendirme ve hizmet şeklinde yedi boyutta incelendiği tespit edilmiştir (2003).

Barbuto ve Wheler (2006: 318-319) ise hizmetkâr liderliği; alturitik çağrı, duygusal iyileştirme, ikna etme, örgütsel sorumlu yöneticilik ve bilgelik olmak üzere beş boyutta incelemiştir. Sendjaya, Sarros ve Santora (2008: 402-424) geliştirdikleri modelde hizmetkâr liderliğin boyutlarını; gönüllü astlık, otantiklik, akde dayalı ilişkiler, ahlaki sorumluluk, manevilik ve etkili dönüştürme olarak belirlemiştir. Dierendonck ve Nujiten geliştirdikleri hizmetkâr liderlik ölçeğinde hizmetkâr liderliği; güçlendirme, sorumlu yöneticilik, alçak gönüllülük, otantiklik, hesap verebilirlik, affetme ve cesaret boyutları şeklinde incelemiştir (2011). Kırıl (2021a) geliştirdiği hizmetkâr liderlik ölçeğinde hizmetkâr liderliği; güçlendirme, etkili iletişim, güven, vizyon, okul çevre ilişkileri, otantiklik, etik davranma ve alçak gönüllülük boyutlarında ele almıştır. Görüldüğü gibi araştırmacılar tarafından hizmetkâr liderlik çok boyutlu bir yapı olarak incelenmiştir. Aşağıda bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Kırıl'ın ölçeğinin alt boyutları detaylı bir biçimde açıklanmıştır. Nitekim söz konusu ölçek görece Türkiye'de hizmetkâr liderliği ilk defa bu kadar geniş çapta ele almış, yeni ve okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliğini ölçmek için geliştirilmiş bir ölçektir.

Güçlendirme: Liderlerin çalışanların karar almaları, işleri yürütmeleri ve yeteneklerini keşfedip, geliştirmeleri yönünde gereksinim duydukları yetki, bilgi, yardım ve fırsatları sunmaları şeklinde ifade edilmektedir (Akdöl, 2015: 31). Benzer bir başka ifadeye göre güçlendirme, liderlik davranışlarının psikolojik olarak çalışanların içsel motivasyonlarını ve kişisel yeterliliklerini arttırarak etkilemesidir (Yukl, 2018). Güçlendirme sürecinde yönetim gücünü ve yetkisini çalışanlarla paylaşmaktadır. Çalışanlar işlerin tamamlanması aşamasında kendilerine güvenmekte ve etkin bir şekilde rol oynamaktadırlar. Çalışanların yaptıkları işleri anlamlandırmaları, işleri başarıyla yerine getirmeleri sonrası kendilerini yeterli hissetmeleri, karar verebilmeleri ve örgütün gidişatını kendilerinin tayin ettiklerinin farkında olmaları güçlendirme sürecinin olumlu çıktıları arasındadır (Yüksel ve Erkutlu, 2003: 139).

Örgütsel yenilenme ve sürekliliği sağlayacak olanların örgüt çalışanları olduğu göz önüne alındığında çalışanların güçlendirilmesine yönelik uygulamalar zorunlu hale gelmektedir. Bu sebeple katılım, iletişim ve güvene dayalı çalışma ortamının oluşturulması gerekmektedir. Bu ortamda çalışan herkes üst düzeyde performans sergilemekte ve örgütün de verimliliğini arttırmaktadır (Yıldırım ve Karabey, 2016: 428). Okul yöneticisi hizmetkâr liderliğin güçlendirme alt boyutunda; çalışanları kendilerini geliştirmeleri için teşvik etme, çalışanların işleri ile eksik oldukları noktalarda onlara gerekli açıklamaları yapma,

çalışanların yeteneklerini sergilemelerine fırsat verme, çalışanların işleri ile ilgili sorunlarını çözüme destek olma, çalışanların okul için değerli olduğunu hissettirme, çalışanların işi ile ilgili karar almaları noktasında onları destekleme, çalışanların inisiyatif almaları gerektiğini onlara açıklama, çalışanlarına işlerini yapmaları için serbestlik tanıma, çalışanlara işleri ile ilgili yetki vererek özgüvenlerini artırma ve çalışanların başarılarını ödüllendirme şeklinde güçlendirme davranışları sergileyebilmelidir (Kıral, 2021a).

Etkili İletişim: Latince “communicare” kelimesinden gelen iletişim kavramına dair farklı tanımlamalar yapılsa da iletişim, farklı kanallar aracılığıyla gönderici ve alıcı taraflar arasında anlam alışverişinin yaşandığı ve geri bildirimle sonlanan bir süreç olarak tanımlanabilir (Gedikoğlu, 2015; Kıral ve Deliveli, 2020). Örgüt kavramının ortak amaçları gerçekleştirmek amacıyla bir araya gelen insanların örgütlenmesi, eşgüdümlemesi, liderlik edilmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinin tamamı olarak karşılık bulduğu göz önüne alındığında insanların anlaşmalarını sağlama süreci olan iletişim önemli hale gelmektedir (Balci, 2005). Örgütlerde üst kademedен alt kademeye doğru kurulan dikey iletişim; eşit konumda yöneticiler ve çalışanlar arası kurulan yatay iletişim; farklı birimler arasında kurulan çapraz iletişim varlık gösterebileceği gibi sözlü ve yazılı iletişim gerçekleşmekte ve bu iletişim biçimleri örgüte farklı katkılar sağlamaktadır (Şişman, 2019).

Yönetim süreçleri arasında iletişim, özellikle açık sistemlerde daha da önemlidir. Alt sistemlerin haberleşmeleri ve işbirliği içinde çalışabilmeleri, üst sistemlerin de alt sistemlere rehberlik ederek gerekli yönlendirmeleri yapabilmeleri iletişim süreciyle mümkündür. Bunun yanı sıra iletişimin etkililiği, gönderici tarafından kodlanan mesajların alıcılar tarafından doğru şekilde algılanması oranında artmaktadır. Aksi takdirde örgütlerde etkili iletişimin yerini iletişimin önündeki engeller almaktadır. Bu engeller örgütte çalışanların davranışlarını ve performanslarını olumsuz yönde etkilemektedir (Tutar, 2016).

Girdisi, çıktısı insan olan ve eğitim örgütü olarak okulların açık sistem olduğu gerçeğinden yola çıkıldığında iletişim, yönetim süreçlerinin vazgeçilmezleri arasındadır (Demirtaş, 2016). Bu noktada okul yöneticisinin okulda etkili iletişim ağını oluşturması gerekmektedir. Etkili bir iletişim ağının oluşturulması ve sürdürülmesinde de yöneticilerin iletişim kanallarını açık tutmaları ve paydaşları tarafından kabul görmeleri gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2019). Öyle ki iletişim, çalışanların birbirlerinden ve yürütülen çalışmalardan haberdar olmaları, yanlış anlamaların sonlandırılması, ortak amaçlara hep birlikte ulaşmak adına önem arz etmektedir. Şayet okulda etkili iletişim yerine iletişim kopuklukları mevcutsa,

istenen çıktı ile elde edilen çıktı arasında örtüşme söz konusu olmayacaktır. Bu nedenle okul yöneticisi, etkili iletişim için mesajlarını çalışanlara açık, anlaşılır ifadelerle ve doğru kanallarla iletmeli, geri bildirimleri önemsemeli yani çift yönlü iletişimi benimsemelidir (Akçadağ, 2016). Okulda etkili iletişim; öğrenmeye, ilişkilere, etkileşime, dönütlere ve etkili okula ulaşmaya aracılık edecektir. Ayrıca okul yönetimi etkili iletişim aracılığıyla çalışanları etkileyebilecek, onların davranışlarını değiştirebilecek, ilişkileri daha da sağlamlaştıracak, çatışmaları azaltacak, koordinasyonu sağlayacak, denetimi gerçekleştirecek, çalışanların performanslarını arttıracak ve okulu amaçlarına ulaştıracaktır (Başaran ve Çınkır, 2013). Okul yöneticisi hizmetkâr liderliğin etkili iletişim alt boyutunda; çalışanlar için iyi bir dinleyici olma, olaylara onların penceresinden bakabilme, çalışanları anladığını davranışları ile hissettirme, çalışanların duygularını önemseme, çalışanların işi ile ilgili konularda rahatça konuşması için ortam sağlama, çalışanlarla yüz yüze iletişimi tercih etme, çalışanlarla rahatça konuşmak için vakit ayırma, iletişim sürecini etkili bir biçimde yönetme ve çalışanlara geri bildirimde bulunma şeklinde etkili iletişim davranışları sergileyebilmelidir (Kıral, 2021a).

Güven: Küresel rekabetin varlığı ve var olma çabasında olan örgütler, rekabette üstünlük sağlayacak düzeyde performans sergileyen ve örgüt içinde birbirlerine güvenen çalışanlara ihtiyaç duymaktadır. Güven kavramı, örgütte oluşumu uzun zaman alan, doğruluk ve dürüstlük kavramlarını da içinde barındıran bir kavramdır. Güvenin oluşturulması ve tüm örgüte yayılması oldukça zor olduğundan, hem yöneticilerin hem de çalışanların gerekli özveriye göstermeleri, sorumlulukları yerine getirmeleri ve karşılıklı güven odaklı davranışlarda bulunmaları gerekmektedir (Demircan ve Ceylan, 2003).

Örgütlerinin varlığını devam ettirecek ve yaşatacak olan liderler, çalışanların sürece müdahil olmalarını, fikirleriyle katkıda bulunmalarını önemseyen kişilerdir. Sürece etki eden çalışanlarda uyum sağlama, lideri izleme, kararları kabul etme eğilimlerinin yanı sıra lidere güven duygusu kendiliğinden oluşmaktadır (M. Aydın, 2018). Liderlikte güven önemlidir çünkü liderin peşinden giden izleyenler ona inanan ve güvenen kimselerdir. Liderlikte başkalarını etkileme gücünün iyi işletilmesi için lider, başkalarıyla güvene dayalı ilişkiler kurmalıdır (İ. Gül, 2020).

Güven herkes için önemli bir ihtiyaçtır. İnsanlar birbirine güvendiği iş ortamlarında huzur içinde çalışmak isterler. Çalışanların örgütlerindeki uygulamalardan, yöneticilerinin ve birbirlerinin söz ve eylemlerinden emin olma düzeyleri örgütte güvenin ne derece var olduğuna işaret etmektedir (Kıral ve Başaran, 2018b). Örgütsel başarı için vazgeçilmez bir

değer olan güven, okul örgütünde de istenen bir olgudur. Okulun paydaşları ve yöneticileri birbirlerinin beklentilerini karşılayacak şekilde davranacaklarına inanmak isterler. Bu inancın oluşumunda yöneticilerin sözlerinin doğruluğu ve niyetlerinin iyi olması etkilidir (Tutar, 2016). Bunun yanı sıra paydaşlarında güven duygusu oluşturmak isteyen lider okul yöneticisi öncelikle teknik, beşeri ve kavramsal becerilerini sergilemelidir. Teknik beceriler, çalışanları yönlendirme ve değerlendirmede; beşeri beceriler, insan ilişkilerinde etkili iken, kavramsal beceriler örgüt yararına olacak şekilde davranmayla ilişkilidir. Söz konusu becerileri yüksek olan yöneticiler, çalışanlar için güven ortamı oluşturarak daha etkili ve verimli çıktılar alınmasını sağlayabilmektedirler (Erkutlu, 2018). Okul yöneticisi hizmetkâr liderliğin güven alt boyutunda; çalışanlara sırlarını açıklama, çalışanların fikirlerine başvurma, davranışlarında tutarlı olma, ihtiyaç duyduğunda çalışanın yanında olma, iş konusunda donanımlı olma, sorunları geçiştirmeden çözüme kavuşturma, çalışanların performanslarını değerlendirirken tarafsız olma ve çatışmaları etkili bir biçimde yönetme şeklinde güven oluşturacak davranışları sergileyebilmelidir (Kıral, 2021a). Güven duygusunun oluşumunda etkili olacak olan bu davranışlar, paydaşların okula bağlılıklarını arttıracak, okulu geleceğe taşıyacak adımlar atılacak, eğitimin etkili ve verimli olmasına aracılık edecektir.

Vizyon: Küreselleşme olgusu örgütlerin değişim sürecini yaşamalarını zorunlu kılmaktadır. Değişime uyum sağlayarak gelecekte arzu edilen şekilde var olmak ancak paylaşılan vizyonla mümkündür. Zira vizyon gelecek güzel günler ve bunu başarma arzusu şeklinde ifade edilebilir (Yukl, 2018). Bu noktada değişimi yönetebilen, öngörebilen, örgüt amaçlarına hizmet edecek şekilde değişimden yararlanan, gelecekle bağlantılı vizyon oluşturabilen lider yöneticilerin varlığı istenir hale gelmektedir. Liderin vizyonerliği, geleceği okuyabilme becerisine sahip olması ve olası olumsuzluklara karşı önlem alabilmesi anlamlarıyla karşılık bulmaktadır. Bu noktada örgüt yönetiminin geleceğe dönük, değişim odaklı, iç ve dış paydaşlarla beraber oluşturacağı bir vizyon yaratması ve vizyonu gerçekleştirme noktasında paydaşların tam desteğini alması zorunlu hale gelmektedir (Sağır, 2018).

Açık bir sistem olan okullar da hem iç hem de dış çevreden etkilenmekte ve değişimlere uyum sağlama başarısı verimliliğini ve etkililiğini doğrudan etkilemektedir. Bahsi geçen değişim sürecini yönetecek olan kişiler de okul yöneticileridir. Dolayısıyla yöneticiler, değişim odaklı paylaşılan vizyon ortaya koymalı, çalışanları vizyona hizmet edecek inanca sahip olmaları yönünde teşvik etmeli, olası engellere karşı öngöründe bulunmalı kısacası

değişimin öncüsü olmalıdır. Okul yöneticisi vizyonu bildirmek yerine, paydaşlarıyla beraber iletişimin tüm kanallarından yararlanarak değişim vizyonunu ortak çabayla yaratmalıdır. Paylaşılan vizyon, değişimi başlatma ve sürdürme sürecinde önemli bir etkidir. Zira başarılı bir değişim için, paylaşılan ve benimsenen bir vizyona ihtiyaç vardır (Göksoy, 2018). Ayrıca paylaşılan vizyon, vizyonun kurumsallaşmasını sağladığı gibi, paydaşların eylemlerine de yansımaktadır. Kolektif bilinçle oluşturulan ve eylemlerle desteklenen vizyon, okulun gelecekte de varlık gösterebilecek kalitede ve etkililikte olmasının en önemli aracıdır (V. Çelik, 2015). Okul yöneticisi hizmetkâr liderliğin vizyon alt boyutunda; okulun geleceğine ilişkin vizyon ortaya koyma, gerçekçi hedefler belirleme, ortaya koyduğu vizyon için var gücü ile çalışma, çalışanları vizyona ortak etme, okulun ve çalışanların beklentilerini bütünleştirebilme, paylaşılan bir vizyon oluşturma, vizyon doğrultusunda hareket etme şeklinde vizyona ilişkin davranışlar sergileyebilmelidir (Kıral, 2021a).

Okul Çevre İlişkileri: Çevre, örgütün girdilerini aldığı, çıktıları verdiği bütün sistemleri ve içinde yaşadığı toplumu, kültürü ve doğayı kapsar. Örgütler de canlılar gibi bir çevrede yaşar (İ. E. Başaran, 2004: 237). Her örgüt gibi okulun da kendine özgü bir çevresi vardır ki bu çevre parçası olduğu toplumdur. Aslında okul ve toplum karşılıklı konulmuş iki ayna gibidir. Birbirleriyle iç içe, birbirlerini yansıtırlar, birini diğerinden soyutlamak mümkün değildir. Okul ve çevre birbirlerine yön vermekte, şekillendirmektedir (Bursalıoğlu, 2019). Toplum varlığını devam ettirme noktasında, iyi yetişmiş, nitelikli vatandaşlara ihtiyaç duymaktadır. Varlığını yaşatacak bireyleri yetiştiren kurumlar da okullardır. Aile, okul ve toplum bireyin iyi bir vatandaş olma yolunda onu etkileyen ilk çevrelerdir. Şöyle ki bireyin toplumsallaşması ailede başlayıp, okulla devam eder ve nihayetinde de toplum içerisinde yerini alarak toplumun yaşatılmasında etkin rol oynar. Bu denli birbirine bağlı bir süreçte okul, çevresini dikkate almak ve topluma hizmet etmek zorundadır (İ. Gül, 2020). Nitekim toplumdan aldığı girdileri yine topluma çıktılar şeklinde sunması, okulların toplumsal sorumluluğunun göstergesidir. Okullar ve eğitim aracılığıyla elde edilen bireysel ve toplumsal çıktılar, hem bireylerin hem de toplumun gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Aynı zamanda okulun işlevleri ve çıktılarına ilişkin toplumun geri bildirimleri de söz konusudur (Sezgin, 2019). Dolayısıyla okul ve toplum arasındaki etkileşimin varlığı, okulun topluma hizmet etme anlayışının kalitesini de yansıtmaktadır. Bu noktada okul yöneticilerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Şöyle ki çevrenin kalkınması, eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi, öğretim programlarının yorumlanması, çevrenin eğitimi desteklemeye özendirilmesi, çevresel değerlerin göz ardı edilmemesi, okul ve çevre arasında iletişimin kurulması, okul ve çevrenin

beklentilerinin karşılanması okul yöneticilerinin sorumlulukları arasındadır (M. Aydın, 2018). Okul yöneticisi hizmetkâr liderliğin okul- çevre ilişkileri alt boyutunda; okul çevresine ilişkin fikirlerini eylemleri ile destekleme, çevrenin okula olan katkısını göz ardı etmeme, dış paydaşlarının geri bildirimine önem verme, okul çevresinin düzenlediği etkinliklere katılma, dış paydaşlara yol gösterme ve yol olma, toplumsal hizmete önem verme, okul ve toplumu bir araya getirme, çevrede olup bitenlere duyarlı olma, okul çevre işbirliğini geliştirecek toplantılar düzenleme şeklinde okul-çevre ilişkilerine yönelik davranışlar sergileyebilmelidir (Kıral, 2021a). Okul yöneticilerinin sorumlulukları incelendiğinde çevre ile yapıcı ilişkiler kurulmasının, uyum, iş birliği ve etkileşimin sağlanmasının önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Okul ve çevre birbirini etkileyen, birbirine hizmet eden kısacası birbirini tamamlayan yapılar olarak düşünülmeli, bu yönde adımlar atılmalıdır. Nihayetinde okul yöneticilerinden okul ve çevre arasında istenen ahengi yakalamaları beklenmektedir. Bu ahengi yakalayabilen yöneticiler, iç ve dış paydaşlar arasında hizmet etme anlayışını, bütünlüğü sağlamış ve okulun toplumsal sorumluluğunu başarıyla yerine getirmiş olacaklardır.

Otantiklik: Gerçeklik ve doğallık üzerine kurulu olan otantiklik kavramı, kişilerin her ortamda ve koşulda gerçek kimliklerini, duygularını, güçlü ve zayıf yönlerini gösterebilmeleridir. Örgütlerde liderin otantikliği, mesleki rollerden ziyade birey olarak tutum sergilemeleridir (Dierendonck ve Nujiten, 2011: 1233-1234). Lider güçlü yanlarının yanı sıra zayıf yanlarını da göstermekte ve çalışanlara ilişkin gerçek duygularını açık bir biçimde ifade edebilmektedir (Sendjaya, Sarros ve Santora, 2008: 407). Liderin samimi, gerçek davranışlar sergilediği yönünde çalışanlarda oluşan algı sonrası liderin otantikliği ortaya çıkmaktadır (Ergeneli, 2017: 265). İlaveten liderin kendini tanıması, tarafsız kararlar vermesi, ahlaki değerleriyle uyumlu davranışlar sergilemesi, kendini açıkça ifade edebilmesi ve güvenilir olması liderin otantikliğini destekleyen bileşenlerdir (Bakan ve Doğan, 2013: 260-262). Okul yöneticisi hizmetkâr liderliğin otantiklik alt boyutunda; güçlü ve zayıf yönlerini fark edip ona göre hareket etme, her durumda duygularını açık bir biçimde paylaşma, davranışlarını duygularına yansıtma, kendisi ile ilgili düşüncelerini söylemeleri için çalışanları ceseratlendirme, işe ilişkin gerçekleri çalışanlara söyleme, kendini olduğu gibi gösterme şeklinde otantikliğe ilişkin davranışlar sergileyebilmelidir (Kıral, 2021a). Okul yöneticilerinin gerçek benliğini çalışanlarla paylaşmasının, çalışanlarda sevgi, hoşgörü, güven duygusunun geliştirilmesi, pozitifliğe odaklanma, hissettiklerini açığa çıkarma cesareti, okul için alınan kararlara uygun davranışlar sergileme gibi olumlu yansımalarını görmek mümkündür.

Etik Davranma: Örgütlerde etik değerler ve bu değerlere uygun davranma küresel değişimin olumsuz etkilerinden kaçınmak açısından büyük önem taşımaktadır. Sahip olduğu etik değerleri örgütsel ve küresel değerlerle uyumlu hale getirerek eylemlerde bulunan liderler, örgütsel etkililiği sağlamada önemli adımlar atmış olmaktadır (Aslanargun, 2012). Bunun yanı sıra etik davranmayı ilke edinen liderler karar verme sürecinde güç, yetki ve otoritesini başkalarının yararını gözeterek kullanmaktadırlar. Liderin sahip olduğu ahlaki değerler, başkalarının da doğru işler yapmasında belirleyici rol oynamaktadır. İyi ve erdem sahibi, adil, saygılı, sorumluluk bilincine sahip, güvenilir, başkalarının iyiliğini düşünen, başkalarına hizmet eden, eşitliği gözetken, herkesin yararına amaçlar seçen, dürüst, başkalarının ahlaki değerlerini de önemseyen liderler etik davranma boyutunun gereğini yerine getirmektedirler (Gedikoğlu, 2015).

Örgütlerde yöneticilerin etik davranışlar sergilemeleri önemlidir. Şayet yöneticilerin etik davranışları çalışanlar tarafından kabul görürse yöneticilerin lider olarak vasıflandırılmaları da olasıdır. Yöneticilerin etik davranma anlayışı içerisinde olmaları, iş ahlakını ve etik değerlerin örgüt geneline yayılmasını beraberinde getirmektedir. Öncelikle yöneticiler saygılı, adaletli, sorumlulukların paylaşımında eşitliği gözetken, dürüst kişilikleriyle mesleki etik kurallarına uygun davranmalıdırlar (Aslan, 2019). Akabinde de çalışanları etik davranma yönünde teşvik etmelidirler.

Liderlerin etik davranışlarının okuldaki yansımalarına bakıldığında okul yöneticisi, paydaşların çıkarlarını gözetir ve gücünü bu yönde kullanırsa; eşitliği, adaleti ve saygılı davranmayı ilke edinirse; toplumun ahlaki değerlerine duyarlıysa; yasal haklara saygılıysa; her durumda hesap verebilirlik anlayışına sahipse etik davranmayı ilke edinmiş demektir (Gedikoğlu, 2015). Okul yöneticisi hizmetkâr liderliğin etik davranma alt boyutunda; çalışanlara karşı dürüstlüğünden ödün vermeme, çalışanlara karşı adil olma, görev ve sorumlulukların dağılımında eşit davranma, hataları hoş görme, çalışanlara hoşgörülü ve saygılı olma, karar verirken değer yargılarını göz önünde bulundurma, dalkavukluk yapılmasına müsaade etmeme şeklinde etik davranışlar sergileyebilmelidir (Kıral, 2021a). Bununla birlikte okul yöneticisi okulu değerlerle yönetirken değişen küresel, toplumsal etik değerlerle okulun değerleri arasında bütünlük sağlayabilmelidir. Okulun etik değerlerinin toplumun değerleriyle çelişmesine fırsat vermemeli ve etik değerlerin tüm çalışanlar tarafından içselleştirilmesinin sağlanması için güçlü bir okul kültürü oluşturabilmelidir.

Amaçlara ulaşmada vicdani sorumluluğunu yerine getirip, etik davranma konusunda paydaşlara rol model olabilmelidir.

Alçak Gönüllülük: Kişinin kendi başarılarını ve yeteneklerini uygun bir perspektife yerleştirme yeteneğini ifade eder. Liderin gücünü ölçülü kullanması, başkalarının görüşlerine başvurması ve katkılarını kabul etmesidir. Alçak gönüllülük, liderin başkalarının ilgilerini ne denli önemseydiğinin, performanslarının iyileştirilmesi yönünde ne oranda destek olduğunun göstergesidir (Patterson, 2003). Alçak gönüllülük, liderin kişisel çıkarlarından ziyade başkalarına odaklanarak hizmet etmesinin önünü açmaktadır. Liderin kendisini başkalarından ayrıcalıklı görmesinden alıkoymaktadır (Aslan, 2019: 220). Şöyle ki liderin dağların zirvelerinde durup, bütün suların kendisine akmasını beklemesi yerine bütün dağ ve yamaçların altında bir seviyede yer alan deniz misali akarsu ve derelerin kendisine akmasını sağlamasıdır. Bu akış için onlardan daha aşağıda durmayı başarabilmesidir (Fındıkçı, 2013: 412). Alçak gönüllü lider, başkalarının düşünce ve değerlerine saygı duyanın yanı sıra onların ihtiyaçlarının karşılandığı ölçüde mutlu olmaktadır (Konan ve Çelik, 2015). Okul yöneticisi hizmetkâr liderliğin alçak gönüllülük alt boyutunda; övülmekten hoşlanmama, hatalarını kabul etme, öz eleştiride bulunma, çalışanlarının eleştirisini önemseme, karşı fikirleri anlayışla karşılama, işle ilgili kararlarda işin uzmanı olan çalışana danışma, yapılan faaliyetlerde ön planda olmama, çalışanlara tepeden bakmama, herkesten bir şey öğrenme hevesi içinde olma, çalışanların kendisine yol göstermesinden rahatsız olmama şeklinde alçak gönüllüğe ilişkin davranışlar sergileyebilmelidir (Kıral, 2021a).

Hizmetkâr liderliğin yukarıda sıralanan güçlendirme, etkili iletişim, güven, vizyon, okul çevre ilişkileri, otantiklik, etik davranma ve alçak gönüllülük boyutlarına genel olarak bakıldığında, hizmetkâr liderlerin davranışlarının bu boyutlar üzerinde şekillendiklerini söylemek mümkündür.

3.1.9. Okullarda Hizmetkâr Liderlik

Küreselleşmenin giderek arttığı, değişim ve dönüşüm süreçlerinin hızla yaşandığı son yıllarda, okul yönetiminden de beklentiler farklılaşmıştır (Korkmaz vd., 2015: 211-213). Öyle ki hammadde, girdisi ve çıktısı insan olan, değişime yön veren, insanı geliştiren kurumların okullar olduğu gerçeği göz önüne alındığında odağına insanı yerleştiren, bireysel bencilliğin ötesinde başkalarının çıkarlarına, iyiliğine yönelen hizmetkâr liderlik anlayışı, okul yönetiminde benimsenebilecek bir liderlik tarzıdır. Bu paralelde hem okulların hem de

hizmetkâr liderliğin felsefesi hizmet etme üzerine şekillenmektedir (Cerit, 2007: 90). Temel amacı nitelikli eğitim hizmeti verme olan okulların yöneticilerinin de hizmetkâr liderlik rolleri sergilemeleri kaçınılmazdır. Bu rolleri yerine getirirken yasal güçten ziyade hizmet etme isteği başat olmalıdır (Korkmaz vd., 2015: 246). Nitekim hizmetkâr liderlik anlayışında gönüllülük vardır (Ertürk, 2018: 151).

Hizmetkâr lider olarak okul yöneticisi, paydaşlarının çıkarlarını kendi çıkarlarının önüne koyabilen, uzun vadeli bakış açısına sahip, işbirliğini destekleyen, empati kurabilen, iyi bir dinleyicidir (B. Akyüz, 2014: 36). Temel amacı hizmet ettiği okul ve çevresini geliştirmek ve iyileştirmek olan okul yöneticisi, öğrenci başarısının ve eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi için hizmet etmekten çekinmemektedir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirebileceği, en iyi yönlerini sergileyebileceği okul kültürü oluşturmak için var gücüyle çalışmaktadır (Gül ve Türkmen, 2016: 5520). Bu yönde okul yöneticisi klasik yönetim anlayışından olabildiğince uzak, hiyerarşik piramidin tersine işletildiği katılımcı bir yönetim tarzı benimsemektedir. Paydaşlarının istek, ilgi ve ihtiyaçlarının farkındadır ve bu yönde onları cesaretlendirmektedir. Onların çıkarlarını gözettiği hizmet anlayışı ile okulun amaçlarına da hizmet etmektedir (Blanchard, 2019: 30-31). Öğretmenlere sorumluluklar, yetkiler vermekte ve onları iş birliği temelli takım çalışmalarına yönlendirmektedir. Böylelikle bir yandan onların yeteneklerini ortaya çıkarırken diğer yandan kendilerini geliştirmelerine hizmet etmektedir (Akyüz ve Eren, 2013: 198).

Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının ayrımına varmak hiç de zor değildir. Eğer bir okulda, yönetici öğretmenleriyle beraber kararlar alıyorsa, odasına kapanmak yerine okulda görünür durumdaysa, ulaşılabilecek amaçlar kapsamında hizmet eden, destek olan hatta bizzat etkinliklerin içinde yer alıyorsa, paydaşlarını insan olarak değerli görüyorsa, ast üst ilişkisi yerine onlardan biri gibi davranıyorsa, iyileştirme ve sürekli geliştirme yönünde hizmet etmeyi ilke edinmişse kısacası “önce insan” diyerek, kendi benliğinden sıyrılmış, başkalarının mutluluğunu değerli kılmışsa yönetimde hizmetkâr liderliğin varlığından söz edilebilir (Cemaloğlu, 2013: 167-170).

Hizmetkâr liderlerin okullardaki uygulamalarına bakıldığında, bireysel bencilliklerin ötesinde insanı önceliğine yerleştiren hizmetkâr liderliğin okul yönetimi için arzu edilir bir liderlik anlayışı olduğu söylenebilir (B. Akyüz, 2014: 36). Kaliteli eğitim adına, öğretmenlerini odağına alan ve hizmet etmekten kaçınmayan okul yöneticilerinin başarılı olacağı ifade edilebilir (Russel ve Stone, 2002). Ayrıca bu liderlik anlayışı, okulların

gelecekte de var olmalarını ve öğrencilerin de yaşamlarına yön verecek becerilerle donatılmalarını sağlayabilir (Cerit, 2007: 95). Paydaşların güven ve mutluluk düzeylerinin yöneticilerin hizmetkâr liderlik davranışlarıyla artacağı, bunun da performans artışını beraberinde getireceği söylenebilir (Ertürk, 2018: 151). Özetle vizyon sahibi, klasik yönetim anlayışının simgesi olan hiyerarşik piramidi tersine çeviren, güçlü yönlere odaklanan, başkalarının iyiliği adına bencilliğinden sıyrılabilen okul yöneticileri hizmetkâr liderliğin kapısını ardına kadar açabileceklerdir (Jennings ve Wert, 2017: 127-130).

3.2. Tanımlar

Araştırmada geçen bazı kavramların tanımları aşağıda verilmiştir.

Lider: Etrafındaki kişileri etkileyerek onlarda güven yaratan, onların kendini takip etmesini sağlayan kişidir.

Hizmetkârlık: Kişinin kendisini başkalarına adayıp, yaptığı işten zevk alması ve tüm bunları da karşılık beklemeden yapmasıdır.

Hizmetkâr Lider: Amacını gerçekleştirmek için takipçilerinin iyiliğini kendininkinden üstün tutan, benlik çıkmazından kurtulmuş, etik değerleri olan, erdem ve sevgi sahibi kişidir (Kıral, 2021a).

Hizmetkâr Liderlik: Liderin amacını gerçekleştirmek için takipçilerine hizmet ettiği kapsamlı bir süreçtir (Kıral, 2021a).

Yönetici: Okulun kaynaklarını; yapı, süreç ve işlev yönünden etkili ve verimli bir biçimde yöneten kişidir.

Okul Yönetimi: Eğitim-öğretimin amaçlarını gerçekleştirmek için insan ve madde kaynaklarını etkili ve verimli bir biçimde işe koşturmasıdır.

4. BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için toplanan verilerin, yöntem bölümünde açıklanan istatistik tekniklerle çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgulara ve bu bulgulara dayalı yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları ve buna dayalı olarak ortaya konan yorumlar, araştırmanın alt amaçlarının verilişindeki sıraya uygun olarak;

1. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin bulgular,

2. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerin hizmetkâr liderlik düzeylerinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesine ilişkin bulgular, başlıkları altında sunulmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmanın daha kolay anlaşılması için tablolara dönüştürülerek aşağıdaki ilgili alt problemlerin altında verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında; öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliğine ilişkin algı düzeyleri; güçlendirme, etkili iletişim, güven, vizyon, okul çevre ilişkileri, otantiklik, etik davranma, alçak gönüllülük boyutlarında ve genel olarak ele alınmış olup, elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

4.1.1. Okul Yöneticilerinin Güçlendirme Düzeylerinin İncelenmesi

Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyleri güçlendirme alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin güçlendirme düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Madde No	İfade	n	\bar{X}	Ss	Sıralama
1	Yöneticim işimle ilgili kararlarımda beni destekler.	473	4.33	.846	1
3	Yöneticim işimi yapmam konusunda bana serbestlik tanır.		4.19	.905	2
4	Yöneticim işimle ilgili yetki vererek özgüvenimi geliştirir.		4.16	.942	3
2	Yöneticim kritik konularda inisiyatif almamı destekler.		4.08	.981	4
Güçlendirme Boyutu		473	4.19	.821	

Tablo 4.1.'de görüleceği gibi öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre okul yöneticilerinin güçlendirme alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Yöneticim işimle ilgili kararlarımda beni destekler.” (\bar{X} = 4.33) ve görece en düşük düzeyde olan “Yöneticim kritik konularda inisiyatif almamı destekler.” (\bar{X} = 4.08) ifadeleridir. Öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin güçlendirme düzeyleri görece yüksektir (\bar{X} = 4.19).

4.1.2. Okul Yöneticilerinin Etkili İletişim Düzeylerinin İncelenmesi

Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyleri etkili iletişim alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin etkili iletişim düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Madde No	İfade	n	\bar{X}	Ss	Sıralama
6	Yöneticim benimle konuşmak için zaman ayırır.	473	4.36	.806	1
5	Yöneticim yüz yüze iletişimi tercih eder.		4.30	.730	2
7	Yöneticim iletişim sürecini başarılı bir şekilde yönetir.		4.29	.833	3
8	Yöneticim iletişim sürecinde geri bildirimlerde bulunur.		4.28	.844	4
Etkili İletişim Boyutu		473	4.31	.696	

Tablo 4.2.'de görüleceği gibi öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre okul yöneticilerinin etkili iletişim alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Yöneticim benimle konuşmak için zaman ayırır.” (\bar{X} = 4.36) ve görece en düşük düzeyde olan “Yöneticim iletişim sürecinde geri bildirimlerde bulunur.” (\bar{X} = 4.28) ifadeleridir. Öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin etkili iletişim düzeyleri görece çok yüksektir (\bar{X} = 4.31).

4.1.3. Okul Yöneticilerinin Güven Düzeylerinin İncelenmesi

Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyleri güven alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin güven düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Madde No	İfade	n	\bar{X}	Ss	Sıralama
11	Yöneticimin işle ilgili sorunları çözüme kavuşturması bana güven verir.	473	4.41	.765	1
10	Yöneticimin iş konusunda donanımlı olması bana güven verir.		4.40	.815	2
9	Yöneticime olan güvenim okula olan bağlılığımı artırır.		4.38	.856	3
12	Yöneticim performans değerlendirme konusunda tarafsız davranır.		4.27	.917	4
Güven Boyutu		473	4.36	.746	

Tablo 4.3.’de görüleceği gibi öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre okul yöneticilerinin güven alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “*Yöneticimin işle ilgili sorunları çözüme kavuşturması bana güven verir.*” ($\bar{X}= 4.41$) ve görece en düşük düzeyde olan “*Yöneticim performans değerlendirme konusunda tarafsız davranır.*” ($\bar{X}= 4.27$) ifadeleridir. Öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin güven düzeyleri görece çok yüksektir ($\bar{X}= 4.36$).

4.1.4. Okul Yöneticilerinin Vizyon Düzeylerinin İncelenmesi

Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyleri vizyon alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 4.4.’de verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin vizyon düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Madde No	İfade	n	\bar{X}	Ss	Sıralama
15	Yöneticim okulun vizyonu için var gücüyle çalışır.	473	4.41	.792	1
16	Yöneticim okulu vizyonu doğrultusunda yönetir.		4.32	.812	2
14	Yöneticim okul için gerçekçi hedefler ortaya koyar.		4.29	.831	3
13	Yöneticim vizyonuyla okulu geleceğe taşır.		4.27	.871	4
Vizyon Boyutu		473	4.32	.761	

Tablo 4.4.'de görüleceği gibi öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre okul yöneticilerinin vizyon alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “*Yöneticim okulun vizyonu için var gücüyle çalışır.*” ($\bar{X}= 4.41$) ve görece en düşük düzeyde olan “*Yöneticim vizyonuyla okulu geleceğe taşır.*” ($\bar{X}= 4.27$) ifadeleridir. Öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin vizyon düzeyleri görece çok yüksektir ($\bar{X}= 4.32$).

4.1.5. Okul Yöneticilerinin Okul Çevre İlişkileri Düzeylerinin İncelenmesi

Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyleri okul çevre ilişkileri alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 4.5.'de verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin okul çevre ilişkileri düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Madde No	İfade	n	\bar{X}	Ss	Sıralama
20	Yöneticim okulla ilgili faaliyetlerde dış paydaşların katkısını önemser.	473	4.32	.805	1
17	Yöneticim okulun dış paydaşlarının geri bildirimlerine önem verir.		4.28	.785	2
18	Yöneticim okul çevresinin düzenlediği etkinliklere katılır.		4.27	.775	3
19	Yöneticim dış paydaşlarına yol gösterme noktasında isteklidir.		4.25	.828	4
Okul Çevre İlişkileri Boyutu		473	4.28	.719	

Tablo 4.5.'de görüleceği gibi öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre okul yöneticilerinin okul çevre ilişkileri alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “*Yöneticim okulla ilgili faaliyetlerde dış paydaşların katkısını önemser.*” ($\bar{X}= 4.32$) ve görece en düşük düzeyde olan “*Yöneticim dış paydaşlarına yol gösterme noktasında isteklidir.*” ($\bar{X}= 4.25$) ifadeleridir. Öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin okul çevre ilişkileri düzeyleri görece çok yüksektir ($\bar{X}= 4.28$).

4.1.6. Okul Yöneticilerinin Otantiklik Düzeylerinin İncelenmesi

Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyleri otantiklik alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 4.6.'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin otantiklik düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Madde No	İfade	n	\bar{X}	Ss	Sıralama
21	Yöneticim kendisinin güçlü yönlerinin farkındadır.		4.34	.810	1
24	Yöneticim işle ilgili çalışanlara gerçekleri söylemekten çekinmez.		4.28	.806	2
22	Yöneticim her durumda duygularını ifade etmekten çekinmez.	473	4.11	.896	3
23	Yöneticimin davranışları duygularını yansıtır.		3.74	1.004	4
Otantiklik Boyutu		473	4.12	.699	

Tablo 4.6.'da görüleceği gibi öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre okul yöneticilerinin otantiklik alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Yöneticim kendisinin güçlü yönlerinin farkındadır.” ($\bar{X}= 4.34$) ve görece en düşük düzeyde olan “Yöneticimin davranışları duygularını yansıtır.” ($\bar{X}= 3.74$) ifadeleridir. Öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin otantiklik düzeyleri görece yüksektir ($\bar{X}= 4.12$).

4.1.7. Okul Yöneticilerinin Etik Davranma Düzeylerinin İncelenmesi

Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyleri etik davranma alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin etik davranma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Madde No	İfade	n	\bar{X}	Ss	Sıralama
25	Yöneticim dürüstlüğünden ödün vermez.		4.41	.779	1
26	Yöneticim çalışanlara karşı adaletlidir.		4.39	.816	2
27	Yöneticim görevlerin dağılımında eşit davranır.	473	4.34	.825	3
28	Yöneticim sorumlulukların dağılımında eşit davranır.		4.31	.850	4
Etik Davranma Boyutu		473	4.36	.751	

Tablo 4.7.'de görüleceği gibi öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre okul yöneticilerinin etik davranma alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Yöneticim dürüstlüğünden ödün vermez.” ($\bar{X}= 4.41$) ve görece en düşük düzeyde olan “Yöneticim sorumlulukların dağılımında eşit davranır.” ($\bar{X}= 4.31$) ifadeleridir. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin etik davranma düzeyleri görece çok yüksektir ($\bar{X}= 4.36$).

4.1.8. Okul Yöneticilerinin Alçak Gönüllülük Düzeylerinin İncelenmesi

Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyleri alçak gönüllülük alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin alçak gönüllülük düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Madde No	İfade	n	\bar{X}	Ss	Sıralama
31	Yöneticim kendi fikirlerine karşı olan fikirleri anlayışla karşılar.		4.07	.922	1
32	Yöneticim işle ilgili kararlarda çalışanlara danışır.	473	4.06	.895	2
30	Yöneticim hatalarına ilişkin özeleştirir yapar.		3.97	.982	3
29	Yöneticim kendisinin övülmesinden hoşlanmaz.		3.63	1.072	4
Alçak Gönüllülük Boyutu		473	3.93	.825	

Tablo 4.8.'de görüleceği gibi öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre okul yöneticilerinin alçak gönüllülük alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Yöneticim kendi fikirlerine karşı olan fikirleri anlayışla karşılar.” ($\bar{X}= 4.07$) ve görece en düşük düzeyde olan “Yöneticim kendisinin övülmesinden hoşlanmaz.” ($\bar{X}= 3.63$) ifadeleridir. Öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin alçak gönüllülük düzeyleri görece yüksektir ($\bar{X}= 3.93$).

4.1.9. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Düzeylerinin Boyutlar Bazında ve Genel Olarak İncelenmesi

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliğine ilişkin algı düzeylerinin boyutlar bazında ve genel betimsel istatistikleri Tablo 4.9.'da verilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Boyutlar	n	\bar{X}	Ss	Sıralama
Güven		4.36	.746	1
Etik Davranma		4.36	.751	2
Vizyon	473	4.32	.761	3
Etkili İletişim		4.31	.696	4
Okul Çevre İlişkileri		4.28	.719	5

Tablo 4.9. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler (devam)

Boyutlar	n	\bar{X}	Ss	Sıralama
Güçlendirme		4.19	.821	6
Otantiklik	473	4.12	.699	7
Alçak Gönüllülük		3.93	.825	8
Genel Hizmetkâr Liderlik	473	4.23	.668	

Tablo 4.9.'da görüleceği gibi öğretmenler okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliğinin güçlendirme, otantiklik ve alçak gönüllülük boyutları dışında görece çok yüksek; güçlendirme, otantiklik ve alçak gönüllülük boyutlarında ise görece yüksek düzeyde algıya sahiptirler. Hizmetkâr liderlik ölçeğinin boyutlarından alınan puan ortalamalarına göre sıralandığında; öğretmenlerin en çok güven ($\bar{X}= 4.36$) sonra sırası ile etik davranma ($\bar{X}= 4.36$), vizyon ($\bar{X}= 4.32$), etkili iletişim ($\bar{X}= 4.31$), okul çevre ilişkileri ($\bar{X}= 4.28$), güçlendirme ($\bar{X}= 4.19$), otantiklik ($\bar{X}= 4.12$) ve son olarak da alçak gönüllülük ($\bar{X}= 3.93$) algısına sahip olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre genel hizmetkâr liderlik görece çok yüksek ($\bar{X}= 4.23$) düzeydedir.

4.2. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin algılarının; cinsiyete, medeni duruma, yaşa, eğitim durumuna, görev durumuna, buldukları okuldaki çalışma süresine ve görev yaptıkları okul kademesine göre incelenmesi sonucu elde edilen istatistiki veriler aşağıda verilmiştir.

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin algılarının, cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.10.'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin cinsiyetine göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerinin karşılaştırılması

Boyut/Değişken	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Güçlendirme	Kadın	265	4.14	.813	471	1.617	.107
	Erkek	208	4.26	.828			
Etkili İletişim	Kadın	265	4.29	.688		.752	.452
	Erkek	208	4.34	.707			
Güven	Kadın	265	4.35	.708		.342	.733
	Erkek	208	4.38	.793			
Vizyon	Kadın	265	4.30	.758		.601	.548
	Erkek	208	4.35	.766			
Okul Çevre İlişkileri	Kadın	265	4.26	.683		.616	.538
	Erkek	208	4.30	.763			
Otantiklik	Kadın	265	4.08	.682		1.334	.183
	Erkek	208	4.16	.720			
Etik Davranma	Kadın	265	4.34	.726		.623	.534
	Erkek	208	4.39	.784			
Alçak Gönüllülük	Kadın	265	3.86	.796		2.101	.036*
	Erkek	208	4.02	.853			
Genel Hizmetkâr Liderlik	Kadın	265	4.20	.637	1.148	.252	
	Erkek	208	4.27	.705			

* p<.05 anlamlılık düzeyi

Tablo 4.10'da görüleceği gibi öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliğine ilişkin algı düzeyleri, alçak gönüllülük boyutunda [$t_{(471)} = 2.101, p < .05$] cinsiyet değişkenine göre erkekler lehine anlamlı bir farklılık gösterirken; güçlendirme [$t_{(471)} = 1.617, p > .05$]; etkili iletişim [$t_{(471)} = .752, p > .05$]; güven [$t_{(471)} = .342, p > .05$]; vizyon [$t_{(471)} = .601, p > .05$]; okul çevre ilişkileri [$t_{(471)} = .616, p > .05$]; otantiklik [$t_{(471)} = 1.334, p > .05$]; etik davranma [$t_{(471)} = .623, p > .05$] boyutlarında ve genel hizmetkâr liderlik [$t_{(471)} = 1.148, p > .05$] bağlamında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark tespit edilen alçak gönüllülük boyutunda erkeklerin puan ortalaması ($\bar{X} = 4.02$) kadınların puan ortalamasından ($\bar{X} = 3.86$) yüksektir. Söz konusu farkın etki büyüklükleri ($\eta^2 = .009$) ve ($d = .19$) küçük düzeydedir. Alçak gönüllülük boyutundaki değişimin yaklaşık % 1'i cinsiyete bağlı olup, kadın ve erkek öğretmenlerin puanları arasındaki fark .19 standart sapmadır.

4.2.2. Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin algılarının, medeni durum değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.11.'de verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin medeni durumuna göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerinin karşılaştırılması

Boyut/Değişken	Medeni Durum	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Güçlendirme	Bekar	82	4.13	.841	471	.798	.425
	Evli	391	4.20	.817			
Etkili İletişim	Bekar	82	4.30	.734		.177	.859
	Evli	391	4.31	.689			
Güven	Bekar	82	4.42	.700		.796	.427
	Evli	391	4.35	.755			
Vizyon	Bekar	82	4.33	.846		.090	.929
	Evli	391	4.32	.743			
Okul Çevre İlişkileri	Bekar	82	4.30	.785		.337	.736
	Evli	391	4.27	.705			
Otantiklik	Bekar	82	4.10	.706		.266	.790
	Evli	391	4.12	.699			
Etik Davranma	Bekar	82	4.39	.797		.380	.704
	Evli	391	4.36	.742			
Alçak Gönüllülük	Bekar	82	3.91	.838		.313	.755
	Evli	391	3.94	.823			
Genel Hizmetkâr Liderlik	Bekar	82	4.23	.696	.006	.995	
	Evli	391	4.23	.663			

Tablo 4.11.'de görüleceği gibi medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliğine ilişkin algı düzeyleri, güçlendirme [$t_{(471)} = .798, p > .05$]; etkili iletişim [$t_{(471)} = .177, p > .05$]; güven [$t_{(471)} = .796, p > .05$]; vizyon [$t_{(471)} = .090, p > .05$]; okul çevre ilişkileri [$t_{(471)} = .337, p > .05$]; otantiklik [$t_{(471)} = .266, p > .05$]; etik davranma [$t_{(471)} = .380, p > .05$]; alçak gönüllülük [$t_{(471)} = .313, p > .05$] boyutlarında ve genel hizmetkâr liderlik [$t_{(471)} = .006, p > .05$] bağlamında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.2.3. Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin algılarının, yaş değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 4.12.'de verilmiştir.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin yaşına göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerinin karşılaştırılması

Boyut/ Değişken	Yaş grubu	n	\bar{X}	Ss	sd	F	p
Güçlendirme	A. 35 yaş ve altı	122	4.25	.769	2;470	.480	.619
	B. 36 – 45 yaş aralığı	196	4.19	.845			
	C. 46 yaş ve üzeri	155	4.15	.834			
Etkili İletişim	A. 35 yaş ve altı	122	4.35	.645	2;470	.482	.618
	B. 36 – 45 yaş aralığı	196	4.32	.708			
	C. 46 yaş ve üzeri	155	4.27	.722			
Güven	A. 35 yaş ve altı	122	4.41	.680	2;470	1.463	.233
	B. 36 – 45 yaş aralığı	196	4.40	.733			
	C. 46 yaş ve üzeri	155	4.28	.807			
Vizyon	A. 35 yaş ve altı	122	4.36	.715	2;470	.578	.562
	B. 36 – 45 yaş aralığı	196	4.34	.750			
	C. 46 yaş ve üzeri	155	4.27	.810			
Okul Çevre İlişkileri	A. 35 yaş ve altı	122	4.34	.640	2;470	1.094	.336
	B. 36 – 45 yaş aralığı	196	4.29	.703			
	C. 46 yaş ve üzeri	155	4.21	.793			
Otantiklik	A. 35 yaş ve altı	122	4.16	.685	2;470	.306	.737
	B. 36 – 45 yaş aralığı	196	4.10	.684			
	C. 46 yaş ve üzeri	155	4.11	.732			
Etik Davranma	A. 35 yaş ve altı	122	4.43	.688	2;470	1.296	.275
	B. 36 – 45 yaş aralığı	196	4.38	.736			
	C. 46 yaş ve üzeri	155	4.29	.814			
Alçak Gönüllülük	A. 35 yaş ve altı	122	4.02	.815	2;470	1.191	.305
	B. 36 – 45 yaş aralığı	196	3.94	.801			
	C. 46 yaş ve üzeri	155	3.86	.860			
Genel Hizmetkâr Liderlik	A. 35 yaş ve altı	122	4.29	.616	2;470	.937	.393
	B. 36 – 45 yaş aralığı	196	4.24	.659			
	C. 46 yaş ve üzeri	155	4.18	.718			

Tablo 4.12.'de görüleceği gibi yaş değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliğine ilişkin algı düzeyleri, güçlendirme [$F_{(2-470)} = .480$; $p > .05$]; etkili iletişim [$F_{(2-470)} = .482$; $p > .05$]; güven [$F_{(2-470)} = 1.463$; $p > .05$]; vizyon [$F_{(2-470)} = .578$; $p > .05$]; okul çevre ilişkileri [$F_{(2-470)} = 1.094$; $p > .05$]; otantiklik [$F_{(2-470)} = .306$; $p > .05$]; etik davranma [$F_{(2-470)} = 1.296$; $p > .05$]; alçak gönüllülük [$F_{(2-470)} = 1.191$; $p > .05$] boyutlarında ve genel hizmetkâr liderlik [$F_{(2-470)} = .937$; $p > .05$] bağlamında istatistiksel anlamda bir farklılık göstermemektedir.

4.2.4. Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin algılarının, eğitim durumu değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.13.'de verilmiştir.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerinin karşılaştırılması

Boyut/Değişken	Eğitim durumu	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Güçlendirme	Lisans	434	4.21	.816	471	1.414	.158
	Lisansüstü	39	4.01	.866			
Etkili İletişim	Lisans	434	4.32	.694		.904	.366
	Lisansüstü	39	4.21	.727			
Güven	Lisans	434	4.36	.755		.627	.531
	Lisansüstü	39	4.44	.638			
Vizyon	Lisans	434	4.33	.756		1.005	.315
	Lisansüstü	39	4.21	.809			
Okul Çevre İlişkileri	Lisans	434	4.29	.719		1.472	.142
	Lisansüstü	39	4.12	.707			
Otantiklik	Lisans	434	4.14	.703		2.350	.019*
	Lisansüstü	39	3.87	.612			
Etik Davranma	Lisans	434	4.38	.745		1.526	.128
	Lisansüstü	39	4.19	.813			
Alçak Gönüllülük	Lisans	434	3.96	.830		1.869	.062
	Lisansüstü	39	3.70	.735			
Genel Hizmetkâr Liderlik	Lisans	434	4.25	.670	1.397	.163	
	Lisansüstü	39	4.09	.636			

* p<.05 anlamlılık düzeyi

Tablo 4.13.'de görüleceği gibi eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliğine ilişkin algı düzeyleri, otantiklik boyutunda [$t_{(471)}= 2.350$, $p<.05$] lisans mezunları lehine anlamlı bir farklılık gösterirken; güçlendirme [$t_{(471)}= 1.414$, $p>.05$]; etkili iletişim [$t_{(471)}= .904$, $p>.05$]; güven [$t_{(471)}= .627$, $p>.05$]; vizyon [$t_{(471)}= 1.005$, $p>.05$]; okul çevre ilişkileri [$t_{(471)}= 1.472$, $p>.05$]; etik davranma [$t_{(471)}= 1.526$, $p>.05$]; alçak gönüllülük [$t_{(471)}= 1.869$, $p>.05$] boyutlarında ve genel hizmetkâr liderlik [$t_{(471)}= 1.397$, $p>.05$] bağlamında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Eğitim durumu değişkenine göre anlamlı fark tespit edilen otantiklik boyutunda lisans mezunlarının puan ortalaması ($\bar{X}= 4.14$), lisansüstü mezunlarının puan ortalamasından ($\bar{X}= 3.87$) yüksektir. Söz konusu farkın etki büyüklükleri ($\eta^2= .011$) ve ($d= .41$) küçük düzeydedir. Otantiklik boyutundaki değişimin yaklaşık % 1'i eğitim durumuna bağlı olup, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin puanları arasındaki fark .41 standart sapmadır.

4.2.5. Görev Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin algılarının, görev durumu değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin t-testi testi sonuçları Tablo 4.14.'de verilmiştir.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin görev durumuna göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerinin karşılaştırılması

Boyut/Değişken	Görev durumu	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Güçlendirme	Sınıf öğretmeni	155	4.22	.827	471	.587	.557
	Branş öğretmeni	318	4.18	.820			
Etkili İletişim	Sınıf öğretmeni	155	4.34	.720			
	Branş öğretmeni	318	4.29	.685			
Güven	Sınıf öğretmeni	155	4.35	.772			
	Branş öğretmeni	318	4.37	.734			
Vizyon	Sınıf öğretmeni	155	4.30	.827			
	Branş öğretmeni	318	4.33	.728			
Okul Çevre İlişkileri	Sınıf öğretmeni	155	4.32	.729			
	Branş öğretmeni	318	4.26	.714			
Otantiklik	Sınıf öğretmeni	155	4.19	.707			
	Branş öğretmeni	318	4.08	.694			
Etik Davranma	Sınıf öğretmeni	155	4.42	.721			
	Branş öğretmeni	318	4.33	.765			
Alçak Gönüllülük	Sınıf öğretmeni	155	3.97	.843			
	Branş öğretmeni	318	3.92	.816			
Genel Hizmetkâr Liderlik	Sınıf öğretmeni	155	4.26	.686			
	Branş öğretmeni	318	4.22	.660			

Tablo 4.14.'de görüleceği gibi görev durumu değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliğine ilişkin algı düzeyleri, güçlendirme [$t_{(471)} = .587, p > .05$]; etkili iletişim [$t_{(471)} = .631, p > .05$]; güven [$t_{(471)} = .321, p > .05$]; vizyon [$t_{(471)} = .383, p > .05$]; okul çevre ilişkileri [$t_{(471)} = .816, p > .05$]; otantiklik [$t_{(471)} = 1.646, p > .05$]; etik davranma [$t_{(471)} = 1.202, p > .05$]; alçak gönüllülük [$t_{(471)} = .731, p > .05$] boyutlarında ve genel hizmetkâr liderlik [$t_{(471)} = .679, p > .05$] bağlamında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.2.6. Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin algılarının, buldukları okuldaki çalışma süresi değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 4.15.'de verilmiştir.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin buldukları okuldaki çalışma süresine göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerinin karşılaştırılması

Boyut/ Değişken	Okuldaki çalışma süresi	n	\bar{X}	Ss	Sd	F	p
Güçlendirme	A. 5 yıl ve altı	302	4.21	.803	2;470	.132	.877
	B. 6-10 yıl aralığı	102	4.31	.871			
	C. 11 yıl ve üzeri	69	4.04	.835			
Etkili İletişim	A. 5 yıl ve altı	302	4.30	.702		.652	.522
	B. 6-10 yıl aralığı	102	4.37	.682			
	C. 11 yıl ve üzeri	69	4.26	.698			
Güven	A. 5 yıl ve altı	302	4.39	.748		1.658	.192
	B. 6-10 yıl aralığı	102	4.40	.684			
	C. 11 yıl ve üzeri	69	4.21	.814			
Vizyon	A. 5 yıl ve altı	302	4.35	.753		.850	.428
	B. 6-10 yıl aralığı	102	4.33	.758			
	C. 11 yıl ve üzeri	69	4.21	.799			
Okul Çevre İlişkileri	A. 5 yıl ve altı	302	4.26	.743	.655	.520	
	B. 6-10 yıl aralığı	102	4.35	.646			
	C. 11 yıl ve üzeri	69	4.24	.715			
Otantiklik	A. 5 yıl ve altı	302	4.11	.716	.092	.912	
	B. 6-10 yıl aralığı	102	4.12	.676			
	C. 11 yıl ve üzeri	69	3.15	.667			
Etik Davranma	A. 5 yıl ve altı	302	4.37	.741	.205	.815	
	B. 6-10 yıl aralığı	102	4.37	.766			
	C. 11 yıl ve üzeri	69	4.31	.783			
Alçak Gönüllülük	A. 5 yıl ve altı	302	3.96	.835	1.381	.252	
	B. 6-10 yıl aralığı	102	3.95	.824			
	C. 11 yıl ve üzeri	69	3.78	.774			
Genel Hizmetkâr Liderlik	A. 5 yıl ve altı	302	4.24	.671	.429	.651	
	B. 6-10 yıl aralığı	102	4.26	.654			
	C. 11 yıl ve üzeri	69	4.17	.417			

Tablo 4.15.'de görüleceği gibi okuldaki çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliğine ilişkin algı düzeyleri, güçlendirme [$F_{(2-470)} = .132$; $p > .05$]; etkili iletişim [$F_{(2-470)} = .652$; $p > .05$]; güven [$F_{(2-470)} = 1.658$; $p > .05$]; vizyon [$F_{(2-470)} = .850$; $p > .05$]; okul çevre ilişkileri [$F_{(2-470)} = .655$; $p > .05$]; otantiklik [$F_{(2-470)} = .092$; $p > .05$]; etik davranma [$F_{(2-470)} = .205$; $p > .05$]; alçak gönüllülük [$F_{(2-470)} = 1.381$; $p > .05$] boyutlarında ve genel hizmetkâr liderlik [$F_{(2-470)} = .429$; $p > .05$] bağlamında istatistiksel anlamda bir farklılık göstermemektedir.

4.2.7. Okul Kademesi Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin algılarının, görev yaptıkları okul kademesi değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 4.16.'da verilmiştir.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerinin karşılaştırılması

Boyut/ Değişken	Okul kademesi	n	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı fark
Güçlendirme	A. İlkokul	155	4.22	.826	2;470	4.419	.013*	B>C
	B. Ortaokul	163	4.31	.744				
	C. Lise	155	4.04	.874				
Etkili İletişim	A. İlkokul	155	4.34	.720		2.519	.082	-
	B. Ortaokul	163	4.38	.668				
	C. Lise	155	4.21	.695				
Güven	A. İlkokul	155	4.35	.772		3.408	.034*	B>C
	B. Ortaokul	163	4.48	.688				
	C. Lise	155	4.26	.766				
Vizyon	A. İlkokul	155	4.30	.827		1.623	.198	-
	B. Ortaokul	163	4.40	.690				
	C. Lise	155	4.25	.760				
Okul Çevre İlişkileri	A. İlkokul	155	4.32	.729		3.424	.033*	B>C
	B. Ortaokul	163	4.36	.665				
	C. Lise	155	4.16	.751				
Otantiklik	A. İlkokul	155	4.19	.707	7.099	.001*	A>C B>C	
	B. Ortaokul	163	4.21	.651				
	C. Lise	155	3.95	.714				
Etik Davranma	A. İlkokul	155	4.42	.721	6.149	.002*	A>C B>C	
	B. Ortaokul	163	4.47	.675				
	C. Lise	155	4.19	.829				
Alçak Gönüllülük	A. İlkokul	155	3.97	.843	5.521	.004*	B>C	
	B. Ortaokul	163	4.06	.762				
	C. Lise	155	3.76	.845				
Genel Hizmetkâr Liderlik	A. İlkokul	155	4.26	.686	4.983	.007*	B>C	
	B. Ortaokul	163	4.33	.608				
	C. Lise	155	4.10	.693				

* p<.05 anlamlılık düzeyi

Tablo 4.16.'da görüleceği gibi okul kademesi değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliğine ilişkin algı düzeyleri, güçlendirme [$F_{(2-470)}= 4.419$; $p<.05$]; güven [$F_{(2-470)}= 3.408$; $p<.05$]; okul çevre ilişkileri [$F_{(2-470)}= 3.424$; $p<.05$]; otantiklik [$F_{(2-470)}= 7.099$; $p<.05$]; etik davranma [$F_{(2-470)}= 6.149$; $p<.05$]; alçak gönüllülük [$F_{(2-470)}= 5.521$; $p<.05$] boyutlarında ve genel hizmetkâr liderlik [$F_{(2-470)}= 4.983$; $p<.05$] bağlamında

anlamda bir farklılık göstermekte iken, etkili iletişim [$F_{(2-470)}= 2.519$; $p>.05$] ve vizyon [$F_{(2-470)}= 1.623$; $p>.05$] boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Gerek boyutlar bazında gerekse genel olarak ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacı ile gruptaki kişi sayıları birbirine yakın olduğu için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Karşılaştırma testi sonucuna göre ortaokul öğretmenlerinin güçlendirme boyutundaki puan ortalamalarının, lise öğretmenlerinden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Güçlendirme boyutu için hesaplanan etki büyüklüğü küçük ($\eta^2= .018$) bulunmuştur. Güçlendirme boyutundaki değişimin yaklaşık % 1.8'i öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi değişkenine bağlıdır.

Ortaokul öğretmenlerinin güven boyutundaki puan ortalamalarının, lise öğretmenlerinden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Güven boyutu için hesaplanan etki büyüklüğü küçük ($\eta^2= .014$) bulunmuştur. Güven boyutundaki değişimin yaklaşık % 1.4'ü öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi değişkenine bağlıdır.

Ortaokul öğretmenlerinin okul çevre ilişkileri boyutundaki puan ortalamalarının, lise öğretmenlerinden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul çevre ilişkileri boyutu için hesaplanan etki büyüklüğü küçük ($\eta^2= .014$) bulunmuştur. Okul çevre ilişkileri boyutundaki değişimin yaklaşık % 1.4'ü öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi değişkenine bağlıdır.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin otantiklik boyutundaki puan ortalamalarının, lise öğretmenlerinden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Otantiklik boyutu için hesaplanan etki büyüklüğü küçük ($\eta^2= .029$) bulunmuştur. Otantiklik boyutundaki değişimin yaklaşık % 2.9'u öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi değişkenine bağlıdır.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin etik davranma boyutundaki puan ortalamalarının, lise öğretmenlerinden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Etik davranma boyutu için hesaplanan etki büyüklüğü küçük ($\eta^2= .025$) bulunmuştur. Etik davranma boyutundaki değişimin yaklaşık % 2.5'i öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi değişkenine bağlıdır.

Ortaokul öğretmenlerinin alçak gönüllülük boyutundaki puan ortalamalarının, lise öğretmenlerinden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alçak gönüllülük boyutu için hesaplanan etki büyüklüğü küçük ($\eta^2= .023$) bulunmuştur. Alçak gönüllülük

boyutundaki değişimin yaklaşık % 2.3'ü öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi değişkenine bağlıdır.

Ortaokul öğretmenlerinin genel hizmetkâr liderliğine ilişkin puan ortalamalarının, lise öğretmenlerinden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Genel hizmetkâr liderlik için hesaplanan etki büyüklüğü küçük ($\eta^2 = .021$) bulunmuştur. Genel hizmetkâr liderlikteki değişimin yaklaşık % 2.1'i öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi değişkenine bağlıdır.

5. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu başlık altında; öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyleri ve bu düzeylerin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ortaya çıkan bulgular tartışılmıştır.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin tartışma ve sonuç

Öğretmenlerin algılarına göre, güçlendirme alt boyutunda yer alan maddeler incelendiğinde görece en üst düzeyde olan “*Yöneticim işimle ilgili kararlarımda beni destekler.*” ifadesi iken, en düşük düzeyde olan “*Yöneticim kritik konularda inisiyatif almamı destekler.*” ifadesidir. Bununla birlikte söz konusu bu iki maddenin de öğretmenler tarafından algılanma düzeyleri yüksek ve çok yüksektir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin eğitim öğretim ve okul faaliyetlerine ilişkin karar almaları noktasında, yöneticilerin destekleyici tavır sergiledikleri söylenebilir. Benzer şekilde Balçık’ın (2018), Kıral’ın (2021a) ve Toprakçı’nın (2019) araştırmalarında da öğretmenler, işlerini nasıl yapacaklarına kendilerinin karar verebildiklerine ilişkin maddeye en yüksek ortalama ile katılım göstermişlerdir. Öğretmenlerin işlerine yönelik karar almaları ve yöneticileri tarafından desteklenmeleri, onları cesaretlendirebileceği gibi problem çözme ve risk alma becerilerini de arttırabilir. Nitekim çalışanlar üzerindeki kontrolün terk edilerek, onların ihtiyaçlarına uygun olarak yetki ve işlerinde karar alma sorumluluğunun verilmesi onları güçlendirme kapsamında ele alınmaktadır (B. Kıral, 2019). Diğer yandan kritik konular söz konusu olduğunda öğretmenlerin karar alma ve süreci yönetmelerine ilişkin kendi inisiyatiflerini kullanmaları noktasında görece yöneticilerin aynı hassasiyeti göstermedikleri düşünülebilir. Benzer şekilde Kıral’ın (2021a) araştırmasında da öğretmenler kritik konularda inisiyatif almalarında desteklendiklerine ilişkin maddeye en düşük ortalama ile katılım göstermişlerdir. “*Yöneticim kritik konularda inisiyatif almamı destekler.*” maddesinin görece diğer maddelere göre düşük düzeyde algılanmasının nedenleri; hiyerarşik yapının ve bürokratik modelin varlığından dolayı yöneticilerin müfredat ve yasalara uygun hareket edilmesi yönündeki endişelerinden, öğretmenleri risk ve sorumluluk alma konusunda yetersiz görmelerinden, kontrolü elde tutma isteklerinden ve bundan hoşnut olma durumundan kaynaklı olabilir. Oysa ki çalışanların güçlendirilmesinin temelinde, sorumlulukların ve yetkilerin paylaşıldığı, destekleyici tutumun sergilendiği, çalışanların cesaretlendirildiği bir yaklaşım söz konusu olabilmelidir

(Alkan, 2010). Bu paralelde öğretmenlere işle ilgili daha fazla inisiyatif kullanma hakkı verilmesi, risk ve sorumluluk alma becerisi kazandırılarak güçlendirilmesi gerektiği söylenebilir. Böylelikle öğretmenler okullarında daha etkili olduklarını, kendilerine karar vermede güven duyulduğunu hissedebilir ve sorun çözme becerilerini geliştirebilirler. Okul yöneticilerinin güçlendirme düzeyinin bu araştırma ile benzer şekilde “yüksek” düzeyde algılandığı araştırmalar (Büyüktatlı, 2015; Cerit, 2008; Çoban, 2019; Dal, 2014; Göçen ve Kaya, 2019; Ökmen, 2018; Şanlı ve Tan, 2018; Türkmen, 2016; Uçar, 2020; Uygur, 2018) yanında, “orta” düzeyde algılandığı araştırmalar (Cerit, 2007; Duman, 2018) ve “çok yüksek” düzeyde algılandığı araştırma da (Kıral, 2021a) bulunmaktadır. Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin güçlendirme algılarının yüksek düzeyde çıkması okul yöneticilerinin okullarında yetki ve sorumlulukları paylaşmalarından, öğretmenlerin performanslarını en üst düzeyde sergilemelerine imkan vermelerinden, karar verme ve uygulama sürecinde cesaretlendirici tutuma teşvik etmelerinden, öğretmenlerin desteklendiği okul kültürünü oluşturmalarından kaynaklı olabilir. Nitekim okul yöneticilerinin güçlendirmeye yönelik tutumları; öğretmenlerin motivasyonlarını yükseltmelerini, bilgi ve uzmanlıklarına olan güvenlerini arttırmalarını, risk alarak ve inisiyatif kullanarak hareket etmelerini, yaptıkları işleri anlamlı bulmalarını ve okulun geleceği için alınan tüm kararlara katılabilmelerini sağlamaktadır (Kıral ve Çetin, 2018).

Öğretmenlerin algılarına göre, etkili iletişim alt boyutunda yer alan maddeler incelendiğinde görece en üst düzeyde olan “*Yöneticim benimle konuşmak için zaman ayırır.*” ifadesi iken, en düşük düzeyde olan “*Yöneticim iletişim sürecinde geri bildirimlerde bulunur.*” ifadesidir. Bununla birlikte söz konusu bu iki maddenin de öğretmenler tarafından algılanma düzeyleri çok yüksektir. Elde edilen bu bulgulara göre öğretmenlerle birebir iletişim kurma noktasında yöneticilerin olumlu tutum içinde oldukları söylenebilir. Benzer şekilde Kıral’ın (2021a) araştırmasında da öğretmenler konuşmak istediklerinde yöneticilerinin onlara zaman ayırdıklarına ilişkin maddeye en yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir. Araştırma kapsamında bu maddenin görece en yüksek çıkmasının sebepleri; yöneticilerin öğretmenleri daha yakından tanımak için çaba sarf etmeleri, kişisel istek ve ihtiyaçlarına duyarlı olmaları, bilgi, beceri ve yeteneklerinin farkında olmaları, mevcut durum hakkında veya gelecekle ilgili isteklerini önemsemeleri olabilir. Nitekim hizmetkâr lider, çalışanlarının duygu ve düşüncelerini anlamak için gerektiğinde onlarla bireysel olarak da ilgilenmektedir (Öter ve Dağlı, 2020). Yöneticilerin öğretmenlerle konuşmak için zaman ayırmaları; etkin dinleme, empati kurma, ikna etme, sorunların farkındalığı ve çözüme farklı

perspektiflerden ulaşma gibi olumlu çıktılar beraberinde getirebileceği gibi öğretmenlerde güven, kendini değerli hissetme, işinden memnun olma şeklinde olumlu duygular geliştirilebilir. Diğer yandan “*Yöneticim iletişim sürecinde geri bildirimlerde bulunur.*” ifadesine ilişkin düşük katılım, yöneticilerin etkin dinleme, anlatılanların algılandığını hissettirme ve geri bildirimlerde bulunma noktasında aynı hassasiyeti göstermediği, çift yönlü iletişimde eksiklikler olduğu şeklinde yorumlanabilir. Okul yöneticileri etkili iletişim için gerekli olan; etkili konuşma, beden dilini kullanma, etkin dinleme, empati kurma ve özellikle geri bildirimde bulunma gibi becerileri örgütsel faaliyetlerin en üst düzeyde yerine getirilmesi için eksiksiz kullanabilmelidir (Kıral ve Deliveli, 2019). Okulda herhangi bir şekilde yaşanabilecek iletişim sorunu motivasyon düşüklüğüne, çalışanların kendilerini değersiz hissetmesine sebebiyet verebilir. Okul yöneticilerinin etkili iletişim düzeyinin bu araştırma ile benzer şekilde “çok yüksek” düzeyde algılandığı araştırma (Kıral, 2021a) yanında, “yüksek” düzeyde algılandığı araştırmalar da (Ada, Çelik, Küçükali ve Manafzadehtabriz, 2015; Akan ve Azimi, 2019; Aydoğan ve Kaşkaya, 2010; Çınar, 2010; Elekoğlu ve Demirdağ, 2020; Getmez, 2018; Karayığit, 2019; M. Çelik, 2013; Sağır ve Parlak, 2018; Şimşek, 2013; Şimşek ve Altınkurt, 2009; Önsal, 2012; Tekin, 2018; Topluer, 2008; Uzun, 2015; Ünsal, 2018) mevcuttur. Etkili iletişim düzeyinin çok yüksek çıkmasının nedeni öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim düzeylerinin bilgi beceri ve tutum yönünden uygun bulmalarından kaynaklı olabilir. Okul yöneticilerinin etkili iletişim becerilerine sahip olmaları, paydaşlar arası ilişkilerin kurulmasını, okulların etkililiğini ve eğitim kalitesinin yükselmesini sağlayabilir.

Öğretmenlerin algılarına göre, güven alt boyutunda yer alan maddeler incelendiğinde görece en üst düzeyde olan “*Yöneticimin işle ilgili sorunları çözüme kavuşturması bana güven verir.*” ifadesi iken, en düşük düzeyde olan “*Yöneticim performans değerlendirme konusunda tarafsız davranır.*” ifadesidir. Bununla birlikte söz konusu bu iki maddenin de öğretmenler tarafından algılanma düzeyleri çok yüksektir. Elde edilen bu bulgulara göre yöneticilerin sorun çözme becerilerine yeterli düzeyde sahip oldukları ve öğretmenlerin bu noktada yöneticilere güven duydukları söylenebilir. Benzer şekilde Kıral’ın (2021a) araştırmasında da öğretmenler yöneticilerinin sorun çözme becerisine sahip olmalarının onlarda güven duygusu oluşturduğuna ilişkin maddeye en yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir. Nitekim yöneticilerin işinin gerektirdiği teknik bilgi, beceri ve yeteneğe üst seviyede sahip olmaları, astlarına bilgi vermeleri, onlara destek ve yardımcı olmaları yöneticiye olan güven kapsamındadır (Sanı, Çalışkan, Atan ve Yozgat, 2013). Araştırma

kapsamında bu maddenin görece en yüksek çıkmasının sebepleri söz konusu bu durumlar olabilir. Yöneticilerin problemlerin farkına varabilmeleri ve etkin çözümler üretmeleri, amaçların gerçekleşmesinde önemli katkıda bulunabilir. Diğer yandan öğretmenlerin, performans değerlendirme konusunda yöneticilerine güven konusunda görece sıkıntı duydukları söylenebilir. Benzer şekilde Kıral'ın (2021a) araştırmasında da öğretmenler yöneticilerinin performans değerlendirmede tarafsız olmalarına ilişkin maddeye en düşük düzeyde katılım göstermişlerdir. Bunun sebepleri; yöneticilerin yanlış davranmalarından, sendika ya da diğer öğretmenlerin tepkilerinden çekinmelerinden, yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamalarından, ön yargılı olmalarından, kişisel problemleri iş ortamına taşımalarından kaynaklı olabilir. Okul yöneticilerinin güven düzeyinin bu araştırma ile benzer şekilde “çok yüksek” düzeyde algılandığı araştırmalar (Cerit, 2008; Kıral, 2021a) yanında, “yüksek” düzeyde algılandığı araştırmalar (Bil, 2018; Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008; Bulut, 2018; Büyüktatlı, 2015; Çiçek, 2015; Dal, 2014; Duman, 2018; Erçek, 2018; Güteryüz, 2017; H. Doğan, 2019; Kars, 2017; Kıral ve Başaran, 2018b; Kıyılıoğlu, 2019; Özhan, 2016; Pars, 2017; Sarıkaya, 2019; Uygur, 2018) ve “orta” düzeyde algılandığı araştırma da (Göçen ve Kaya, 2019) bulunmaktadır. Bu paralelde yöneticilerin işle ilgili yeterli donanıma ve problem çözme becerilerine sahip olmalarıyla, adil, dürüst, tutarlı davranışlarıyla güven ortamını okullarında yarattıkları söylenebilir. Bu tutumun öğretmenlerin kendilerini huzurlu ve güvende hissetmeleriyle birlikte moral ve motivasyonlarının artmasına dolayısıyla performanslarının ve verimliliklerinin de olumlu yönde etkilenmesine aracılık edebileceği düşünülebilir.

Öğretmenlerin algılarına göre, vizyon alt boyutunda yer alan maddeler incelendiğinde görece en üst düzeyde olan “*Yöneticim okulun vizyonu için var gücüyle çalışır.*” ifadesi iken, en düşük düzeyde olan “*Yöneticim vizyonuyla okulu geleceğe taşır.*” ifadesidir. Bununla birlikte söz konusu bu iki maddenin de öğretmenler tarafından algılanma düzeyleri çok yüksektir. Elde edilen bulgulara göre yöneticilerin, vizyonun önemini iyi bildikleri, hedeflere ulaşabilme noktasında çizilen yol haritasında ilerleyebildikleri, bu yönde paydaşları iyi yönlendirebildikleri söylenebilir. Benzer şekilde Kıral'ın (2021a) araştırmasında da öğretmenler okulun vizyonu için yöneticilerinin çaba göstermelerine ilişkin maddeye en yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir. Bu sonuç; yöneticilerin okulun vizyonu için yeni fikirler üretmelerinden, durum analizi yapabilmelerinden, pratik çözümler bulmalarından, rutin işlere takılıp kalmamalarından, yeniliğe, değişime, öğrenmeye açık olmalarından, radikal kararlar almalarından ve paydaşlarının katılımını sağlamalarından kaynaklı olabilir. Bu tutum vizyonun öğretmenler tarafından kabul edilmesi ve ulaşmak için ortak çaba

gösterilmesini sağlayabilir. Diğer yandan okul yöneticilerinin kendi vizyonları ile okulu geleceğe taşımalarında sıkıntı olabilir. Okul yöneticilerinin okulun vizyonunu oluşturma noktasında; etkili ve stratejik düşünebilme, olası ihtimalleri fark etme, süreci yapılandırma, sezgisel davranabilme, zamanı iyi bir şekilde yönetme, yenilik ve gelişime açık olma, olaylara farklı ve çok yönlü bakabilme, risk alabilme, öğrenmeye açık olma, hırslı ve mücadeleci olma gibi özelliklere sahip olmaları gerekmektedir (Bulut ve Uygun, 2010). Araştırma kapsamında bu maddenin görece düşük çıkması yöneticilerin belirtilen özelliklerden bazılarında sahip olmamalarından kaynaklı olabilir. Okul yöneticilerinin vizyon düzeyinin bu araştırma ile benzer şekilde “çok yüksek” algılandığı araştırma (Kıral, 2021a) yanında, “yüksek” algılandığı araştırmalar (Aksu, 2009; Büyüktatlı, 2015; Cerit, 2008; Çali, 2019; Dal, 2014; Deneri, 2019; Eranıl, 2014; Kaçmaz, 2020; Koçer ve Bostancı, 2021; Kuyulu, 2019; Küçük ve Demirtaş, 2016; Marakçı, 2020; M. E. Başaran, 2016; Oğuz, 2015; Özdilek, 2019) ve “orta” düzeyde algılandığı araştırmalar da (Göçen ve Kaya, 2019) bulunmaktadır. Yöneticilerin yüksek düzeyde vizyoner liderlik sergilemeleri, okullarda değişim ve dönüşümün başlatılması ve arzulanan hedeflere ulaşma noktasında etkili olabilir.

Öğretmenlerin algılarına göre, okul çevre ilişkileri alt boyutunda yer alan maddeler incelendiğinde görece en üst düzeyde olan “*Yöneticim okulla ilgili faaliyetlerde dış paydaşların katkısını önemser.*” ifadesi iken, en düşük düzeyde olan “*Yöneticim dış paydaşlarına yol gösterme noktasında isteklidir.*” ifadesidir. Bununla birlikte söz konusu bu iki maddenin de öğretmenler tarafından algılanma düzeyleri çok yüksektir. Elde edilen bulgulara göre yöneticilerin okula ilişkin etkinlikleri düzenleme ve gerçekleştirme noktasında dış paydaşlarla işbirliği içinde hareket ettiği, onlarla güçlü ilişkiler kurduğu ve gerekli sinerjiyi yarattığı söylenebilir. Benzer şekilde Kıral’ın (2021a) araştırmasında da öğretmenler okul yöneticilerinin dış paydaşların katkısını önemsemelerine ilişkin maddeye en yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir. Bu sonuç; okul yöneticilerinin dış paydaşları değerli görmelerinden, etkili iletişim kurmalarından, okul çevresinin eğitim ve öğretimde öneminin farkındalığından, takım ruhu oluşturmalarından, demokratik ve katılımcı yönetim anlayışını benimsemelerinden ve okul başarısında dış paydaşların katkısının bilincinde olmalarından kaynaklı olabilir. Zira toplumsal açık bir sistem olan okulun, görevlerini etkili olarak yerine getirebilmesi ve yaşamını sürdürebilmesi için çevrenin desteğine ihtiyacı vardır (Taymaz, 2019). Diğer yandan yöneticilerin dış paydaşlara rehber olma, onların kişisel gelişimleri noktasında aynı hassasiyeti göstermediği düşünülebilir. Bu sonuç; dış paydaşların bilinçsizliğinden, eğitim seviyelerinin düşük olmasından, paydaşların ikna edilebilirliğinin

düşük düzeyde olmasından, okula karşı ilgisizliklerinden ya da çok müdahaleci davranmalarından kaynaklanabileceği gibi kaynak ve zaman yetersizliğinden, yöneticilerin teknik bilgi, beceri ve iletişim becerilerinin eksikliğinden kaynaklı olabilir. Okul yöneticilerinin okul çevre ilişkileri düzeyinin bu araştırma ile benzer şekilde “çok yüksek” düzeyde algılandığı araştırma (Kıral, 2021a) yanında, “yüksek” düzeyde algılandığı araştırmalar (Demircan, 2001; İ.Gül, 2009; Noyat, 2014; Öztürk, 2015; Terci, 2008), “orta” düzeyde algılandığı araştırmalar (Abdurrezzak, 2015; Durukan, 2015; Kara, 2007; V. Yılmaz, 2006; Yagız, 2016) ve “düşük” düzeyde algılandığı araştırmalar da (Akgün, 2005; Aydoğan, 2006; Yelok, 2006) bulunmaktadır. Bu sonuç bağlamında yöneticilerin, okul ile çevre arasında iyi ve uyumlu ilişkiler kurarak okulun eğitim ve öğretim görevini yerine getirmesi ve başarıya ulaşması noktasında hassasiyet gösterdikleri düşünülebilir. İlaveten okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliğinin okul dışına ulaşarak topluma değer kattıkları söylenebilir. Öyle ki hizmetkâr liderler topluma fayda sağlama ve değer katma bilincini örgüt içerisinde yayarak, örgütün diğer paydaşlarını da içine alan bir hizmet etme kültürü yaratmayı hedeflemektedirler (Sanı vd., 2013). Bu tutum okul ve toplumun karşılıklı beklentilerini karşılamalarında katkı sağlayabilir.

Öğretmenlerin algılarına göre, otantiklik alt boyutunda yer alan maddeler incelendiğinde görece en üst düzeyde olan “*Yöneticim kendisinin güçlü yönlerinin farkındadır.*” ifadesi iken, en düşük düzeyde olan “*Yöneticimin davranışları duygularını yansıtır.*” ifadesidir. Bununla birlikte söz konusu bu iki maddenin de öğretmenler tarafından algılanma düzeyleri yüksek ve çok yüksektir. Elde edilen bulgulara göre yöneticilerin kendilerini tanımaları, güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmeleri noktasında olumlu tutum içerisinde oldukları söylenebilir. Benzer şekilde Kıral’ın (2021a) araştırmasında da öğretmenler yöneticilerinin güçlü yönlerinin farkındalığına ilişkin maddeye en yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir. Bu maddenin görece yüksek çıkması yöneticilerin kendi duygu, yetenek, bilgi ve kapasitelerinin farkında olmalarından kaynaklı olabilir. Öz farkındalığı yüksek olan okul yöneticisi zayıf yönlerini geliştirebilmek amacıyla öğretmenlerden dönüt alarak kendisini şekillendirme ve geliştirme çabası içindedir (Gardner, Avolio, Luthans, May ve Walumbwa, 2005). Kendini geliştiren, kendi yeteneklerine güvenen, öz farkındalığı yüksek kişilerin iş performansları ve kişisel başarıları da yüksek olacaktır (Çetin, Şeşen ve Basım, 2013). Bu durumun okuldaki eğitimin niteliğini olumlu anlamda etkileyebileceği söylenebilir. Diğer yandan yöneticilerin diğer kişilerle olan ilişkilerinde gerçek duygu ve düşüncelerini tam olarak yansıtamadıkları düşünülebilir. Benzer şekilde

Kıral'ın (2021a) araştırmasında da öğretmenler yöneticilerinin duygularını yansıtmada şeffaf davranmalarına ilişkin maddeye en düşük düzeyde katılım göstermişlerdir. Bu sonuç; yöneticilerin ilişkilerinde şeffaf davranmamalarından, açık bir iletişim tarzı benimsememelerinden, başkalarının zayıf yönlerini fark etmeleri endişelerinden ve otoriter yönetim anlayışının varlığından kaynaklı olabilir. Okul yöneticilerinin otantiklik düzeyinin bu araştırma ile benzer şekilde “yüksek” düzeyde algılandığı araştırmalar (Keser, 2013; Küpeli, 2018; M. Çelik, 2015; M. Ünal, 2015; Özerten, 2018; Özmen, 2017; R. Başaran, 2018; Taşan, 2015; Yaşbay, 2011) yanında, “çok yüksek” düzeyde algılandığı araştırma da (Kıral, 2021a) bulunmaktadır. Bu sonuç okul yöneticilerinin olduğu gibi görünen, dürüst, güvenilir kişiler olarak algılandıkları şeklinde yorumlanabilir. Otantiklik algı düzeyinin yüksek çıkması okul yöneticilerinin ilişkilerde şeffaf davranmalarından, formal davranışlar yerine özgün davranışlar sergilemelerinden kaynaklı olabilir. M. Çelik (2015) araştırmasında, otantik liderlik özelliklerini sergileyen okul yöneticilerinin öğretmenlerini tanıyan davranışlar içerisinde, objektif, öğretmenlere karşı mesafeli olmayan, dengeli, anlayışlı ve öğretmenlerin fikirlerine açık ve onların sorunlarıyla ilgili kişiler olduklarını belirtmiştir. Okul yöneticileri öğretmenleriyle karşılıklı güven ortamı oluşturabildiklerinde paydaşları ile lider arasında yakınlık duygusuyla uyumlu davranışlar açığa çıkmaktadır (Keser, 2013). Bu sayede okul yöneticileri öğretmenler üzerinde adil, güvenilir bir rol model olarak öğretmen verimliliğinde ve güven duygusunun pekişmesinde etkili olabilir.

Öğretmenlerin algılarına göre, etik davranma alt boyutunda yer alan maddeler incelendiğinde görece en üst düzeyde olan “*Yöneticim dürüstlüğünden ödün vermez.*” ifadesi iken, en düşük düzeyde olan “*Yöneticim sorumlulukların dağılımında eşit davranır.*” ifadesidir. Bununla birlikte söz konusu bu iki maddenin de öğretmenler tarafından algılanma düzeyleri çok yüksektir. Bu sonuç öğretmenlerin en çok okul yöneticilerinin içinde bulunduğu toplumun değerlerine saygı gösterdikleri, doğru sözlü oldukları ve dürüst davrandıkları sonucuna ulaşan Kılınç'ın (2010) ve Kıral'ın (2021a) çalışmasıyla örtüşmektedir. Araştırma kapsamında bu maddenin görece yüksek çıkması; yöneticilerin etik değerlere bağlı kalmalarından, tutarlı davranmalarından, yanlışın karşısında durmalarından, herkese eşit mesafede olmalarından kaynaklı olabilir. Nitekim yöneticilerin etik ilkelere uygun davranışlar sergilemeleri, paydaşlara rol model olarak onların da etik davranmaya teşvik edilmelerini sağlayabileceği gibi güven ortamını da oluşturabilir. Bu paralelde yöneticilerin dürüstlüğü, okulda olumlu bir iklimin oluşmasına zemin hazırlayabilir. Diğer yandan yöneticilerin sorumlulukların dağıtılmasında hassas davranmadıkları yönünde bir algının

olduğu söylenebilir. Bu sonuç; yöneticilerin yanlış davranmalarından, anlık kararlar almalarından ve öğretmenlerin bilgi, beceri ve yeteneklerini göz önünde bulundurmamalarından kaynaklı olabilir. Ayrıca öğretmenlerin okul yöneticilerinin yeterince eşit davranışlar sergilediklerini düşünmemelerinde okul yöneticisinin karakterinin de etkili olabileceği düşünülebilir. Nitekim yönetici duruşu, bilgisi, becerisi, karakter yapısı ve insana bakış açısıyla örgüt üyelerini etkilemektedir (E. Yılmaz, 2006). Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yeterince eşit davranışlar sergilediklerini düşünmemeleri yöneticilerin saygınlığını yitirmesine, moral ve motivasyonun düşmesine sebep olabilir. Okul yöneticilerinin etik davranma düzeyinin bu araştırma ile benzer şekilde “çok yüksek” düzeyde algılandığı araştırma (Kıral, 2021a) yanında, “yüksek” düzeyde algılandığı araştırmalar da (Bayat, 2019; Kaya, 2020; Kılınç, 2010; Konak, 2014; Mertler, 2015; Odabaşoğlu, 2020; Tutkun, 2017; Ünsal, 2018; Yıldız, 2016) bulunmaktadır. Buna göre genel olarak okul yöneticilerinin okullarında etik davrandığı söylenebilir. Etik davranma algısının çok yüksek düzeyde olması yöneticilerinin doğru sözlülüğünden, cesur davranmalarından, gerçekçi olmalarından, toplumun etik değerlerine saygılı olmalarından ve tarafsız duruşlarından kaynaklı olabilir. Nitekim hizmetkâr lider olarak okul yöneticisi, davranışlarını doğruluk, dürüstlük ve güven üzerine inşa eder (Cerit, 2008). Yöneticilerin etik davranışları, öğretmenlerin de etik davranışlar sergilemelerini, okulun toplumda saygınlık kazanmasını, iletişim ve güven duygusunun artmasını sağlayabilir.

Öğretmenlerin algılarına göre, alçak gönüllülük alt boyutunda yer alan maddeler incelendiğinde görece en üst düzeyde olan “*Yöneticim kendi fikirlerine karşı olan fikirleri anlayışla karşılar.*” ifadesi iken, en düşük düzeyde olan “*Yöneticim kendisinin övülmesinden hoşlanmaz.*” ifadesidir. Bununla birlikte söz konusu bu iki maddenin de öğretmenler tarafından algılanma düzeyleri yüksektir. Elde edilen bulgulara göre yöneticilerin öğretmenlerin fikirlerini önemsedikleri ve farklılıklara açık oldukları söylenebilir. Bu algı, okul yöneticilerinin öğretmenlerini değerli görmelerinden, onlardan öğreneceği çok şey olduğu inançlarından, okullarında ortak akıl oluşturma eğiliminde olmalarından ve eleştiriye açık olmalarından kaynaklı olabilir. Bu sonuçlar Dal’ın (2014), Kıral’ın (2021a) ve Ünsal’ın (2018) araştırmalarıyla örtüşmektedir. Araştırma kapsamında yöneticinin övülmekten hoşlanmadığı ifadesinin görece en düşük düzeyde çıkması, yöneticilerin övgü alma, saygı görme ve onaylanma arayışı içinde olduklarının bir göstergesi olabilir. Okul yöneticilerinin ön planda olmaktan hoşlandıkları düşünülebilir. Benzer şekilde Kıral’ın (2021a) araştırmasında da öğretmenler yöneticilerinin övgüden hoşlanmamalarına ilişkin maddeye en

düşük düzeyde katılım göstermişlerdir. Okul yöneticilerinin genel alçak gönüllülük düzeyinin yüksek olarak algılanması Büyüktatlı'nın (2015), Cerit'in (2008), Dal'ın (2014), Kıral'ın (2021a), Ünsal'ın (2018) ve Yavuz'un (2020) araştırmalarının bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırma kapsamında yöneticilerin kendilerinden çok paydaşların kişisel çıkarlarını ön planda tuttıkları ve önceliği başkalarına verdikleri düşünülebilir. Öğretmenlerin alçak gönüllülük algılarının yüksek olması, yöneticilerin bencil olmamalarından, saygılı ve ilgili davranmalarından kaynaklı olabilir. Yöneticilerin alçak gönüllü olmaları hem paydaşların gelişimi ve mutluluğu hem de okulun çıkarları açısından okul iklimine önemli katkılar sağlayabilir.

Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin öğretmenlerin en yüksek güven sonra sırası ile etik davranma, vizyon, etkili iletişim, okul çevre ilişkileri, güçlendirme, otantiklik ve son olarak da alçak gönüllülük algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar Cerit'in (2008) ve Kıral'ın (2021a) araştırmalarının sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde İş ve Balcı (2017) ve Yavuz (2020) araştırmalarında öğretmenlerin en düşük düzeyde alçak gönüllülük algısına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin okul yöneticilerine güven duymaları olumlu olarak değerlendirilebilir. Çünkü okulda bireyler arasındaki güvenin yüksek olması okul iklimini ve okul başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Kıral ve Başaran, 2018c). Diğer yandan okul yöneticilerinin kendilerini ön planda tutmaları olumsuz olarak değerlendirilebilir. Öyle ki hizmetkâr lider olarak okul yöneticisinden beklenen öğretmenleri önceleyen, onların çıkarlarını ve başarılarını ön planda tutan, alçak gönüllü kişiler olmalarıdır. Okul yöneticilerinin genel hizmetkâr liderlik düzeyi “çok yüksek” düzeyde bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç Kıral'ın (2021a) araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin okul yöneticilerinin davranışlarında hizmetkâr liderliğin temel ilkelerini okullardaki uygulamalar aracılığıyla pratikte hayata geçirdiklerini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Hizmetkâr liderlik ile ilgili yapılan araştırmalarda (Büyüktatlı, 2015; Cerit, 2008; C. Yılmaz, 2013; Çiçek, 2015; Çoban, 2019; Dal, 2014; Doğan ve Aslan, 2016; İş ve Balcı, 2017; Kahveci, 2012; Kuanprasert ve Phetsombat, 2019; Marakçı, 2020; Polat, 2013; Sağlam, 2017; Salameh, 2011; S. R. Ünal, 2020) mevcut araştırmadan farklı şekilde okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliği “yüksek” düzeyde yerine getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Al-Mahdy, El-Harhi ve Salah-El-Din (2016), Balay, Kaya ve Yılmaz (2014), Cerit (2007), Çali (2019) ve Ü. Doğan (2015) ise araştırmalarında okul yöneticilerinin “orta” düzeyde hizmetkâr liderlik sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Mevcut sonuca göre, okul

yöneticilerinin paydaşlarına destek verdikleri, onların gelişimini destekleyici etkinliklere açık oldukları, etkili iletişim kurdukları, paylaşılan bir vizyon oluşturdukları, okullarda güven ortamı yarattıkları, okul ve toplum etkileşimini önemsedikleri, kendi benliklerini sergiledikleri, etik değerlere bağlı kaldıkları ve alçak gönüllü oldukları söylenebilir. Ortaya çıkan bu sonuç bağlamında, okul yöneticilerinin kişisel çıkarlarından ziyade okulun ve paydaşlarının çıkarlarını öncelikledikleri, hizmetkâr lider olarak okul başarısının ve etkililiğinin artırılmasında olumlu katkılar yapacakları ifade edilebilir.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesine ilişkin tartışma ve sonuç

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyine ilişkin algıları alçak gönüllülük boyutu dışında diğer boyutlarda ve genel hizmetkâr liderlik bağlamında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin alçak gönüllülük düzeyine ilişkin algıları kadın öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetinin onların okul yöneticilerine ilişkin alçak gönüllülük algılarını küçük düzeyde etkilediği tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde cinsiyetin hizmetkâr liderlik algısında belirleyici bir unsur olmadığını ortaya koyan araştırmalar (Balay, Kaya ve Yılmaz, 2014; Cerit, 2005; Çiçek, 2015; Göçen ve Kaya, 2019; Kurtulmuş, Usta ve Ünsal, 2016; Polat, 2013; Sağlam, 2017; Salameh, 2011; S. R. Ünal, 2020; Svoboda, 2008; Tokmak, 2018; Ünsal, 2018; Von Fisher ve De Jong, 2017) olduğu gibi; cinsiyetin hizmetkâr liderlik algısında etkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar da (Al-Mahdy, Al-Harhi ve Salah El-Din, 2016; Çoban, 2019; Ekinci, 2015; İçinak, 2018; İş ve Balcı, 2007; Kahveci, 2012; Kıral, 2021a; Marakçı, 2020; Türkmen, 2016; Ü. Doğan, 2015; Yavuz, 2020) mevcuttur. Şöyle ki erkek öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algılarının genel olarak kadın öğretmenlerden daha yüksek (Ekinci, 2015; İş ve Balcı, 2007; Kahveci, 2012; Ü. Doğan, 2015); mütevazı ve sorumlu yöneticilik boyutunda erkek öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algılarının kadın öğretmenlerden daha yüksek (Çoban, 2019); etkili iletişim, etik davranma, alçak gönüllülük boyutları ve genelde okul yöneticilerinin sergiledikleri hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin erkek öğretmenlerin algıları kadın öğretmenlerden daha yüksek (Kıral, 2021a); güçlendirme boyutu ve genel hizmetkâr liderlikte erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlerden daha yüksek (Marakçı, 2020) algıya sahip olduğunu ortaya koyan araştırmalar bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Al-Mahdy, Al-Harhi ve Salah El-Din'in (2016) araştırmasında tam tersi bir sonuç çıkmış ve duygusal iyileştirme, terfi ve

işin doğası boyutlarında kadın öğretmenlerin lehine; Türkmen'in (2016) araştırmasında mütevazı ve sorumlu yöneticilik, güçlendirme, hesapverebilirlik boyutlarında ve genel hizmetkâr liderlik bağlamında kadın öğretmenler lehine; Yavuz'un (2020) araştırmasında empati, adalet, dürüstlük boyutlarında ve genel hizmetkâr liderlik bağlamında kadın yöneticiler lehine anlamlı bir fark çıktığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada alçak gönüllülük boyutunda erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerini daha olumlu bulmaktadırlar. Bu farkın okul yöneticiliğinde erkeklerin çoğunlukta olması sebebiyle okul yöneticilerinin erkek öğretmenlerle iletişim ve hizmet odaklı davranışları daha rahat gösterebilmelerinden, kadın öğretmenlerle daha az iletişim ve iş birliği içinde olmalarından, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha seçici ve daha duyarlı olmalarından ve okul yöneticilerinin kadın öğretmenlerin hizmetkâr liderliğe ilişkin beklentilerini karşılayamamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim kadınlar erkeklere nazaran daha alçak gönüllü, nazik, hassas, şefkatli daha çok hayatın niteliğine önem veren özellikler göstermektedirler. Kadınlar kendi aralarında, erkekler de kendi aralarında daha fazla etkileşim ve iletişimde bulunmaktadır. Erkek yöneticiler, okul saatleri dışında da erkek öğretmenlerle farklı aktivitelerini (spor, sosyal aktiviteler vb.) sürdürmekte ve arkadaşlık ilişkilerini sağlamlaştırmaktadır. Bu durumda kadın öğretmenler, informal iletişim sürecinin dışında kalmaktadırlar (Temel, Yakın ve Misci, 2006).

Araştırmada medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyine ilişkin algıları hem genel hizmetkâr liderlik bağlamında hem de boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Alan yazın incelendiğinde bu çalışmanın bulguları, medeni durumun hizmetkâr liderlik algısında etkili olmadığını ortaya koyan bazı araştırmalarla (Balay, Kaya ve Yılmaz, 2014; Çali, 2019; Çiçek, 2015; Çoban, 2019; Marakçı, 2020; Ü. Doğan, 2015) tutarlılık gösterirken; medeni durumun hizmetkâr liderlik algısında etkili olduğunu ortaya koyan bazı araştırmalarla (Göçen ve Kaya, 2019; Kırıl, 2021a; Sağlam, 2017; Tokmak, 2018; Türkmen, 2016; Ünsal, 2018; Yavuz, 2020) çelişmektedir. Şöyle ki Göçen ve Kaya (2019) sevgi, güven ve fedakârlık boyutlarında bekarların lehine; Kırıl (2021a) vizyon boyutunda bekar öğretmenler lehine; Sağlam (2017) eşit olma, topluluk oluşturma, kişiler arası destek boyutlarında evli öğretmenler lehine; Tokmak (2018) vizyon boyutunda evli öğretmenler lehine; Türkmen (2016) mütevazı ve sorumlu yöneticilik boyutunda bekar öğretmenler lehine; Ünsal (2018) alçak gönüllülük boyutunda bekar öğretmenler lehine; Yavuz (2020) ise alçak gönüllülük boyutu hariç diğer boyutlarda ve genel hizmetkâr liderlik bağlamında evli yöneticiler lehine anlamlı fark tespit etmişlerdir. Bu

araştırmada öğretmenlerin medeni durumunun, onların hizmetkâr liderlik algılarını etkilemediği ifade edilebilir.

Araştırmada yaş değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyine ilişkin algıları hem genel hizmetkâr liderlik bağlamında hem de boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Alan yazın incelendiğinde, bu araştırmanın bulgularıyla benzer şekilde yaşın hizmetkâr liderlik algısında belirleyici bir unsur olmadığını ortaya koyan araştırmalar (Alonderiene ve Majauskaite, 2016; Göçen ve Kaya, 2019; İş ve Balcı, 2007; Marakçı, 2020; Polat, 2013) olduğu gibi; yaşın hizmetkâr liderlik algısında etkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar da (Balay, Kaya ve Yılmaz, 2014; Çali, 2019; Çiçek, 2015; Kırıl, 2021a; Tokmak, 2018; Ü. Doğan, 2015; Wen-Shun, Show-Sau ve Ho-Tang, 2016; Yavuz, 2020) mevcuttur. Şöyle ki Çiçek (2015) araştırmasında 36-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin güçlendirme, fedakârlık ve güven algılarının, 26-35 yaş aralığındaki öğretmenlerden daha yüksek; Ü. Doğan (2015) araştırmasında 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algılarının, 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerden ve 51 yaş ve üstü grubundaki öğretmenlerden daha yüksek; Kırıl (2021a) yaşı büyük öğretmenlerin alçak gönüllülük algılarının, yaşı küçük olanlardan daha yüksek; Tokmak (2018) yaşı küçük olan öğretmenlerin güçlendirme ve vizyon algılarının, yaşı büyük olanlardan daha düşük; Wen-Shun, Show-Sau ve Ho-Tang (2016) yaşı büyük olanların hizmetkâr liderlik algılarının yaşı küçük olanlardan daha yüksek ve Yavuz (2020) 50 ve üzeri yaşa sahip okul yöneticilerinin genel hizmetkâr liderlik algılarının ve özgecil davranış, empâti, adalet, dürüstlük boyutundaki algılarının, 40-49 yaş aralığındaki okul yöneticilerinin algılarından daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yaşının onların hizmetkâr liderlik algılarını etkilemediği ifade edilebilir.

Araştırmada görev durumu değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyine ilişkin algıları hem genel hizmetkâr liderlik bağlamında hem de boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Alan yazın incelendiğinde, araştırma bulgularını destekler şekilde görev durumunun hizmetkâr liderlik algısında belirleyici bir unsur olmadığını ortaya koyan araştırmalar (Çiçek, 2015; Doğan, 2015; Kahveci, 2012; Kırıl, 2021a; Ünsal, 2018) bulunmaktadır. Farklı şekilde Balay, Kaya ve Yılmaz (2014) tarafından yürütülen araştırmada görev türü değişkeninin katılımcıların hizmetkâr liderlik algılarını etkilediği bulunmuş, öğretmenlerin, yöneticilere ilişkin hizmetkâr liderlik yeterlik algıları yönetici olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre

öğretmenlerin görev durumunun, onların hizmetkâr liderlik algılarını etkilemediği ifade edilebilir.

Öğretmenlerin buldukları okuldaki çalışma süresine göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyine ilişkin algıları hem genel hizmetkâr liderlik bağlamında hem de boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Benzer şekilde Kıral (2021a) okuldaki çalışma süresinin belirleyici bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Çoban (2019) affetme boyutunda buldukları okuldaki çalışma süresi 1-2 yıl arası ve 3-4 yıl arası olan öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algılarının, okuldaki çalışma süresi 7-8 yıl ve 9-10 yıl arasında olan öğretmenlerden daha düşük; buldukları okulda 7-8 yıl çalışma süresi olan öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algılarının 10 yıl ve üzeri çalışma süresi olan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin buldukları okuldaki çalışma süresinin, onların hizmetkâr liderlik algılarını etkilemediği ifade edilebilir.

Eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyine ilişkin algıları güçlendirme, etkili iletişim, güven, vizyon, okul çevre ilişkileri, etik davranma, alçak gönüllülük boyutlarında ve genel hizmetkâr liderlik bağlamında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak lisans mezunu öğretmenlerin okul yöneticilerinin otantiklik düzeyine ilişkin algıları, lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin eğitim durumunun onların okul yöneticilerine ilişkin otantiklik algılarını küçük düzeyde etkilediği tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde eğitim durumunun hizmetkâr liderliğe ilişkin algıyı etkilemediğini gösteren araştırmalar (Cerit, 2005; Çali, 2019; Çiçek, 2015; Kahveci, 2012; Polat, 2013; S. R. Ünal, 2020; Tokmak, 2018; Ü. Doğan, 2015; Ünsal, 2018) olduğu gibi; benzer şekilde eğitim durumunun hizmetkâr liderlik algısında etkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar da (İçinak, 2018; Kıral, 2021a; Marakçı, 2020; Sağlam, 2017) bulunmaktadır. Şöyle ki İçinak (2018) vizyon boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin yüksek lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek; Kıral (2021a) etkili iletişim boyutunda okul yöneticilerinin sergiledikleri hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin algılarının, lisans eğitimi olanlardan daha yüksek; Marakçı (2020) güçlendirme, vizyon boyutlarında ve genel hizmetkâr liderlik bağlamında yüksek lisans mezunu öğretmenlerin algılarının lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek; Sağlam (2017) eşit olma boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin yüksek lisans ve lisans mezunlarından daha yüksek algıya sahip olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre

lisans mezunu öğretmenlerin okul yöneticilerinin otantikliğine ilişkin algıları daha olumlu düzeydedir. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin yöneticilerinden beklentilerinin artmış olmasından, yöneticilerinin olduğu gibi davranması gerektiği beklentisinden, yapmacık, yüzeysel rol yapma davranışlarının farkındalığından dolayı yöneticilerinin otantik hizmetkar liderliklerini düşük algılamış olabilirler. Öyle ki okul yöneticileri samimi davranışlar sergileyerek kendi gibi olmayı, ilişkilerinde şeffaf ve dürüst davranabilmeyi başarabildiği ölçüde öğretmenlerce otantik hizmetkâr lider olarak algılanabilirler (Kıral ve Başaran, 2018ç).

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi değişkenine göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyine ilişkin algıları; güçlendirme, güven, okul çevre ilişkileri, etik davranma, otantiklik, alçak gönüllülük boyutlarında ve genel hizmetkâr liderlik bağlamında anlamda bir farklılık göstermekte iken; etkili iletişim ve vizyon boyutlarında ise anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Lise öğretmenlerinin güçlendirme, güven, okul çevre ilişkileri, alçak gönüllülük ve genel hizmetkâr liderlik algıları ortaokul öğretmenlerinden; otantiklik ve etik davranma algıları ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden daha düşük bulunmuştur. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesinin onların okul yöneticilerine ilişkin güçlendirme, güven, okul çevre ilişkileri, etik davranma, otantiklik, alçak gönüllülük ve genel hizmetkâr liderlik algılarını küçük düzeyde etkilediği tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde benzer şekilde okul kademesinin hizmetkâr liderlik algısında etkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar (İş ve Balcı, 2007; Kurtulmuş, Usta ve Ünsal, 2016; Sağlam, 2017; Ünsal, 2018) bulunmaktadır. Şöyle ki İş ve Balcı (2017) araştırmalarında alçak gönüllülük boyutu dışında özgecil davranış, empati, adalet, dürüstlük boyutlarında ve genel hizmetkâr liderlikte ilkokul öğretmenlerinin yöneticilerine ilişkin hizmetkâr liderlik algı düzeylerinin ortaokul ve lise öğretmenlerinden daha yüksek; Kurtulmuş, Usta ve Ünsal (2016) araştırmalarında tüm boyutlarda ilkokul öğretmenlerinin hizmetkâr liderlik algılarının ortaokul öğretmenlerinden daha yüksek; Sağlam (2017) araştırmasında tüm boyutlarda ilkokul öğretmenlerinin hizmetkâr liderlik algılarının lise ve ortaokul öğretmenlerinden daha yüksek; Ünsal (2018) ise sadece dürüstlük boyutunda ilkokul öğretmenlerinin hizmetkâr liderlik algılarının lise öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer yandan İçinak (2018), Kıral (2021a) ve Yavuz (2020) ise araştırmalarında öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesinin hizmetkâr liderliğe ilişkin algılarını etkilemediğini tespit etmişlerdir. Bu araştırma bulgularına göre lise öğretmenlerinin güçlendirme, güven, okul çevre ilişkileri, alçak gönüllülük ve genel hizmetkâr liderlik algılarının ortaokul öğretmenlerinden; otantiklik ve etik davranma algılarının ilkokul ve ortaokul

öğretmenlerinden daha olumsuz olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle okul kademesi yükseldikçe öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin hizmetkâr liderlik algıları azalmaktadır. Okul kademesi arttıkça öğrenci yaş aralığının artması, öğretmen sayılarının fazlalığı, okul yöneticilerinin öğretmenleri daha yakından tanıma şanslarının azalması, kurum içinde iş birliği ve iletişimin azalması, iç ve dış paydaşların etkileşiminin giderek azalması ve yöneticilerin öğretmenlerle branşlarının farklılaşması okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliğine ilişkin lise öğretmenlerinin algılarının diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere kıyasla daha düşük olmasının nedenleri arasında sayılabilir.

5.1. Öneriler

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirilen, uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik öneriler ayrı başlıklar altında aşağıda verilmiştir.

5.1.1. Uygulayıcı İçin Öneriler

1. Öğretmenler okul yöneticilerini hizmetkâr lider olarak görmektedirler. Mevcut olan bu durum korunmalıdır. Ancak hizmetkâr liderliği oluşturan bileşenlerden alçak gönüllülük boyutu öğretmenlerce görece en düşük düzeyde algılanmıştır. Bu noktada okul yöneticileri özeleştiri yapma, öğretmenlerin fikirlerine başvurma, kararlarında onlara danışma ve başarılarını ödüllendirme gibi uygulamalarla öğretmenlerde olumlu bir algı oluşturabilirler.

2. Güçlendirme alt boyutunda okul yöneticilerinin kritik konularda öğretmenlerin inisiyatif almalarını desteklemelerine ilişkin madde görece düşük çıkmıştır. Bu noktada öğretmenlere görevlerini yerine getirirken, devlet tarafından konulan belli yasalara ve müfredata uymak kaydıyla daha fazla inisiyatif kullanma hakkı verilebilir ve öğretmenlerin tecrübe kazandırılarak güçlendirilmesi sağlanabilir.

3. Etkili iletişim alt boyutunda okul yöneticilerinin, iletişim sürecinde geri bildirimlerde bulunmasına ilişkin madde görece düşük çıkmıştır. Halbuki hizmetkâr liderlik etkili iletişim ağı için mesajları çalışanlara açık, anlaşılır ifadelerle ve doğru kanallarla iletmeyi, geri bildirimleri önemsemeyi yani çift yönlü iletişimi benimsemeyi gerektirir. Okul yöneticilerine iletişim becerilerini iyileştirme noktasında özellikle geri bildirim iletişiminin tamamlanması için önemli bir unsur olduğuna ilişkin bilgilendirme çalışmaları (seminer, kurs vb.) düzenlenebilir.

4. Güven alt boyutundaki maddeler arasında öğretmenlerin, performans değerlendirme konusunda okul yöneticilerinin tarafsızlığına ilişkin algıları görece düşük çıkmıştır. Bu noktada okul yöneticileri öğretmenlerden beklediği yeterlik/performans düzeylerini tanımlayabilir ve denetleme kriterleri hakkında öğretmenleri bilgilendirebilirler. Ayrıca katılacakları eğitimlerle denetleme becerilerini güncelleyerek öğretmenlerin olumsuz bakış açılarını olumlu yönde değiştirebilirler.

5. Vizyon alt boyutundaki maddeler arasında okul yöneticilerinin vizyonu ile okulu geleceğe taşıyıcı ifadesi görece düşük çıkmıştır. Oysa hizmetkâr lider olarak okul yöneticisi yenilikçi, gelişime açık, pozitif, kendine güvenen, etkili bir vizyona sahip olmalıdır. Nitekim okulun başarısı ile liderin vizyoner olması arasında yakın bir ilişki vardır. Bu yönde okul yöneticilerine gelecekteki okul hayallerine ulaşmak için kişisel gelişim eğitimleri verilebilir.

6. Okul çevre ilişkileri alt boyutundaki maddeler arasında yöneticilerin dış paydaşlara rehber olmalarına ilişkin öğretmen algıları görece düşük çıkmıştır. Ancak hizmetkâr liderlik okuldan topluma doğru genişleyen hizmet etme anlayışı gerektiren bir liderliği içinde barındırmaktadır. Bu noktada okul yöneticileri dış paydaşların eğitim gereksinimlerini belirleme, istek ve beklentilerini dikkate alma yönünde aile eğitimi etkinlikleri, veli ziyaretleri, okul toplantıları, bireysel görüşmeler, veli eğitim panoları ve bilgilendirici basılı araç gereçleri hazırlayarak okul çevre ilişkilerini daha etkili hale getirebilirler.

7. Otantiklik alt boyutundaki maddeler arasında yöneticilerin davranışlarında gerçek duygularını yansıtmalarına ilişkin öğretmen algıları görece düşük çıkmıştır. Bu noktada okul yöneticilerine duygusal emeği kullanımına ilişkin eğitimler verilerek, samimi davranış ve derinden rol yapma davranışı sergilemeleri yönünde eylemde bulunmaları istenebilir.

8. Etik davranma alt boyutundaki maddeler arasında okul yöneticilerinin sorumlulukların dağılımı noktasında eşit davranmalarına ilişkin öğretmen algıları görece düşük çıkmıştır. Sorumluluk ve yetki dağılımının birbirini bütünleyen iki unsur olduğuna yönelik öğretmenlerin katılımının sağlandığı bilgilendirici toplantılar yapılarak onlara yetkileri oranında sorumluluklarının da olduğu hatırlatılabilir. Bununla birlikte görevlendirilmelerin öğretmenlerin yeterliklerin göz önünde bulundurularak yapıldığı ve bunun dışına çıkılmayacağı güvencesi verilebilir.

9. Alçak gönüllülük alt boyutundaki maddeler arasında okul yöneticilerinin övülmekten hoşlanmadığına ilişkin öğretmen algıları görece düşük çıkmıştır. Nitekim hizmetkâr liderlik

kişisel çıkarlardan ziyade başkalarının çıkarlarını öncelemeyi gerektirir. Bu noktada durumun korunması gerekmektedir. Ancak gerektiği zaman da aşırıya kaçmamak kaydı ile övgü ve takdir etmenin ihmal edilmemesi gerektiğine yönelik öğretmenlere bilgi verilebilir.

10. Kadın öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliğine ilişkin alçak gönüllülük algıları, erkek öğretmenlerden daha düşük bulunmuştur. Bu doğrultuda okul yöneticileri kadın öğretmenlere yönelik davranışlarında daha fazla iletişim ve iş birliği içerisinde olabilir, onları önceleyen, kendini dışarıda tutan hizmet odaklı davranışları ile kadın öğretmenlerin algılarını değiştirebilirler.

11. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe okul yöneticilerine ilişkin otantiklik algılarının azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Lisansüstü mezunu öğretmenler bilgi, becerileri doğrultusunda yöneticilerinden liderlik beklentileri farklılaştığı için onları hizmetkâr olarak algılamamış olabilirler. Okul yöneticileri otantiklik düzeylerini farklı özgün davranışlar sergileyerek (ilişkilerde şeffaf davranma, duygu ve düşüncelerinde samimi olma ve bunu olduğu gibi yansıtma, açık bir iletişim tarzı benimseme ve benliğini paylaşma vb.) öğretmenlerle arasında yakınlık duygusu oluşturarak bu gruptaki öğretmenlerin algısını değiştirebilirler.

12. Lise öğretmenlerinin güçlendirme, güven, okul çevre ilişkileri, alçak gönüllülük ve genel hizmetkâr liderlik algılarının ortaokul öğretmenlerinden; otantiklik ve etik davranma algılarının ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada okul yöneticilerinin lisede görev yapan öğretmenlerin hizmetkâr liderliğe ilişkin bakış açılarını, isteklerini ve beklentilerini öğrenmeleri faydalı olabilir. Ayrıca daha fazla iş birliği, iletişim ve etkileşim, öğretmenlerin algılarını olumlu yönde değiştirebilir.

5.1.2. Araştırmacı İçin Öneriler

1. Bu araştırma Antalya ili Manavgat ilçesiyle sınırlı tutulmuştur. Araştırma bulgularını destekleyecek farklı çalışmalar Türkiye'nin farklı il, ilçe ve bölgelerinde yapılabilir.

2. Araştırmaya ilişkin veriler nicel yöntemlerle toplanmıştır. Nitel araştırma ve karma araştırma yöntemleri kullanılarak çeşitli araştırmalar yapılabilir.

3. Araştırmada sadece öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Okul yöneticileri, veli ve öğrenci görüşlerine başvurularak da kapsamlı bir araştırma yapılabilir.

4. Araştırma cinsiyet, medeni durum, yaş, okuldaki çalışma suresi, eğitim durumu, görev durumu ve okul kademesi demografik değişkenleriyle sınırlı tutulmuştur. Bu değişkenler arttırılarak hizmetkar liderliğin farklılaşıp, farklılaşmadığına bakılabilir.

5. Araştırma ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde yapılarak retmenlerin hizmetkar liderliğe ilişkin genel algıları ortaya çıkarılmıştır. Araştırma bulgularını destekleyecek farklı çalışmalar tek bir kademedede derinlemesine yapılabilir.

6. Araştırmada kadın retmenlerin, lisansüstü mezunu retmenlerin ve lisede görev yapan retmenlerin okul yöneticilerine ilişkin hizmetkar liderlik algılarının düşük çıkmasının nedenleri nitel bir araştırma ile ortaya konulabilir.

7. Resmi okullar ile özel eğitim kurumlarının yöneticilerinin hizmetkar liderliği karşılaştırmalı olarak araştırılabilir.

8. Araştırmada sadece hizmetkar liderlik ele alınmıştır. Hizmetkar liderliğin okul iklimi, okul etkililiği, retmenlerin iş doyumunu, akademik başarı, örgütsel adanmışlık vb. konularla ilişkisini inceleyen farklı araştırmalar yapılabilir.

6. KAYNAKLAR

- Abdurrezzak, S. (2015). *Etkili Okul ve Okul Liderliğine İlişkin Öğretmen Algularının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Ada, Ş., Çelik, Z., Küçükali, R., ve Manafzadehtabriz, S. (2015). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin algılama düzeyleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 101-114.
- Akan, D., ve Mehرداد, A. (2019). Okul müdürlerinin iletişim becerilerinin öğretmen algularına göre incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 287-300.
- Akçadağ, T. (2016). Yönetim süreçleri., R. Sarpkaya. (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde (178-197)* (Geliştirilmiş beşinci baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akçakaya, M. (2010). *21. Yüzyılda Yeni Liderlik Yaklaşımları*. Ankara: Adalet Yayınları.
- Akdöl, B. (2015). *Hizmetkâr Liderlik*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Akgemci, T., Kalfaoğlu, S., ve Erkunt, N. (2019). Hizmetkâr liderlik davranışlarının çalışan sesliliğine etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 757-771.
- Akgün, S. (2005). *İlköğretim okullarının çevreleri ile ilişkileri (Sakarya ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Aksel, İ. (2012). Liderlik teorileri., C. Serinkan. (Ed.), *Liderlik ve motivasyon geleneksel ve güncel yaklaşımlar içinde (33-60)* (Üçüncü baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aksu, A. (2009). Kriz Yönetimi ve Vizyoner Liderlik. *Journal of Yaşar University*, 4(15), 2435-2450.

- Akyüz, B. (2012). *Hizmetkâr Liderlik Davranışlarının Örgütsel Adalet, Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Performans Üzerine Etkisi: Eğitim Sektörü Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Gebze.
- Akyüz, B. (2014). *Yönetimde Hizmetkâr Liderlik*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Akyüz, B., ve Eren, M. Ş. (2013). Hizmetkâr liderlik davranışlarının eğitim sektörü üzerindeki etkisine yönelik teorik bir çalışma. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 8(2), 191-205.
- Akyüz, M. Y. (2002). Çağdaş Okulda Etkili Liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 109-119.
- Alkan, D. A. (2010). *Türk Kamu Yönetiminde Personel Güçlendirme ve Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Al-Mahdy, Y. F. H., Al-Harhi, A. S., & Salah El-Din, N. S. (2016). Perceptions of school principals' servant leadership and their teachers' job satisfaction in Oman. *Leadership and Policy in Schools*, 1-21.
- Alonderiene, R., & Majauskaite, M. (2016). Leadership style and job satisfaction in higher education institutions. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 140-164.
- Alparslan, A. M., ve Ekşili, N. (2016). Gündemdeki liderlik konuları: Journal of organizational behavior dergisinde bibliyometrik bir analiz (2010-2015). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 274-291.
- Arslan, H., Kurum, M., ve Satıcı, A. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgüt kültürünün karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(4), 449-472.
- Aslan, M., ve Bakır, A. (2015). Paylaşılan liderlik., N. Konan. (Ed.), *Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları içinde* (181-199). Ankara: Pegem Akademi.
- Aslan, M., ve Korkut, A. (2015). Ruhsal liderlik., N. Konan. (Ed.), *Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları içinde* (201-226). Ankara: Pegem Akademi.
- Aslan, Ş. (2019). *Geçmişten Günümüze Liderlik Kuramları*. Konya: Eğitim Kitabevi.

- Aslan, Ş., ve Özata, M. (2011). Sağlık çalışanlarında hizmetkâr liderlik: Dennis-Winston ve Dennis-Bocernea hizmetkâr liderlik ölçeklerinin geçerlik ve güvenilirlik araştırması. *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 18(1), 139-154.
- Aslanargun, E. (2012). Okul Müdürlerinin Sahip Olması Gereken Değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 1327-1344.
- Aslanargun, E. (2014). Eğitim örgütlerinde güç ve politika., S. Turan. (Ed.), *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama* içinde (297-128). Ankara: Pegem Akademi.
- Ataç, L. (2019). Paternalist liderlik., A. Gürer. (Ed.), *21. yüzyılda liderlik yaklaşımları* içinde (271-291) (İkinci baskı). İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Aydın, İ. (2004). Okul çevre ilişkileri., Y. Özden. (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde (161-185). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. (2018). *Eğitim Yönetimi* (On birinci baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydoğan, İ. (2018). Örgüt ve yönetim kuramları., N. Can. (Ed.), *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* içinde (2-31) (Üçüncü baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydoğan, İ., ve Kaşkaya, A. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerilerinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 1-16.
- Ayhan, U. (2010). Öğrenen Örgütler ve Kamu Kuruluşları. *Sayıştay Dergisi*, 76(1), 77-99.
- Aytürk, N. (2010). *Örgütsel ve Yönetimsel Davranış*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Bakan, İ., ve Doğan, İ. F. (2012). Hizmetkâr liderlik. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-12.
- Bakan, İ., ve Doğan, İ. F. (2013). *Liderlikte Güncel Konular ve Yaklaşımlar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Balay R., Kaya, A., ve Yılmaz, R. (2014). Eğitim yöneticilerinin hizmetkâr liderlik yeterlilikleri ile farklılıkları yönetme becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 230-248.

- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç Basım Yayım.
- Balcı, A. (2014). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme* (Altıncı baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balçık, E. (2018). *Örgüt Kültürü, Psikolojik Güçlendirme ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Baloğlu, N., ve Karadağ, E. (2009). Ruhsal liderlik üzerine teorik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 165-190.
- Baltaş, A. (2003). *Ekip Çalışması ve Liderlik* (Beşinci baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.
- Barbuto, J., & Wheeler, D. (2006). Scale development and construct clarification of servant leadership. *Group and Organization Management*, 31(3), 300–326.
- Barker, R. A. (2001). The Nature of Leadership. *Human Relations*, 54(4), 469-494.
- Barutçugil, İ. (2014). *Liderlik*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Bass, B. M. (2000). The Future of Leadership in Learning Organizations. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 7(3), 17-40.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri* (Üçüncü kez yeniden basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başaran, İ. E., ve Çinkır, Ş. (2013). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (Dördüncü. baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Başaran, M. E. (2016). *Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Yeterliliklerine İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Başaran, R. (2018). *Ortaokullarda Otantik Liderlik ile İşe Bağlılık Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Başaran, R., ve Kıral, E. (2020). The relationship between authentic leadership and work engagement. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(2), 351-363.
- Bayat, E. (2019). *Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Beycioğlu, K. (2018). Liderlik psikolojisi., N. Güçlü ve S. Koşar. (Editörler), *Eğitim yönetiminde liderlik teori, araştırma ve uygulama* içinde (17–41) (İkinci baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bil, E. (2018). *Ortaöğretim Okullarının Öğrenen Örgüt, Örgütsel Güven ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Black, G. L. (2010). Correlational Analysis of Servant Leadership and School Climate. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 13(4), 437-466.
- Blanchard, K., & Broadwell, R. (Editörler), (2019). *Hizmetkâr liderliği hayata geçirmek*. (Çev. Siber, N.). İstanbul: Beyaz Yayınları (Eserin orijinali 1. baskı olarak 2018’de yayımlandı).
- Bolat, T., Seymen, O., Bolat, O. İ., ve Erdem, B. (2018). *Yönetim ve Organizasyon* (Yedinci baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Bolden, R., Gosling, J., Marturano, A., & Dennison, P. (2003, June). *A Review of Leadership Theory and Competency Frameworks*. Centre For Leadership Studies, University of Exeter, UK.
- Bökeoğlu, Ö. Ç., ve Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54, 211-233.
- Buluç, B. (2018). Geleneksel liderlik yaklaşımları., N. Güçlü ve S. Koşar. (Editörler), *Eğitim yönetiminde liderlik teori, araştırma ve uygulama* içinde (41–68) (İkinci baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Bulut, B. (2018). *Öğretmenlerin Örgütsel Güven ve Örgütsel Sinizm Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Bulut, Y. B., ve Uygun, S. (2010). Etkin bir yönetim için vizyoner liderliğin önemi: Hatay'daki kamu kurumları üzerinde bir uygulama. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 29-47.
- Bursalıoğlu, Z. (2019). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (Yirminci baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (2020). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama* (On beşinci baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bush, T. (2018). *Eğitim liderliği ve yönetimi kuramları*. (Çev. Ed. Sarpkaya, R.). Ankara: Pegem Akademi (Eserin orijinali 4. baskı olarak 2011'de yayımlandı).
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (Yirmi sekizinci baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüktatlı, M. (2015). *Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleriyle Hizmetkâr Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Can, A. (2019). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (Sekizinci baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve Yönetim* (Yedinci baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, N. (2006). Öğretmen Liderliğinin Geliştirilmesinde Müdürün Rol ve Stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 349-363.
- Celep, C. (2014). *Eğitim Yöneticisinin Liderlik Anlayışı* (Genişletilmiş ikinci basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2013). Liderlik., S. Özdemir. (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama içinde* (131–183). Ankara: Pegem Akademi.

- Cerit, Y. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Hizmetçi Liderlik Davranışlarını Yerine Getirme Düzeyleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2), 1-19.
- Cerit, Y. (2007). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Hizmet Yönelimli Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33(33), 88-98.
- Cerit, Y. (2008). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Hizmet Yönelimli Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Tükenmişliklerine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 547-570.
- Cerit, Y. (2009). The Effects of Servant Leadership Behaviors of School Principals on Teachers' Job Satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), 600-623.
- Ceylan, A. (2014). *Yönetimde İnsan ve Davranış* (Üçüncü baskı). İstanbul: Kuşak Matbaası.
- Cleary, T. (1999). *Liderlik sanatı*. (Çev. Kaya, S.). İstanbul: Anahtar Kitaplar.
- Çalık, T. (2005). Öğrenen Örgütler Olarak Eğitim Kurumları. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 115-130.
- Çalışkan E. (2012). Çok uluslu işletmelerde motivasyon ve liderlik., C. Serinkan. (Ed.), *Liderlik ve motivasyon geleneksel ve güncel yaklaşımlar içinde* (255-273) (Üçüncü baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çali, N. (2019). *İlkokullarda Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Hizmetkâr Liderlik Algılarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Çankaya, M. (2019). Otantik liderlik., A. Gürer. (Ed.), *21. yüzyılda liderlik yaklaşımları içinde* (53-73) (İkinci baskı). İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Çelebi, N., Güner, H., ve Yıldız, V. (2015). Toksik liderlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 249-268.

- Çelik, M. (2013). *İstanbul İli Arnavutköy İlçesindeki Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin İletişim Becerilerinin Öğretmen Motivasyonları ve Akademik Tükenmişlikleri Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, M. (2015). *Öğretmen Algılarına Göre İlkokul Müdürlerinin Otantik Liderlik Davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Çelik, V. (2004). Liderlik., Y. Özden. (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde (188-213). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (Ed.), (2014). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel Liderlik* (Sekizinci baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, F., Hazır, K., ve Basım, N. H. (2013). Örgütsel psikolojik sermayenin tükenmişlik sürecine etkileri: Kamu sektöründe bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 95-108.
- Çetin, M., ve Akpolat, T. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin stratejik liderlik özellikleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (11), 16-37.
- Çetin, Ş., Korkmaz, M., ve Çakmakçı, C. (2012). Dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik ile lider-üye etkileşiminin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(1), 7-36.
- Çınar, O. (2010). Okul Müdürlerinin İletişim Sürecindeki Etkililiği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 267-276.
- Çiçek, O. (2015). *Eğitim Örgütlerinde Hizmetkâr Liderliğe Yönelik Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çoban, O. (2019). *Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Çok, C. (2014). *Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi ve Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüleri Ortak Eğitim Bilimleri, Gaziantep.
- Çukuroğlu, S. (2020). *Veli Liderliğine İlişkin Öğretmen Algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çukuroğlu, S., ve Kıral, E. (2021). Veli liderliğine ilişkin öğretmen algıları. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(23).
- Dal, L. (2014). *Hizmetkâr Liderlik ile Lider-Üye Etkileşimi Arasındaki İlişki: Bir Devlet Üniversitesinde Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Dal, L., ve Çorbacıoğlu, S. (2014). Hizmetkâr liderlik davranışları ve lider-üye etkileşimi ilişkisi: Bir devlet üniversitesi üzerine araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(4), 287-310.
- Davis, G. (2020). *Perceived Effects of Black Female Principals' Servant Leadership on Teacher Job Satisfaction*. A Doctorate of Education, Grand Canyon University, Phoenix, Arizona.
- Delice, A. (2020). *Yöneticilerin Paternalist Liderlik Özellikleri ile Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki (Kahramanmaraş İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Demir, S. (2019). Simbiyotik liderlik., A. Gürer. (Ed.), *21. yüzyılda liderlik yaklaşımları içinde* (127-145) (İkinci baskı). İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Demircan, A. (2001). *İlköğretim Okulları Müdürleri Yöneticilik Yeterliklerine Ne Derece Sahiptirler*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demircan, N., ve Ceylan, A. (2003). Örgütsel güven kavramı: Nedenleri ve sonuçları. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 10(2), 139-150.

- Demirci, K. (2014). Sivil Toplum Kuruluşlarında Hizmetkâr Liderlik Davranışı Düzeyinin Belirlenmesine Yönelik Bir Çalışma: Turizm Sektörü Örneği. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 6(1), 177-184.
- Demirtaş, H. (2016). Okul örgütü ve yönetimi., R. Sarpkaya. (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (189-136) (Geliştirilmiş beşinci baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Deneri, S. (2019). *Ortaöğretim Kurumlarındaki Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Davranışları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Dennis, S. R., & Winston, B. E. (2003). A factor analysis of Page and Wong's servant leadership instrument. *Leadership and Organization Development Journal*, 24(8), 455-459.
- Derin, N. (2019). Vizyoner Liderliğin Kavramsal Çerçevesi ve İşletmeler İçin Önemi. *Kocatepe İibf Dergisi*, 21(2), 114- 125.
- Dierendonck, D., & Nuijten, I. (2011). The servant leadership survey: Development and validation of a multidimensional measure. *Journal of Business Psychology*, 26, 249–267.
- Diñçer, M. K., ve Bitirim, S. (2007). Kurum kültürü çalışmalarında hizmetkâr liderlik anlayışı ile değer yaratmak. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (28), 61-72.
- Direndonck, D. (2011). Servant Leadership: A Review and Synthesis. *Journal of Management*, 37(4), 1228-1261.
- Doğan, B. (2019). Hizmetkâr liderlik., Çetin, M. (Ed.), *Güncel liderlik kuramları içinde* (109-128) (Üçüncü basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Doğan, H. (2019). *Yönetici Roller ve Etkileme Taktikleri ile Öğretmenlerin Yöneticiye Güveni Arasındaki İlişkiler*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Doğan, Ü. (2015). *Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri ile Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

- Doğan, Ü., ve Aslan, H. (2016). Özel eğitim kurumlarında çalışan müdürlerin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 51-68.
- Drucker, P. F. (2014). *21. yüzyıl için yönetim tartışmaları*. (Çev. Bahçivangil, İ. ve Gorbun, G.). İstanbul: Epsilon Yayınevi (Eserin orijinali 2. baskı olarak 2005'te yayımlandı).
- Duman, Ş. (2018). *Ortaöğretim Öğretmenlerinde Psikolojik Güçlendirmenin Yordayıcıları Olarak Yapısal Güçlendirme, Yöneticiye Güven ve Lider-Üye Etkileşimi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durukan, H. (2015). *Okulların Etkililiği Bağlamında Öğretmen Algılarının Değerlendirilmesi Gaziantep İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Duyan, E. C. (2012). *Hizmetkâr liderlik: çalışan iyilik hali ve çalışma yaşamının kalitesi ile ilişkileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Duyan, E. C., ve Dierendonck, D. V. (2014). Hizmetkâr liderliği anlamak: Teoriden ampirik araştırmaya doğru. *Sosyoloji Konferansları*, 49(1), 1-32.
- Ekinci, A. (2015). Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Hizmetkâr Liderlik Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(179), 341-360.
- Elekoğlu, F., ve Demirdağ, S. (2020). Okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri, iletişim becerileri ve liderlik stillerinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 8(1), 101-117.
- Eranıl, A. K. (2014). *Mesleki Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Vizyoner Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Erarslan, L. (2004). Liderlik Olgusunun Tarihsel Evrimi, Temel Kavramlar ve Yeni Liderlik Paradigmasının Analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162(3).
- Erbaşlar, G. (2015). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Ercan, Ü. (2012). Hizmetkâr liderlik., A. Tabak, H. Şeşen, ve T. Türköz. (Editörler), *Liderlikte güncel yaklaşımlar ve uygulamada kullanılabilecek ölçekler* içinde (265-285). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Erçek, M. K. (2018). *Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Güvenliğine İlişkin Algılarının Örgütsel Güven ve Mesleki Bağlılıkları Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon* (İkinci basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdem, O., ve Dikici, A. M. (2009). Liderlik ve kurum kültürü etkileşimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 198-213.
- Erdoğan, İ. (2019). *Eğitim ve Okul Yönetimi* (Dördüncü basım). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Eren, E. (2019). *Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar)* (On üçüncü baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Eren, F., ve Yalçıntaş, M. (2017). Hizmetkâr liderlik ile iş tatmini arasındaki ilişki: Bir havayolu şirketi örneği. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 10(19), 851-864.
- Eren, Z. (2019). Okul örgütü ve yönetimi., U. Akın. (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (177-229) (Üçüncü baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ergeneli, A. (2017). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ergin, B. (2019). Kendi kendine liderlik., M. Çetin. (Ed.), *Güncel liderlik kuramları* içinde (151-178) (Üçüncü basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Erkutlu, H. V. (2014). *Liderlik, Kuramlar ve Yeni Bakış Açılıarı*. Ankara: Efil Yayınevi.
- Erkutlu, H. V. (2018). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Ertürk, A. (2016). Liderlik ve okul yönetimi., K. Keskinılıç. (Ed.), *Türk eğitim ve okul sistemi yönetimi* içinde (221-244) (Üçüncü baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Fairholm, M. R. (2004). A New Sciences Outline for Leadership Development. *Leadership & Organization Development Journal*, 25(4), 369 – 383.

- Fındıkçı, İ. (2013). *Bir Gönül Yolculuğu Hizmetkâr Liderlik*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R., & Walumbwa, F. (2005). Can you see the real me? A self-based model of authentic leader and follower development. *Leadership Quarterly*, 16(3), 343–372.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve Okul Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Getmez, D. (2018). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Gewirtz, S., & Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice. Implication for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17(5), 499-509.
- Göçen, A., ve Kaya, A. (2019). Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri, 6. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi* içinde, Sözlü Bildiri, 1-3 Kasım 2019, Şanlıurfa.
- Görmezoğlu-Gökçen, Z. (2019). *Hizmetkâr Liderlik, Sosyal Sürdürülebilirlik, Örgütsel Güven ve Örgütsel Özdeşleşme: Aralarındaki İlişkilerin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Göksoy, S. (2018). Eğitimde değişim ve değişimin yönetimi., N. Can. (Ed.), *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* içinde (271-319) (Üçüncü baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Greenleaf, R. K. (1977). *Servant Leadership*. 23 Ağustos 2020 tarihinde <https://www.american.edu/spa/leadership/application/upload/greenleaf,%20servant%20leadership.pdf> adresinden alınmıştır.
- Güçlü, N. (2018). Liderliğe genel bir bakış., N. Güçlü ve S. Koşar. (Editörler), *Eğitim yönetiminde liderlik teori, araştırma ve uygulama* içinde (1–15) (İkinci baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gül, F. (2019). Öğretmen liderliği., M. Çetin. (Ed.), *Güncel liderlik kuramları* içinde (65-87) (Üçüncü basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Gül, İ. (2009). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Yaklaşımlarının Okul-Çevre İlişkileri Üzerinde Etkisinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gül, İ. (2020). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (İkinci baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gül, S. K. (2008). Kamu Yönetiminde ve Güvenlik Hizmetlerinde Hesap Verebilirlik. *Polis Bilimleri Dergisi*, 10 (4), 71-94.
- Güleryüz, D. G. (2017). *Öğretmenlerin Örgütsel Güven Seviyeleri ve Motivasyon Seviyeleri İlişkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gümüşeli, A. (2001). Çağdaş Okul Müdürlerinin Liderlik Alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 531-548.
- Güney, S. (2007). *Yönetim ve Organizasyon* (İkinci baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Günay-Süle, G. (2019). *Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri ile Ruhsal Liderlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Gürel, E., ve Nazlı, A. (2019). Türkçe’de yönetim olgusu: Atasözleri ve deyimler üzerine bir içerik analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 1307-9581.
- Gürer, A. (Ed.), (2019). *21. yüzyılda liderlik yaklaşımları* (İkinci baskı). İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Gürüz, D., ve Gürel, E. (2009). *Yönetim ve Organizasyon* (İkinci baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hatipoğlu Z. (2019). Hizmetkâr liderlik., A. Gürer. (Ed.), *21. yüzyılda liderlik yaklaşımları* içinde (93-105) (İkinci baskı). İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Hays, J. (2008). Teacher as Servant Applications of Greenleaf’s Servant Leadership in Higher Education. *Journal of Global Business*, 2(1), 113-134.
- Herndon, B. C. (2007). *An Analysis of The Relationships Between Servant Leadership, School Culture, and Student Achievement*. Thesis (Ph. D.) University of Missouri-Columbia.

- Hırlak, B. (2019). Stratejik liderlik., A. Gürer. (Ed.), *21. yüzyılda liderlik yaklaşımları içinde* (33-53) (İkinci baskı). İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Himmetoğlu, B., Ayduğ, D., ve Bayrak, C. (2017). Eğitim örgütlerinde hesap verebilirliğe ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 8(1), 39-68.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama*. (Çev. Ed. Turan, S.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım (Eserin orijinali 7. baskı olarak 2005' de yayımlandı).
- İçinak, A. (2018). *Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarının Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- İş, E., ve Balcı, S. (2017). Okul müdürlerinin (ilkokul-ortaokul-lise) hizmetkâr liderlik davranış boyutlarının öğretmen algılarına göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(50), 1307-9581.
- Jennings, K. R., & Wert, J. S. (2017). *Hizmetkâr lider*. (Çev. Şirin, F.) İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Kaçmaz, S. (2020). *Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Davranışları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Kahveci, H. (2012). *İlköğretim okullarında hizmetkâr örgüt liderliğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Kahveci, H., ve Aypay, A. (2012). Hizmetkâr örgütlerde örgütsel liderlik değerlendirme ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 19-42.
- Kandemir, A., ve Akgün, N. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin hesap verebilirlik algıları ile yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranış düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1637-1653.

- Kara, C. (2007). *İlköğretim Okullarında Okul Çevre İlişkileri Üzerine Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi. Kavramlar İlkeler Teknikler* (Otuz altıncı basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karayiğit, M. (2019). *Okul Müdürlerinin Etkili İletişim Becerileri ile Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Karip, E. (2014). Yönetim biliminin alanı ve kapsamı., S. Turan. (Ed.), *Eğitim yönetimi, teori ve araştırma* içinde (1-42). Ankara: Pegem Akademi.
- Kars, M. (2017). *Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Güvenleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Kartal, N. (2018). *Örgütsel Miyopinin Hizmetkâr Liderlik Ekseninde Tahlili: Eğitim Kurumları Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, O. (2020). *Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Keser, S. (2013). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Otantik Liderlik ve Psikolojik Sermaye Özelliklerinin Karşılaştırılması Analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, L., ve Bayram, B. (2014). Postmodernizm ve eğitim. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 368-376.
- Kılınç, A. (2010). *Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları Gösterme Düzeyleri ile Öğretmenlerin Yaşadıkları Örgütsel Güven ve Yıldırma Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kılınç, A. Ç. (2018). Çağdaş liderlik yaklaşımları., N. Güçlü ve S. Koşar. (Editörler), *Eğitim yönetiminde liderlik teori, araştırma ve uygulama içinde* (69-89) (İkinci baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kıngır, S., ve Okçu, V. (2011). Etik liderlik., İ. Bakan. (Ed.), *Yönetimde çağdaş ve güncel konular içinde* (367-392). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kıral, B. (2015). *Lise Yöneticilerinin Öğretmenleri Güçlendirmesi ve Öğretmenlerin Kayıtsızlık (Sinizm) Davranışı ile İlişkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kıral, B. (2016). *Öğretmenlerde Kayıtsızlık ve Güçlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kıral, B. (2019). Eğitim yönetiminde öğretmen güçlendirme., N. Cemaloğlu ve M. Özdemir. (Editörler), *Eğitim yönetimi içinde* (627-664) (İkinci baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kıral, B., ve Çetin, M. (2018). Okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12 (26), 311-329.
- Kıral, E. (2008). Kültür olarak örgütler., A. Balcı. (Ed.), *Örgüt mecazları içinde* (57-58). Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Kıral, E. (2015). Yönetimde Karar ve Etik Karar Verme Sorunsalı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 73-89.
- Kıral, E. (2017). Perfectionism and Locus of Control in Educational Administration. *In Research on Education*. Edited by Hasan Arslan, H., Duse, C.S. & Icbay, M. A. Poland: E-BWN Publications.
- Kıral, E. (2018). The Relationship between Ethical Leadership and Job Satisfaction. *Educational Policy and Research*. Poland: Jagiellonian University Institute of Public Affairs.
- Kıral, E. (2020a). Excellent Leadership Theory in Education. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 4(1),1-30.

- Kıral, E. (2020b). Milli eğitim bakanlığı örgütlenmesi., U. Akın. (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (75-118). Ankara: Pegem Akademi.
- Kıral, E. (2020c). Excellent leadership of school administrators: a cross-cultural investigation. 2219 Yurt Dışı Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı desteklenen Proje. Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu, Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı. Ankara.
- Kıral, E. (2021a). Hizmetkâr liderlik ölçeği geliştirme çalışması: Öğretmenler üzerinde bir uygulama, *12'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi içinde*, Sözlü Bildiri, 19-20 Haziran 2021.
- Kıral, E. (2021b). Eğitimde mükemmel liderlik., İ. Pehlivan. (Ed.), *Prof. Dr. Ali Balcı'ya armağan içinde* (235- 247). Ankara: A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Kıral, E., ve Aksoy, V. (2018). Öğretmen algılarına göre maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rolleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 192-209.
- Kıral, E., ve Başaran, R. (2018a). Academic leadership. In *Vocational identity and career construction in education*. Edited by Fidan, T. IGI Global. Pp. 238-257.
- Kıral, E., ve Başaran, R. (2018b). Güven ölçeğinin Türkiye örnekleminde psikometrik özellikleri: Öğretmenlerde bir uygulama, *9. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu içinde*, Sözlü Bildiri, 01 – 04 Kasım 2018, Antalya.
- Kıral, E., ve Başaran, R. (2018c) Kıskançlık ile güven arasındaki ilişki, *II. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi içinde*, Sözlü Bildiri, 13-15 Eylül 2018, Kuşadası.
- Kıral, E., ve Başaran, R. (2018ç). The relationship between organizational jealousy and trust, In: *II. International Educational Research and Teacher Training Congress*, September, 13-15 Eylül 2018, Kuşadası, Turkey.
- Kıral, E., ve Deliveli, K. (2019). Yönetim süreçleri., N. Cemaloğlu ve M. Özdemir. (Editörler), *Eğitim yönetimi içinde* (161-216). Ankara: Pegem Akademi.

- Kıral, E., ve Suçiçeği, A. (2017). The relationship between teachers perception of school principals instructional leadership and organisational commitment level. *International Journal of PsychoEducational Sciences*, 6(1), 95–109.
- Kıyılıoğlu, E. (2019). *Okullardaki İletişim Ortamı ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koçel, T. (2018). *İşletme Yöneticiliği* (Genişletilmiş on yedinci baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Koçer, M. C., ve Bostancı, A. (2021). Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmenlerin işe tutkunlukları arasındaki ilişki. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 119-143.
- Konak, M. (2014). *Öğretmenlerin görüşlerine göre ilkökul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile çatışma yönetme stilleri arasındaki ilişki (Batman ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Konan, N., ve Çelik, T. (2015). Değer temelli liderlik., N. Konan. (Ed.), *Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları içinde* (1-17). Ankara: Pegem Akademi.
- Konan, N., Demir, H., ve Karakuş, M. (2015). Yönetici hizmetkâr liderlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Electronic International Journal of Education, Arts and Science*, 1(1), 135-155.
- Konan, N., ve Korkut, A. (2015). Kuantum liderlik., N. Konan. (Ed.), *Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları içinde* (79-106). Ankara: Pegem Akademi.
- Korkmaz, M., Çelebi, N., Yücel, A. S., Şahbudak, E., Karta, N., ve Şen, E. (2015). *Eğitim Kurumlarında Yönetim ve Liderlik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Köksal, O. (2011). Organizasyonel Etkinliği Sağlamanın Yeni Yolu: Simbiyotik Liderlik. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12(1), 55-72.

- Kraut, A. I., Pedigo, P. R., McKenna, D. D., & Dunnette, M. D. (2005). The role of the manager: What's really important in different management jobs. *Academy of Management Perspectives*, 4(4), 122-129.
- Kuanprasert, K., ve Phetsombat, P. (2019). The relationship between servant leadership of school administrator and job motivation of teachers under saint maria academy. *Asian Political Science Review*, 3(2), 89-95.
- Kuyulu, İ. (2019). *Spor Liselerinde Görev Yapan Yöneticilerin Vizyoner Liderliklerinin Öğretmenlerin Motivasyonuna ve Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Küçük, K., ve Yavuz, E. (2018). Hizmetkâr liderlik: Gandhi örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(2), 81-93.
- Küçük, Ö., ve Demirtaş, Z. (2016). Ortaöğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğrenci akademik başarısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 53-68.
- Küpeli, A. Ö. (2018). *Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri ile Otantik Liderlik Yatkinlikleri Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Laub, J. A. (2000). *Assessing the servant organization: development of the organizational leadership assessment (ola) instrument*. (Unpublished Doctoral Thesis). Florida Atlantic University Collage of Education, Florida.
- Liden, C. R., Wayne, J. S., Zhao, H., & Henderson, D. (2008). Servant leadership: Development of a multidimensional measure and multi-level assessment. *The Leadership Quarterly*, 19, 161-177.
- Marakçı, D. (2020). *İlkokullarda Görev Yapan Yöneticilerin Hizmetkâr Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Markos, 10: 42-45. 17 Temmuz 2020 tarihinde <https://www.bible.com/tr/bible/170/MRK.10.42-45.TCL02> adresinden alınmıştır.

- Mazarei, E., Hoshyar, M., & Nourbakhsh, P. (2013). The relationships between servant leadership style and organizational commitment. *Archives of Applied Science Research*, 5(1), 312-317.
- MEB. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. 21.05.2021 tarihinde http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden erişilmiştir.
- Mertler, B. Z. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Noyat, H. (2014). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Okul Yönetme Yeterliklerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Odabaşoğlu, A. (2020). *Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Oğuz, A. (2015). *İlkokul Müdürlerinin Öğretmen Algularına Göre Vizyoner Liderlik Davranışı ile Öğretimsel Liderlik Davranışı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Batman İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Okçu, V., ve Anık, S. (2017). Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve mobbing yaşama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 63-85.
- Ökmen, A. (2018). *Öğretmen Güçlendirmeye İlişkin Lisede Görev Yapan Öğretmenlerin Alguları*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öneren, M. (2008). İşletmelerde Öğrenen Örgütler Yaklaşımı. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 163-178.

- Önsal, A. (2012). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öter, Ö. M., ve Dağlı, A. (2020). Hizmetkâr okul liderliği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(27), 397-423.
- Özalp, İ. (2014). *İşletme Yönetimi* (Altıncı baskı). Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim Yönetimi Alanının Temelleri ve Çağdaş Yönelimler* (İkinci baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2013). Eğitim yönetiminin alanı ve kapsamı., S. Özdemir, F. Sezgin ve S. Koşar. (Editörler), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama içinde* (1-8). Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, Ö. (2015). *Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Özellikleri ile Çalışanların Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Özdilek, K. (2019). *Öğretmen Algularına Göre Vizyoner Liderlik ile Yetenek Yönetimi Arasındaki İlişkide Pozitif Psikolojik Sermayenin Aracılık Rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özerten, K. N. (2018). *Okul Yöneticilerinin Algılanan Otantik Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonuna Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özgen, E. (2003). İletişim ve Liderlik. *Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi İletişim Dergisi*, 18, 99-119.
- Özgür, B. (2011). Yönetim Tarzları ve Etkileri. *Maliye Dergisi*, 161, 215-230.
- Özhan, T. (2016). *Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeylerine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Özkalp, E., ve Kirel, Ç. (2013). *Örgütsel Davranış*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.

- Özkan, M., ve Temiz, E. (2017). İlkokul yöneticilerinin sahip olması gereken hizmetkâr liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 319-352.
- Özmen, A. (2017). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin İş Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztaban, A. (2020). *Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Öztürk, İ. (2020). Liderliğe özellikler yaklaşımı, davranışçı yaklaşım ve durumsallık yaklaşımı., K. Yılmaz. (Ed.), *Liderlik-araştırma-uygulama içinde (7-42)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, M. F. (2015). *Okul-Çevre İlişkilerinin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Page, D., & Wong, T. P. (2000, January). *A conceptual framework for measuring servant leadership*. 12 Ağustos 2020 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/242232213_A_Conceptual_Framework_for_Measuring_Servant-Leadership adresinden alınmıştır.
- Pars, M. (2017). *Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Patterson, K. A. (2003, August). Servant Leadership: A Theoretical Model. *Servant Leadership Research Roundtable*, The School of Leadership Studies, Regent University, 23 Ağustos 2020 tarihinde https://www.regent.edu/acad/global/publications/sl_proceedings/2003/patterson_servant_leadership.pdf adresinden alınmıştır.

- Polat, F. (2013). *Eğitim Denetmenlerinin ve İlköğretim Okul Müdürlerinin Sergiledikleri Hizmetkâr Liderlik Düzeyi (Elazığ İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Porter-O'Grady, T., & Malloch, K. (2005). *Quantum Leadership: A Textbook of New Leadership*. London: Jones and Bartletts Publishers.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Örgütsel davranış*. (Çev. Erdem, İ.). Ankara: Nobel Yayınları (Orjinali 14. Basım olarak 2011'de yayımlandı).
- Russell, R. F. (2001). The Role of Values in Servant Leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(2), 76 – 84.
- Russell, R. F., & Stone, A. G. (2002). A review of servant leadership attributes: developing a practical model. *Leadership and Organization & Development Journal*, 23(3), 145-157.
- Sabuncuoğlu, Z., ve Tüz, M. (2013). *Örgütsel Davranış*. Bursa: Aktüel Yayınları.
- Sağır, M. (2018). Okul liderliği., N. Can. (Ed.), *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi içinde* (209-222) (Üçüncü baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Sağır, M., ve Parlak, F. (2018). Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile örgütsel güven arasındaki ilişki. *Ekev Akademi Dergisi*, 22(76), 165-185.
- Sağlam, M. H. (2017). *Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Kişilik Özellikleri ve Hizmetkâr Liderlik Davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sahawneh, F. G., & Benuto, L. T. (2018). The relationship between instructor servant leadership behaviors and satisfaction with instructors in an online setting. *Online Learning*, 22(1), 107-129.
- Salameh, K. M. (2011). Servant Leadership Practices Among School Principals in Educational Directorates in Jordan. *International Journal of Business and Social Science*, 2(22), 138-145.

- Sanı, Ü., Çalışkan, S. C., Atan, Ö., ve Yozgat, U. (2013). Öğretim üyelerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve ardılları üzerine bir araştırma. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 13(1), 63-82.
- Sarıkaya, Ş. (2019). *Öğretmenlerin İş Doyumunun Yordayıcısı Olarak Örgütsel Güven ve Örgütsel Destek Algısı*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Sendjaya, S., & Pekerti, A. (2010). *Servant leadership as antecedent of trust in organizations*. 23 Ağustos 2020 tarihinde <http://www.dl.edi-info.ir/Servant%20leadership%20as%20antecedent%20of%20trust%20in%20organiza-tions.pdf> adresinden alınmıştır.
- Sendjaya, S., & Sarros, J. C. (2002). Servant leadership: Its origin, development and application in organizations. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 9(2), 57-64.
- Sendjaya, S., Sarros, J. C., & Santora, J. C. (2008). Defining and measuring servant leadership behaviour in organizations. *Journal of Management Studies*, 45(2), 402-424.
- Sezgin, F. (2019). Okul yöneticisi ve liderlik., S. Özdemir. (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (122-156) (Beşinci baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Sezgin, F., ve Er, E. (2018). Eğitim yönetiminde etik, değerler ve liderlik., N. Güçlü ve S. Koşar. (Editörler), *Eğitim yönetiminde liderlik teori, araştırma ve uygulama* içinde (323-347) (İkinci baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Sincar, M. (2015). Teknoloji liderliği., N. Konan. (Ed.), *Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları* içinde (21-41). Ankara: Pegem Akademi.
- Sincar, M., ve Aslan, B. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 571-595.
- Spears, L. C. (2004). Practicing Servant-Leadership. *Leader to Leader*, 34, 7-11.

- Spears, L. C. (2010). On Character and Servant-Leadership: Ten Characteristics of Effective, Caring Leaders. *The Journal of Virtues & Leadership*, 1(1), 25-30.
- Stone, A. G., & Patterson, K. (2005, August). The History of Leadership Focus. *Servant Leadership Research Roundtable*. The School of Leadership Studies, Regent University, 24 Ağustos 2020 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/242232213_A_Conceptual_Framework_for_Measuring_Servant-Leadership adresinden alınmıştır.
- Stone, A. G., Russell, R. F., & Patterson, K. (2004). Transformational versus servant leadership: A difference in leader focus. *The Leadership & Organization Development Journal*, 25(4), 349-361.
- Svoboda, S. N. (2008). *A Correlational Study of Servant Leadership and Elementary Principal Job Satisfaction in Ohio Public School Districts*. Doctor Of Education. Northcentral University. Prescott Valley, Arizona.
- Şahne B. S., ve Şar, S. (2015). Liderlik kavramının tarihçesi ve Türkiye’de ilaç endüstrisinde liderliğin önemi. *Marmara Pharmaceutical Journal*, 19, 109-115.
- Şanlı, Ö., ve Tan, Ç. (2018). Öğretmenlerin personel güçlendirme algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 177-191.
- Şener, E., ve Çetinkaya, F. (2015). Bir liderlik özelliği olarak affetme ve örgütsel düzeyde etkileri üzerine bir inceleme. *Journal of Business Research-Turk İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 24-42.
- Şimşek N., ve Fidan, M. (2005). *Kurum Kültürü ve Liderlik*. Konya: Tablet Kitabevi.
- Şimşek, M. Ş., Akgemci, T., ve Çelik, A. (2001). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış* (İkinci basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şimşek, Y., ve Altınkurt, Y. (2009). Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 17, 1-16.
- Şimşek, Y.,ve Yıldırım, C. (2004). Öğrenen okulların kültürel yapıları, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* içinde, Sözlü Bildiri, 06-09 Temmuz 2004, Malatya.

- Şişman, M (2019). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (On birinci baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman M., ve Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi., Y. Özden. (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde (99-146). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taşan, H. (2015). *İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Otantik Liderlik ve Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Karşılaştırılması (Batman İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Tavşancıl, E. (2019). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (Beşinci Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Taylor, S., & Pearse, N. (2009). Creating sustainable organizations through servant leadership. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 4(4), 223-233.
- Taymaz, H. (2019). *Okul Yönetimi Okul Yöneticilerinin İş Alanlarına Giren İşler İşlerin İşlemleri İşlem Basamakları* (On birinci baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- TDK, (2020). *Türk Dil Kurumu* resmi internet sitesinden 5 Temmuz 2020 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr/index.php> adresinden alınmıştır.
- Tekin, F. Y. (2018). *Okul Müdürlerinin Karar Verme Stilleri ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki: Karma Bir Uygulama (Aydın İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Temel, A., Yakın, M., ve Misci, S. (2006). Örgütsel cinsiyetlerin örgütsel davranışa yansması. *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 13(1), 27-38.
- Temiz, E. (2016). *İlkokul Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Hizmetkâr Liderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve Özel Sektör Örgütlerinde Liderlik Davranışı Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 1-16.

- Terci, F. (2008). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetici Yeterlik Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Terzi, A. R., ve Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(166), 98-111.
- Tetik, H. (2019). Toksik liderlik., A. Gürer. (Ed.), *21. yüzyılda liderlik yaklaşımları içinde* (205-223) (İkinci baskı). İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Teyfur, M., ve Teyfur, E. (2017). Liderlik., Y. Çelikten. (Ed.), *Eğitim, örgüt ve liderlik içinde* (219-239). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Tokmak, M. (2018). Yöneticilerin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarının Çalışanlar Tarafından Algılanma Düzeylerine Yönelik Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 32(4).
- Topluer, A. (2008). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Yeterlilikleri ile Örgütsel Çatışma Düzeyi Arasındaki İlişki "Malatya İli Örneği"*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Toprakçı, F. (2019). *Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Güçlendirme Düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Torlak, G. N. (2008). *Organizasyon Teorileri* (Birinci bası). Ankara: Beta Basım.
- Tuncer, D., Ayhan, D. Y., ve Varoğlu, D. (2014). *Genel İşletmecilik Bilgileri* (Altıncı baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Turan, S., ve Bektaş, F. (2014). Liderlik., S. Turan. (Ed.), *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama içinde* (293-331). Ankara: Pegem Akademi.
- Tutar, H. (2016). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Tutkun, B. (2017). *Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Davranışları ile Öğretmen Öz Yeterliliği Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

- Türkmen, F. (2016). *Ortaokul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Türkmenoğlu, G. (2019). Toksik liderlik., M. Çetin. (Ed.), *Güncel liderlik kuramları içinde* (131-147) (Üçüncü basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Uçar, M. (2020). *Kariyer Engeli Olarak Cam Tavanın Personel Güçlendirmeye Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Uğurlu, C. T. (2015). Etik liderlik., N. Konan. (Ed.), *Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları içinde* (43-73). Ankara: Pegem Akademi.
- Ulutaş, M. (2015). *Yükseköğretimde Bilişim Liderliği, Öğrenen Örgüt ve Üniversite Kültürü Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Usta, M. E., ve Ünsal, Y. (2018). Okullarda algılanan hizmetkâr liderlik düzeyinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 168-184.
- Uygur, K. (2018). *Lise Öğretmenlerinin Personel Güçlendirme Algıları ile Örgütsel Güven Algıları Arasındaki İlişki: Elazığ İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Uzun, T. (2015). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Öğretmenlerin Genel ve Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ünal, M. (2015). *Ortaokul Müdürlerinin Otantik Liderlik Davranışları, Öğretmenlerin Sesi ve Örgütsel Özdeşleşmeleri Arasındaki İlişki (Gaziantep Şehitkâmil İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Ünal, S. R. (2020). *Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları ile Örgütsel Sinizm Algıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

- Ünsal, Y. (2018). *Eğitim Örgütlerinde Sergilenen Hizmetkâr Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşmasına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Üzüm, B., ve Uçkun, S. (2019). *Liderlik Yeni Yaklaşımlar*. İzmit: Umuttepe Yayınları.
- Von Fisher, P., & De Jong, D. (2017). The relationship between teacher perception of principal servant leadership behavior and teacher job satisfaction. *Servant Leadership: Theory & Practice*, 4(2), 53-84.
- Waddell, J. T. (2006, August). Servant Leadership. *Servant Leadership Research Roundtable*, The School of Leadership Studies, Regent University, 23 Ağustos 2020 tarihinde <https://silo.tips/download/servant-leadership-regent-university> adresinden alınmıştır.
- Wen-Shun, H. , Show-Sau, T., & Ho-Tang, W. (2016). Relationship among principal servant leadership, school organizational climate and teachers' job involvement of elementary school. *European Journal of Research in Social Sciences*, 4(7), 2056-5429.
- Werner, İ. (1993). *Liderlik ve Gelişim*. (Çev. Üner, V.). İstanbul: Rota Yayın Yapım Tanıtım (Eserin orijinali 1. baskı olarak 1977' de yayımlandı).
- Winston, B. (2003, August), Extending Patterson's Servant Leadership Model: Explaining How Leaders and Followers Interact in a Circular Model. *Servant Leadership Research Roundtable*, The School of Leadership Studies, Regent University, 23 Ağustos 2020 tarihinde <https://1library.net/document/z13m72eq-extending-patterson-servant-leadership-explaining-followers-interact-circular.html> adresinden alınmıştır.
- Wis, R. M. (2002). The Conductor as Servant-Leader. *Music Educators Journal*, 89(2), 17-23.
- Yagız, S. (2016). *İlkokulların Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yaşbay, H. (2011). *Otantik Liderlik ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Yavuz, H. (2020). *Okul Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık ve Hizmetkâr Liderlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Yelok, F. (2006). *Genel Liselerde Görevli Öğretmenlerin Etkili Okula İlişkin Görüşleri (Ankara İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım F., ve Karabey, C. N. (2016). Örgüt kültürünün yeniliğe etkisinde personel güçlendirmenin biçimlendirici rolü. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 426-453.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (On birinci baskı). Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.
- Yıldız, B. (2016). *Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Davranışları Gösterme Düzeylerinin İncelenmesi (Bursa İli Gemlik İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, C. (2013). *Hizmetkâr Liderlik ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, M. (2004). Bir Örgüt Olarak Bilgi Merkezlerinde Yönetim ve Yönetici. *Türk Kütüphaneciliği*, 18(2), 163-184.
- Yılmaz, V. (2006). *İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri (Düzce İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yukl, G. (2018). *Örgütlerde liderlik*. (Çev. Ed. Çetin, Ş. ve Baltacı, R.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık (Eserin orijinali 8. baskı olarak 2013'te yayımlandı).
- Yüksel, Ö., ve Erkutlu, H. (2003). Personeli güçlendirme – empowerment. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(1), 131-142.

Zel, U. (2011). *Kişilik ve Liderlik* (Üçüncü basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

7. EKLER

EK 1. Araştırma İzni



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-20-19396700
Konu : Anket Uygulaması

20.01.2021

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

İlgi : 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda
Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Programı Öğrencisi Aynur SUÇIÇEĞİ'nin, "Okul Yöneticilerinin Hizmetkar Liderliğine İlişkin Öğretmen Algıları" adlı araştırmasını, İlimiz Manavgat İlçesindeki Okullarda Okullarda uygulama isteği ile ilgili 30/12/2020 tarih ve 17799 sayılı başvurusu, Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçenin ilgi Genelge kapsamında 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde olmak üzere, İlimiz Manavgat İlçesindeki Okullarda görev yapan öğretmenlere **google forms aracılığıyla ekte belirtilen linkten online olarak**, Okul Müdürlüklerinin sorumluluğunda Eğitim-Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yürütmesi,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 25/08/2020 tarih ve 24911 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
20.01.2021

Hüseyin ER
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres :

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No :

E-Posta :

KeP Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için:
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: Faks:



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d505-20d0-38a2-bc4f-e190 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Veri Toplama Aracı

VERİ TOPLAMA ARACI FORMU

Sayın meslektaşım

Bu veri toplama aracı “Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderliğine İlişkin Öğretmen Algıları” konulu çalışmamaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Veri toplama aracından elde edilecek veriler bilimsel amaçlı kullanılacak olup; toplu olarak değerlendirileceği için veri toplama aracına ad - soyad yazmanıza gerek yoktur. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; “Kişisel Bilgi Formu” İkinci bölümde; “Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderliği Ölçeği” bulunmaktadır. Soruları samimi ve objektif olarak cevaplamanız, araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği için önemlidir. Lütfen hiçbir soruyu yanıtızsız bırakmayınız. Harcadığınız zaman ve değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Aynur SUÇİÇEĞİ
Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Aşağıda size uygun olan seçeneği işaretleyerek sizden istenen bilgileri giriniz. Kişisel bilgileri boş bırakmayınız.

1. **Cinsiyetiniz** () Kadın () Erkek
2. **Medeni durumunuz** () Bekar () Evli
3. **Yaşınız** (.....)
4. **Eğitim durumunuz** () Ön lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
5. **Görev durumunuz** () Sınıf Öğretmeni () Branş Öğretmeni
6. **Okulunuzdaki çalışma süreniz** (.....)
7. **Okul Kademeniz** () İlkokul () Ortaokul () Lise

BÖLÜM II

HİZMETKÂR LİDERLİK ÖLÇEĞİ

Bu bölümde hizmetkâr liderlik ile ilgili çeşitli ifadeler yer almaktadır. Söz konusu ifadeleri görev yaptığınız okulun yöneticisini (okul müdürü) düşünerek hangi sıklıkla yaşadığınızı belirtiniz. Size hangisinin uygun olduğunu düşünüyorsanız (X) ile işaretleyiniz. Lütfen boş madde bırakmayınız.

Madde No	Hizmetkâr Liderlik İle İlgili İfadeler	Hiçbir zaman (1)	Nadiren (2)	Ara sıra (3)	Sıklıkla (4)	Her zaman (5)
1	Yöneticim işimle ilgili kararlarımda beni destekler.					
2	Yöneticim kritik konularda inisiyatif almamı destekler.					
3	Yöneticim işimi yapmam konusunda bana serbestlik tanır.					
4	Yöneticim işimle ilgili yetki vererek özgüvenimi geliştirir.					
5	Yöneticim yüz yüze iletişimi tercih eder.					
6	Yöneticim benimle konuşmak için zaman ayırır.					
7	Yöneticim iletişim sürecini başarılı bir şekilde yönetir.					
8	Yöneticim iletişim sürecinde geri bildirimlerde bulunur.					
9	Yöneticime olan güvenim okula olan bağlılığımı artırır.					
10	Yöneticimin iş konusunda donanımlı olması bana güven verir.					
11	Yöneticimin işle ilgili sorunları çözüme kavuşturması bana güven verir.					
12	Yöneticim performans değerlendirme konusunda tarafsız davranır.					
13	Yöneticim vizyonu ile okulu geleceğe taşır.					
14	Yöneticim okul için gerçekçi hedefler ortaya koyar.					
15	Yöneticim okulun vizyonu için var gücüyle çalışır.					
16	Yöneticim okulu vizyonu doğrultusunda yönetir.					
17	Yöneticim okulun dış paydaşlarının geri bildirimlerine önem verir.					
18	Yöneticim okul çevresinin düzenlediği etkinliklere katılır.					
19	Yöneticim dış paydaşlarına yol gösterme noktasında isteklidir.					
20	Yöneticim okulla ilgili faaliyetlerde dış paydaşların katkısını önemser.					
21	Yöneticim kendisinin güçlü yönlerinin farkındadır.					
22	Yöneticim her durumda duygularını ifade etmekten çekinmez.					
23	Yöneticimin davranışları duygularını yansıtır.					
24	Yöneticim işle ilgili çalışanlara gerçekleri söylemekten çekinmez.					
25	Yöneticim dürüstlüğünden ödün vermez.					
26	Yöneticim çalışanlara karşı adaletlidir.					
27	Yöneticim görevlerin dağılımında eşit davranır.					
28	Yöneticim sorumlulukların dağılımında eşit davranır.					
29	Yöneticim kendisinin övülmesinden hoşlanmaz.					
30	Yöneticim hatalarına ilişkin öz eleştiriyi yapar.					
31	Yöneticim kendi fikirlerine karşı olan fikirleri anlayışla karşılar.					
32	Yöneticim işle ilgili kararlarda çalışanlara danışır.					

EK 3. Hizmetkâr Liderlik Ölçeği Kullanım İzni



Aynur Suçiçeği <a.sucicegi@gmail.com>

(konu yok)

2 ileti

aynur Suçiçeği <a.sucicegi@gmail.com>
Alıcı: erkankiral74 <erkankiral74@gmail.com>

18 Kasım 2020 23:15

Merhaba sayın hocam,
" Okul Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algıları" başlıklı yüksek lisans tezimde sizin tarafınızdan geliştirilen "Hizmetkar liderlik ölçeği"ni izninizle kullanmak istiyorum. Söz konusu ölçeğin kullanımı için gerekli olan izni verirsiniz çok mutlu olurum. Saygılarımla

Erkan Kiral <erkankiral74@gmail.com>
Alıcı: aynur Suçiçeği <a.sucicegi@gmail.com>

18 Kasım 2020 23:18

Merhaba Aynur, öncelikle güzel bir tez konusu seçmişsin tebrik ederim. Okul Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algıları başlıklı yüksek lisans tezinde benim tarafımdan geliştirilen "Hizmetkar liderlik ölçeği"ni kullanabilirsin. Çalışmalanızda kolaylıklar dilerim.

Saygılarımla

*Erkan KIRAL; Doç. Dr.
Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı
Telefon: 05053197336
erkankiral74@gmail.com*

*Erkan KIRAL; Assoc. Prof.
Adnan Menderes University, Faculty of Education
Department of Educational Administration
05053197336
erkankiral74@gmail.com*

aynur Suçiçeği <a.sucicegi@gmail.com>, 18 Kas 2020 Çar, 16:15 tarihinde şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

EK 4. Hizmetkâr Liderlik Ölçeği Normallik Değerleri

Değişkenler	n	Ortalama	Ortanca	Standart hata	Çarpıklık	Çarpıklığın Standart Hata	Basıklık	Basıklığın Standart Hata
Güçlendirme	473	4.19	4.25	.821	-.1022	.510	.778	.475
Etkili İletişim	473	4.31	4.50	.697	-.972	.510	.843	.475
Güven	473	4.36	4.75	.746	-.956	.510	.1015	.475
Vizyon	473	4.32	4.50	.761	-.910	.510	.951	.475
Okul Çevre İlişkileri	473	4.28	4.25	.719	-.982	.510	.772	.475
Otantiklik	473	4.12	4.00	.699	-.713	.510	.360	.475
Etik davranma	473	4.36	4.50	.746	-.950	.510	.499	.475
Alçak	473	3.93	4.00	.825	-.706	.510	.408	.475
Gönüllülük	473	4.23	4.41	.668	-.987	.510	.495	.475
Genel Hizmetkâr Liderlik								

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Aynur SUÇİÇEĞİ
Doğum Yeri ve Tarihi : Manavgat 26.03.1985

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü (2002-2006)

Yüksek Lisans Öğrenimi : 1- Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezsiz Yüksek Lisans Programı (2013 – 2014). Proje çalışması.
2- Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Programı (2019 – Devam)

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl : Antalya Alanya Gümüşkavak Ayla Hulusi Tüzün İlköğretim Okulu (2006-2007)

Hakkari Çukurca Akkaya Köyü Şehit Asteğmen Salim İzleyen İlköğretim Okulu (2007-2008)

Hakkari Çukurca Atatürk İlköğretim Okulu (2008-2013)

Aydın Söke Atburgazı İlkokulu (2013-2020)

Aydın Köşk 100. Yıl Atatürk İlkokulu (2020- Devam)

İletişim

E-posta Adresi : a.sucicegi@gmail.com

Tarih : 01.06.2021