



**ORTAOKUL MÜDÜRLERİNİN HİZMETKÂR LİDERLİK
DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ADALET
ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Samet Mehmet Çetin

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EKİM, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren (.....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Samet Mehmet

Soyadı: ÇETİN

Bölümü: Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

İmza:

Teslim tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Ortaokul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki

İngilizce Adı: The Relationship Between Secondary School Principals Behaviors and Teachers' Perceptions of Organizational Justice

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Samet Mehmet ÇETİN

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Samet Mehmet ÇETİN tarafından hazırlanan “Ortaokul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Sabri ÇELİK

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Ali TAŞ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 23/ 09 /2021

Bu tezin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel Gelişli

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Araştırma süreci boyunca desteğini hiç esirgemeyen, içtenlikle sorularımı yanıtlayan değerli hocam Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ'a;

Yoğun çalışmalarım sırasında sabır gösterdiği için eşim Cansu'ya;

Destekleri ile her zaman yanımda olan anneme teşekkürü borç bilirim.

Samet Mehmet ÇETİN

Ankara, Ekim 2021

**ORTAOKUL MÜDÜRLERİNİN HİZMETKÂR LİDERLİK
DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ADALET
ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Samet Mehmet ÇETİN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Ekim, 2021

ÖZ

Açık bir sistem olan eğitimin çıktısını etkileyen en önemli faktörlerden biri öğretmenin psikolojisi ile öğretmenin kurumuna, görevine ve mesleğine olan bağlılığıdır. Örgütsel bağlılığı yüksek ve pozitif psikolojiye sahip öğretmenin eğitim öğretim faaliyetlerini de pozitif etkilediği olasıdır. Öğretmen psikolojisini etkileyen birçok değişken bulunmakla birlikte bu değişkenlerden biri okul müdürünün öğretmene karşı sergilemiş olduğu liderlik davranışlarıdır. Çalışma bu noktada önemlidir. Bu çalışmanın amacı okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına olan etkisini araştırmaktır. Bu amaçla öncelikli olarak hizmetkâr liderlik ve örgütsel adalet arasındaki ilişkiyi içeren bir kavramsal çerçeveye yer verilmiştir. Ankara ilinde yer alan ortaokullarda Van Dierendonck ve Nuijten tarafından geliştirilmiş olan Türkçeye uyarlaması Doç. Dr. Emin Cihan Duyan tarafınca yapılan “Hizmetkâr Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının ölçülmesi amacıyla Niehoff ve Moorman tarafından geliştirilip Prof. Dr. Soner Polat tarafından Türkçeye uyarlanan “Örgütsel Adalet ölçeği” aracılığı ile öğretmen görüşleri toplanmıştır. Ankara ilinde ortaokullarda çalışan 507 öğretmen görüş bildirmiştir. Veriler SPSS programına yüklenmiş ve bu program aracılığı ile analizler yapılmıştır. Elde edilen veriler aracılığı ile araştırma sorularına çeşitli değişkenler açısından cevaplar aranmıştır. Araştırmanın sonucunda okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını yordadığı görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algılarında genel olarak öğretmenlerin sahip olduğu demografik değişkenler açısından farklılık olmadığı fakat örgütsel adalet algılarının öğretmenlerin sahip olduğu demografik değişkenlere bağlı

olarak farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda ortaokul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının artırılması ve incelenmesi konusunda bazı önerilere yer verilmiştir.



Anahtar Kelimeler : Lider, Hizmetkâr Liderlik, Örgütsel Adalet, Okul Müdürü,

Sayfa Adedi : 116

Danışman : Prof. Dr. Mehmet Korkmaz

THE RELATIONSHIP BETWEEN SECONDARY SCHOOL PRINCIPALS BEHAVIORS AND TEACHERS' PERCEPTIONS OF ORGANIZATIONAL JUSTICE

M.S. Thesis

Samet Mehmet ÇETİN

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

October, 2021

ABSTRACT

One of the most important factors affecting the output of education, which is an open system, is the psychology of the teacher and the teacher's commitment to his institution, duty and profession. It is possible that a teacher with high organizational commitment and positive psychology also positively affects the educational activities. Although there are many variables that affect teacher psychology, one of these variables is the leadership behavior of the school principal towards the teacher. Study is important at this point. The aim of this study is to investigate the effect of school principals 'servant leadership behaviors on teachers' organizational commitment. For this purpose, primarily a conceptual framework that includes the relationship between servant leadership and organizational justice is included. "Servant Leadership Scale" developed by Van Dierendonck and Nuijten (2011), made adaptation into Turkish by Assoc. Prof. Dr. Emin Cihan Duyan, was used in secondary schools located in Ankara. With the aim of measuring teachers' perceptions of organizational justice, teachers' opinions were collected through "Organizational Justice Scale", which was developed by Niehoff and Moorman and was developed and adapted into Turkish by Prof. Dr. Soner Polat. 507 teachers working in secondary schools in the city of Ankara expressed their opinions. The data were uploaded to the SPSS program and analyzes were made through this program. Through the obtained data, answers to the research questions were sought in terms of various variables. As a result of the research, it was concluded that the effect of servant leadership behaviors of school principals on teachers' organizational commitment was a weakly positive effect. In the research, it was determined that school principals' servant leadership behaviors affected teachers' normative

commitment more than other dimensions of organizational commitment. Also, it was concluded that teachers' perceptions of servant leadership generally did not differ in terms of demographic variables of teachers, but organizational commitment differed depending on the demographic variables of teachers.



Key Words : Leader, Servant Leadership, Organizational Justice, School Principal
Page Number :116
Supervisor : Prof. Dr. Mehmet Korkmaz

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
BÖLÜM II	8
KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Okul Yönetimi ve Yöneticisi	8
2.1.1 Okul Yönetimi.....	8
2.1.2. Okul Yöneticisi.....	9
2.1.2.1.Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Nitelikleri	11
2.1.2.2.Okul Yöneticisinin Davranışları	11
2.1.2.3.Okul Yöneticisinin Yeterlilikleri.....	13
2.1.2.4.Okul Yöneticisinin Yetki ve Sorumlulukları.....	15
2.1.2.5.Okul Yöneticisinin Görevleri.....	16
2.1.2.6.MEB Mevzuatında Okul Yöneticiliği	17

2.2. Liderlik Kavramı	19
2.2.1. Liderlik Seviyeleri	20
2.2.1.1. Katılım	21
2.2.1.2. Liderlik Süreçleri	21
2.2.1.3. Süreçlerin Önemi.....	22
2.2.2. Liderlik Kapasiteleri	22
2.2.3. Özellik Teorisi.....	23
2.2.4. Davranış Teorisinde Liderlik	25
2.2.5. Likert Liderlik Teorisi	28
2.2.6. Durumsal Teori.....	29
2.2.7. Fielder'ın Beklenmedik Durum Teorisi.....	30
2.2.8. Modern Liderlik Yaklaşımları	31
2.2.8.1. Dönüşümcü liderlik	32
2.2.8.2. İşlemsel Liderlik.....	33
2.2.8.3. Laissez-faire Liderliği.....	34
2.2.8.4. Hizmetkâr Liderliği.....	35
2.3. Hizmetkârlık ve Hizmetkâr Liderlik Tanımı	35
2.4. Hizmetkâr Liderliğin Tarihçesi	36
2.5. Geleneksel Liderlik ve Hizmetkâr Liderlik Arasındaki Farklılıklar	37
2.6. Hizmetkâr Liderliğin İlkeleri.....	38
2.7. Hizmetkâr Liderin Özellikleri	39
2.7.1. Dinleme	39
2.7.2. Empati	40
2.7.3. İyileştirme.....	40
2.7.4. Farkında Olma.....	40
2.7.5. İkna Etme	40
2.7.6. Kavramsallaştırma	41
2.7.7. İleri Görüşlülük	41
2.7.8. Kâhyalık	41
2.7.9. İnsanların Gelişimine Adanma	41
2.7.10. Topluluk İnşa Etme/Takım Kurma	42
2.8. Hizmetkâr Liderlik Modelleri	42
2.8.1. Russel ve Stone'un Hizmetkâr Liderlik Modeli	42
2.8.2. Barbutto ve Wheeler'in Hizmetkâr Liderlik Modeli.....	43
2.8.3. Patterson'un Hizmetkâr Liderlik Modeli	44

2.8.4. Liden'in Hizmetkâr Liderlik Modeli	45
2.9. Okulda Hizmetkâr Liderlik	46
2.10. Örgütsel Adalet	47
2.10.1. Örgütsel Adalet Kavramı, Tanımı ve Önemi.....	47
2.11. Örgütsel Adalet Türleri.....	49
2.11.1.Dağıtım Adaleti.....	50
2.11.2.Prosedür Adaleti.....	51
2.11.3.Etkileşim Adaleti	53
2.12. Örgütsel Adanmışlık Sınıflandırmaları ve Boyutları	54
2.12.1. Duygusal Adanmışlık	56
2.12.2. Devamlılık Adanmışlık.....	56
2.11.3. Normatif Adanmışlık.....	57
2.13. Örgütsel Adaletin Temelini Oluşturan Modeller	57
2.13.1.Kişisel Çıkar Modeli.....	57
2.12.2. Grup Değeri Modeli	58
2.13.3. Ahlaki Değerler Modeli.....	58
2.13.4. Değer Açıklayıcı Model.....	58
2.13.5. Prosedür Tercih Modeli	59
2.13.6. Çoklu Yaklaşımlar Modeli.....	59
2.14. Örgütsel Adaleti Etkileyen Faktörler.....	60
2.15. Yer Değiştirme	61
2.15.1. Öğretmenlerin Yer Değiştirme Gerekçeleri.....	62
2.15.2. Yer Değiştirme İsteklerinde Yönetim ve Yöneticiden Kaynaklanan Sorunlar.....	63
2.15.3. Eğitim Kurumlarında Yer Değiştirme İsteklerinde Okul Yönetimi ve Yöneticilerinden Kaynaklanan Sorunlar	63
2.16. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adalet	64
2.17. Öğretmenlerde Örgütsel Adalet Kavramı	64
2.18. Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarına Etkileri	65
BÖLÜM III	67
YÖNTEM.....	67
3.1. Araştırma Metodu	67
3.2. Kişisel Bilgi Formu	67
3.3. Hizmetkâr Liderlik Ölçeği	68
3.4. Örgütsel Adalet Ölçeği	68
3.5. Bulgular	70

BÖLÜM IV.....	81
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	81
4.1. Öneriler.....	82
KAYNAKÇA.....	84
EKLER.....	94
EK-1. Katılımcı Kişisel Bilgi Formu	95
Ek-2. Hizmetkâr Liderlik Ölçeği.....	96
Ek-3. Örgütsel Adalet Ölçeği	97
Ek-4. Araştırma İzni.....	98
EK-5. Ölçek Kullanım İzinleri.....	99



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Geleneksel Liderlik Ve Hizmetkâr Liderlik Arasındaki Farklılıklar</i>	37
Tablo 2. <i>Kişisel Bilgilere Ait Dağılım</i>	69
Tablo 3. <i>Güvenilirlik Analizi</i>	70
Tablo 4. <i>Hizmetkar Liderlik Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	71
Tablo 5. <i>Örgütsel Adalet Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	71
Tablo 6. <i>Katılımcıların Örgütsel Adalet Algılarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Sonuçları</i>	72
Tablo 7. <i>Katılımcıların Hizmetkâr Liderlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Sonuçları</i>	72
Tablo 8. <i>Katılımcıların Örgütsel Adalet Algılarının Yaş Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları</i>	73
Tablo 9. <i>Katılımcıların Hizmetkar Liderlik Algılarının Yaş Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları</i>	74
Tablo 10. <i>Katılımcıların Örgütsel Adalet Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Sonuçları</i>	75
Tablo 11. <i>Katılımcıların Hizmetkâr Liderlik Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Sonuçları</i>	76
Tablo 12. <i>Katılımcıların Örgütsel Adalet Algılarının Görev Süresi Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları</i>	77
Tablo 13. <i>Katılımcıların Hizmetkar Liderlik Algılarının Görev Süresi Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları</i>	78
Tablo 14. <i>Hizmetkâr Liderlik, Örgütsel Adalet Ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler</i>	79
Tablo 15. <i>Hizmetkâr Liderlik Ölçeğinin Alt Boyutları Değişkenlerine Göre Örgütsel Adaletin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları</i>	80

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

CEO	Chief Executive Officer
ISSCL	Interstate School Leaders Licensure Consortium
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problem durumu, problem cümlesi ve alt problemleri, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz çağ, değişimin en fazla ve en hızlı gerçekleştiği zaman olarak kabul görmektedir. Bilimde, ekonomi alanında, sosyal alanda, kültürel yaşamda, siyasal toplumsal düzende, teknolojiye yaşanan gelişmeler farklı ihtiyaçlara ve bu ihtiyaçların karşılanmasına yönelik bazı sorunlara sebep olmaktadır (Serinkan ve Erdiş, 2014). Bu sorunların çözümü için yaşamın her alanında sistemli ve örgütlü çalışılması gerekmektedir (Tuzcuoğlu, 2009). Çünkü örgütler sistemli bir şekilde, ortak bir amacı gerçekleştirmeye yönelik çaba gösterme isteğine sahip bireylerin gücünü ve yeteneklerini aşan amaçlarının gerçekleşmesini sağlamaktadır. Belli amaçları gerçekleştirmek üzere oluşan örgütler, etkili ve yeterli -ortak amacın gerçekleştirilme derecesi ve örgütteki bireylerin gereksinimlerinin karşılanması- olduklarında varlıklarını sürdürebilirler. Örgütlerin etkili ve yeterli olması ise (Aydın, 2014) yaşanan toplumsal gelişmelerle paralel olarak kendilerini yenileyerek değiştirmelerine bağlı olmaktadır (Tuzcuoğlu, 2009).

Her alanda gerçekleşen bütün hızıyla devam eden yenileşme ve gelişmeler eğitim alanında da çok önemli bir yere sahiptir (Tuzcuoğlu, 2009). Çünkü eğitim bir toplumun geleceğini kontrol etmekte (Aydın, 2014) ve bütün çalışmaların temelini oluşturmaktadır. Eğitim örgütleri sürekli kendilerini yenilemek, profesyonel kişileri çağın gereklerine uygun yetiştirmek ve onları çağın insanı yapmakla yükümlüdür (Tuzcuoğlu, 2009). Toplumlar, eğitim hizmeti ile okulu özdeşleştirdiğinden (Açıkalın, 1998) bu hizmetin en etkili şekilde

gerçekleştirilmesini okullardan beklemektedir (Şişman, 2012). Toplumun eğitim hizmetlerinden yakınmasıyla, okuldan yakınması aynı anlama geldiğinden (Açıkalın, 1998) toplum ve insan açısından hayatsal öneme sahip olan örgütlerin ilk sıralarında okullar gelmektedir (Bursalıoğlu, 2012). Eğitim hizmetini yerine getirmekten, yani okulun amaçlarını gerçekleştirmekten ise okul yöneticileri sorumludur (Şişman ve Turan, 2004).

Bir toplumun eğitim sisteminin okullara uygulamasından sorumlu olan okul yöneticisi (Şişman, 2012); eğitim sisteminin belirlenmiş politikalarını, planlarını, gelecek gereksinimlerini dikkate alarak (Açıkalın, 1998); okulda gerçekleşmesi beklenen değerleri -vizyon, misyon, amaçları - belirleyen ve onları gerçekleştiren, insan kaynaklarını motive eden, olumlu okul iklimi, kültürü oluşturan; okulu temsil eden ve yöneten kişi olarak ifade edilmektedir (Şişman, 2012). Geçmiş yıllarda eğitim sisteminde yaşanan sorunların çözümü, sistem değişikliğine ilişkin uygulamalar neticesinde ortaya çıkan sorunların aşılması; okullarda gerçekleşecek gelişme ve iyileşmenin yakalanması ancak yetkin okul yöneticilerinin varlığı ile mümkündür. Çünkü eğitim sisteminin etkililiği okul yöneticisinin etkililiği anlamına gelmektedir (Açıkalın, 1998).

Okul yöneticisinin okulu amaçlarına uygun yönetmesi yani etkili olması için (Erdoğan, 2000) öncelikle eğitime inanması (Açıkalın, 1998), eğitimin temelini oluşturan kuram ve kavramları bilmesi, alanla ilgili yenilikleri takip etmesi, kendini değişen şartlara göre yenilemesi ve yetiştirmesi (Erdoğan, 2000), etkili iletişim becerisine ve teknolojiyi kullanabilme kabiliyetine sahip olması (Açıkalın, 1998), aynı zamanda çalıştıkları öğretmenlerin hedefe ulaşma konusunda içsel motivasyonlarında ve öğretmenlerde isteklilik yaratmaları gerekmektedir (Başaran ve Güçlü, 2018). Okul yöneticilerinin kişisel özellikleri de sağlıklı bir okul ortamı oluşturulmasında ve bu okulun başarılı olmasında önemli bir yere sahiptir (Korkmaz, 2005).

Okul yöneticilerinin etki alanını genişletmesi; onların eğitim, politika, psikoloji, sosyoloji, yönetim gibi bilimlerden ve yeniliklerinden yararlanmasına bağlı olmaktadır (Bursalıoğlu, 2012). Yani eğitim sisteminin başarılı olabilmesi; okulların varlığını sürdürebilmesine, hatta bu kurumların işleyişini sağlayan eğitim yöneticilerinin ve okul yöneticilerinin (Ada ve Baysal, 2010) bazı yeterliliklere sahip olması gerekmektedir (Gürsel, 1997).

Bu yeterliliklerin en önemlilerinden biri de eğitim yöneticilerinde olması gereken liderlik özellikleridir. Liderliğin tarihi gelişimi ile ilgili literatür incelendiğinde liderliğin birçok değişikliğe bağlı olarak değişik şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. En yaygın sınıflandırma özellikler yaklaşımı, davranışsal yaklaşım, durumsal yaklaşım ve modern

yaklaşımlar şeklinde yapılanıdır. Son dönem liderlik yaklaşımlarından biri de modern liderlik yaklaşımları sınıfına giren hizmetkâr liderlik teorisidir.

Hizmetkâr liderliğin fikir babası Greenleaf'e (1977) göre hizmetkâr lider, önce hizmet edendir. Takipçilerine hizmet eden kimse daha sonra liderlik yapmaya başlar. Greenleaf'e (1977) göre liderlik etmek ikinci plana itilmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere hizmetkâr liderlik daha önceki liderlik tarzlarına göre insanı daha çok ön planda tutmaktadır. Zaten hizmetkâr liderin sahip olduğu özellikler “önce insan” parolasını adeta haykırmaktadır.

Örneğin, Spears'ın (2005) sıralamış olduğu hizmetkâr liderin özelliklerinden ilk özellik olan takipçileri “dinleme”nin altında insana değer vermek yatmaktadır. İnsana ya da takipçilerine değer vermeyen lider onları dinlemez. Hizmetkâr liderliğin ikinci özelliği “empati” yine liderin takipçilerine saygısını göstermektedir. Empati yapmayan insan ancak sadece kendisini düşünen insandır. Empati yapan lider çalışanlarını anlayabilir. Üçüncü özellik ise “iyileştirme”dir. Bu özelliğe sahip lider takipçileri ile ilişkilerini sıcak tutar. Çevresinden kopuk olarak yaşamaz. Görüldüğü üzere bu özellik de insanlarla ilişki içinde olmayı gerektiren bir özelliktir. Dördüncü özellik “farkında olma”dır. Çevresinden kopuk bir lider elbette ki çevresinde olup biten hiçbir şeyin farkında olmayacaktır. Takipçileri ile güçlü ilişkiler geliştiren bir liderin çevresindekilerin her şeyinden haberdar olması da gerekir.

Örgütsel tutum ve davranışların önemli bir bölümü doğrudan çalışanların adalet algılarından etkilenmektedir (Serinkan ve Erdiş, 2014). Bu görüşten hareketle, örgütlerde adalet algısının örgütsel bağlılık, verimlilik, örgütte çalışmaya devam etme, örgütsel vatandaşlık gibi olumlu tutum ve davranışlara sebep olabileceği; adaletsiz bir durumun algılanması sonucunda ise örgütsel bağlılığın zayıfladığı, işten ayrılmaları kolaylaştırdığı, verimliliğin ve motivasyonun düştüğü, çalışanları saldırgan davranışlara yönelttiği (Şenturan, 2014); “ücretim aşırı derecede düşük ve diğeri çalışanların çoğundan daha az ücret alıyorum” gibi nedenlerden dolayı “çalışan hırsızlığı” gibi olumsuz davranışlara yol açabileceğini ifade etmek mümkündür (Serinkan ve Erdiş, 2014). Yapılan araştırmalar sonucunda; örgütsel destek, iş doyumu, iş performansı ve örgütsel vatandaşlık (İçerli, 2009), örgütsel güven gibi örgütsel davranışların da çalışanların tutumlarıyla yakından ilgili olduğu ortaya çıkmıştır (Eker, 2006).

Kuşkusuz ki adalet, çalışanlar için önemli bir motivasyon aracı olarak görülmektedir. Bu çalışmanın konusu olmasından hareketle çalışanların adalet algısı düşük olduğu zaman

morallerinin düştüğünü, çalışanların örgütten ayrılma olasılıklarının arttığını hatta örgüt aleyhine birtakım davranışlarda bulunabildikleri araştırma bulgularıyla desteklenmektedir (Şenturan, 2014).

Örgütsel adalet ve adaletsizlik birçok örgütsel ve bireysel sonucu etkiler. Örgütsel adalet algısının yüksek olması, olumsuz örgütsel ve bireysel çıktıların oluşumunu azaltırken, olumlu örgütsel çıktıların oluşumunu artıracaktır. Bu nedenle okullarda örgütsel adalet algısının artırılması gerekmektedir. Okullarda örgütsel adalet algısını artıracak olan öncelikle okul yöneticileridir.

Okullarda yöneticinin önce adil olması istenir. Okul müdürü örgütsel adaleti sağlarsa öğretmenler okulda huzurlu bir şekilde çalışır. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları olumsuz ise okul müdürünün her hareketi öğretmenlerin huzurunu kaçırabilir. Aynı zamanda yasal hakları göz önünde bulundurarak kararlarına öğretmen katılımını dâhil eden yöneticilerin olduğu okullar öğretmenler tarafından tercih edilmektedir.

Örgütsel adalete önem veren ihtiyaçlara duyarlı bir okul müdürü öğretmenlere verdiği görevlerde, öğretmenlere ders programını hazırlarken adil davranmalıdır ve fikir farklılıkları olan öğretmenlere karşı da adaletsiz kararlar vermekten kaçınmalıdır.

Hizmetkâr liderliğin sorumlu yöneticilik, empati, farkındalık kavramları ancak adaletli okul müdürü tarafından ortaya konabilir. Örgütsel adaletin oluşmasında hizmetkâr liderliğin özelliklerinden biri olan güven en önemli değişken olarak görülebilir.

Hizmetkâr liderliğin güçlendirme, geride durma, affetme ve sorumlu yöneticilik alt boyutları ile örgütsel adaletin dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel alt boyutları arasındaki ilişki araştırma konusu olmuştur. Örgütsel adalet ve hizmetkâr liderlik ilişkisini inceleyen alan yazında çalışmalara daha çok işletme alanında rastlanmıştır.

Ortaokullarda öğretmenlerin norm durumları, ortaokul bütçesinin olmaması, ortaokul öğretmenlerinin yer değiştirme gerekçeleri incelendiğinde, öğretmenlerin adalet algılarının ve okul müdüründe olması gereken hizmetkâr liderlik davranışlarının ilkökul ve liselerden daha önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Bu nedenle ortaokul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmanın alana katkı yapacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkisinin belirlenmesidir.

Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) Ortaokul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ne düzeydedir?
- 2) Ortaokul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının algılanması;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Yaş,
 - c. Branş,
 - d. Eğitim durumu ve
 - e. Mesleki kıdeme göre gruplandırılmasında grupların görüşleri arasında manidar bir farklılık var mıdır?
- 3) Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ne düzeydedir?
- 4) Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Yaş,
 - c. Branş,
 - d. Eğitim durumu ve
 - e. Mesleki kıdeme göre farklılık göstermekte midir?
- 5) Ortaokul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerinde etkisi var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Hizmetkâr liderlik; çalışanların hizmet etme ve onlara önderlik etmenin var olduğu liderlik anlayışıdır. Emreden lider yerine söylediği şeyleri kendisi de yapan liderler aranmaktadır. Bu yüzden kurumlarda çalışan öğretmenler emreden değil işi beraber yapan liderler aramaktadırlar.

Liderlik ve örgütsel adalet kavramlarının diğer kavramlarla ilişkisine yönelik ülkemizde birçok çalışma yapılmış olmasına rağmen, eğitim örgütlerinde okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmen algıları arasındaki ilişkiye yönelik literatürde yeterli sayıda çalışma

bulunmamaktadır. Bu bağlamda araştırma, ilgili değişkenlere yönelik teorik altyapının geliştirilmesine katkı sağlaması açısından önemlidir.

Bu araştırma ile okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını nasıl etkilediğini belirlemek ve eğitim örgütlerinin amaçlarına istenilen düzeyde ulaşmadaki etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları sergilemesinin yanında öğretmenler arasında oluşturacağı adalet algısı öğretmenlerin işlerine daha iyi odaklanmalarına sebep olacaktır. Böylece işine daha iyi odaklanan liderinin ona adaletli davrandığını düşünen bir öğretmen kendini daha iyi hissedecektir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yüksek olması örgütsel bağlılıklarını ve örgütsel adanmışlıklarını da olumlu yönde etkilemektedir.

Yapılan çalışmalarda genellikle hizmetkâr liderlik ile örgütsel bağlılık kavramları üzerinde durulmuş, örgütsel adalet ile hizmetkâr liderlik davranışları arasındaki ilişki taranmamıştır. Ankara ilinde yapılan bu çalışma hem öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını hem de okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarını araştırmıştır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

- 1)Araştırmanın çalışma grubunda bulunan katılımcıların, görüşme sorularına objektif bir şekilde cevap verdikleri kabul edilmektedir.
- 2) Seçilen örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.
- 3)Katılımcıların yanıtlarının güvenilir olduğu varsayılmıştır.
- 4) Ankete katılan öğretmenlerin kendilerine yöneltilen sorulara içtenlikle cevap verdiği ve ölçme araçlarının istenilen niteliği yeterince ölçtüğü varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1)Ortaokul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasında bir ilişki ortaya konması ile sınırlıdır.
- 2)Bu çalışmada, öğretmen görüşleri likert tipi iki farklı test kullanılarak veri elde edilmiştir. Bu teknik, görüş bildirimini sınırlamakta ve hızlı cevap verilmesine zemin hazırlamaktadır.
- 3)Görüşlerin test yoluyla toplanması bir sınırlılıktır.

4)Araştırma Ankara İlinde yer alan devlet ortaokulları ve bu okullarda çalışan öğretmenler ile sınırlıdır. Her iki ölçek öğretmenlere uygulanmıştır. Bu araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında ortaokullarda görev yapan ortaokul öğretmenleri ile sınırlıdır.



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırma ile ilgili literatür taraması yapılmış olup; okul yönetimi, okul yöneticisi, liderlik kavramı, geleneksel liderlik davranışları, modern liderlik davranışları, hizmetkar liderlik ve örgütsel adalet kavramlarına yer verilmiştir.

2.1. Okul Yönetimi ve Yöneticisi

2.1.1 Okul Yönetimi

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin uygulama alanlarından biri olarak okulun yönetimi anlamına gelmektedir. Eğitim yönetimi, okul yönetiminden daha kapsamlı bir kavramdır. Eğitim yönetimi aynı zamanda sosyal bilimler alanındaki gelişmelerden de etkilenmiş disiplinler arası çalışma dalıdır. Bu sebeple, bu iki ifadenin birbirinin yerine kullanıldığı karşımıza çıkmaktadır (Şişman ve Turan 2004). Çünkü okul ve eğitim yönetimi kullanım alanları farklı olsa da bu kavramlar uygulama alanında sadece bakış açısı yönünden farklılık gösterir. Okul yönetimini sisteme mikro düzeyde bakış açısıyla yaklaşırken eğitim yönetimi makro düzeyde yaklaşmaktadır (Erdoğan, 2000). Bu iki kavramın farklılığı örgütsel yapı içinde ortaya çıkmaktadır. MEB'in okullar dışında kalan taşra ve merkez teşkilatının görev tanımı eğitim yönetimi olarak belirtilmektedir (Açıkalın, 1998).

Eğitim ve okul yönetimiyle ilgili model geliştirme uygulamalarının kısıtlı olması nedeniyle eğitim yönetimi alanına işletme yönetimi alanından model uyarlaması yapılmaktadır (Şişman ve Turan 2004). Konuyla ilgili kaynaklarda okul yönetimi kavramı, genel yönetim ve detaylı bir şekilde eğitim yönetimi çalışma alanı üzerinden açıklanmaktadır.

Bu bilgiden hareketle genel anlamıyla yönetim, Gözübüyük (2004) tarafından “ belli bir amacın gerçekleşmesi için bireylerin iş birliği yapmalarıdır. Bu anlamda yönetim, örgütlenmenin yanında, örgütün işlerliğin sağlayacak; kaynakların bir araya getirilmesini, eşgüdüm sağlanmasını, izlenecek yöntemleri ve denetimi de içine alan bir süreçtir.” şeklinde tanımlanmaktadır.

Eğitimin genel amaçları ve örgütün özel amaçları aynı zamanda temel ilkeleri gibi özelliklerinden kaynaklanmaktadır (Taymaz, 2003). Eğitimin kendine özgü özellikleri olduğu gibi konu alanında da diğer yönetim alanlarından oldukça farklılık göstermektedir.

Eğitim yönetimi okulları da kapsayan tüm eğitim sistemini çözümlemeyi ve bununla birlikte eğitim yönetiminin konu alanı, eğitim sistemini birleştirmeyi amaçlamaktadır. Eğitim sisteminin felsefesini ve bu felsefenin üzerine kurulduğu değerleri toplumun eğitim sisteminin amaç, görev ve yapılarını gözden geçirerek (Bursalıoğlu, 2012) içinde yaşanan toplumun geleceğe dönük gereksinimlerine, nitelikli insan ihtiyaçlarının belirlenmesine ve maliyetlerinin hesaplanıp kaynak bulunmasına (Taymaz, 2003) okul düzeyinde uygulanmasına, eğitim yönetimi ışık tutmaya çalışır.

Bursalıoğlu, (2012)’na göre okul; amaçlarına bağlı olarak, belirli bir mekânda, belirlenmiş bir insan grubuna, belirli bir zamanda bir plan ve program dahilinde eğitim hizmetini sağlayan ve üreten toplumsal hizmet örgütüdür. Okul yönetimi, eğitim ve öğretimle ilgili iş ve işlemlerin programlanması, uygulanması, değerlendirilmesi, iletişim, işbirliği ve denetimin sağlanmasıyla, okuldaki madde ve insan kaynaklarını en etkili şekilde kullanarak okulu amaçlarına uygun hale getirmektir (Şişman ve Turan, 2004).

Özetle okul yönetimi, eğitim yönetiminin dar bir alanda uygulanması, okulun amaçlarına göre uyarlanmasıdır. Yönetim biliminin uygulama alanlarından biri olan eğitim yönetimi; okula uygulanarak okul yönetimi adını almaktadır (Bursalıoğlu, 2012). Eğitim sonrasında ise okul yönetiminin kalitesini sınıf yönetiminde gösterilen başarı belirlemektedir (Taymaz, 2003).

2.1.2. Okul Yöneticisi

Okul yöneticisi kavramını tanımlamadan önce okul kavramının açıklanması gerekmektedir. Şişman (2012)’ın ifadeleriyle okul, dünyada farklı veya benzer şekillerde örgütlenmiş, belirli amaç ve işlevlere sahip, öğrenmenin gerçekleştiği, kişiliğin biçimlendiği, eğitim hizmetinin üretildiği ve eğitimin sunulduğu bir kurumdur. Toplum ise

eğitim kavramını okul ile bağdaştırdığından, bu amaç ve işlevlerin okuldan talep eder, toplumun eğitimden yakınmasıyla okuldan yakınması aynı anlama gelir (Açıkalın, 1998). Bu hizmeti gerçekleştirmekten okul yöneticileri sorumlu görüldüğünden (Şişman ve Turan 2004); toplumun talepleri, problemleri, öğrenciler, okulda çalışanlar ve veliler okul yöneticisinin ilgi alanını ve iş bölümünü oluşturur (Açıkalın, 1998)

Hizmet ve ilgi alanları belirtilen okul yöneticisini, eğitim sisteminin belirlenmiş ve kullanılmakta olan politikalarını, geçerli planlarını, gelecek ihtiyaçlarını da dikkate alarak (Açıkalın, 1998); okulda ortaya çıkması beklenen değerleri, vizyon, misyon, amaçları belirleyen ve onları gerçekleştiren, insan kaynaklarını çalışmaya motive eden, olumlu okul iklimi ve okul kültürü oluşturan, okulu temsil eden bu özellikler ile birlikte okulu yöneten kişi olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2012).

Bu belirtilen görevlerinin dışında okul müdürlerinin, yöneticilerle ilgili hazırlanmış resmi belgelerde yer almayan; sosyal-siyasal, ekonomik, teknolojik, ve toplumsal değişimlerin diğer alanlarından da etkilenen okullarda, daha önce karşılaşılmamış sorunların ortaya çıkması sonucunda, bu sorunlara çözüm arama ve çözüm bulma, toplumu farklı yaşam koşullarına uygun hale getirmeye çalışmak gibi farklı görevlerin de üstesinden gelmek eğitim sisteminden ve doğal olarak okul müdürlerinden beklenmektedir (Şişman, 2012).

Eğitim sisteminde ortaya çıkan bu sorumlulukları ve amaçları üstlenecek okul müdürü, öncelikle sadece resmi liderdir ve etkili olabilmek için bu özelliğin etrafındaki grubun kabulü, okul müdürünün yönetim bilgisi ve kabiliyetiyle desteklenmesi gerekir (Bursalıoğlu, 2013). Okul yöneticisinin sorun çözümünde, sahip olduğu yönetim bilgisini deneme yanılma yöntemi yerine, bilim yolunu kullanıp davranışa dönüştürerek başarıya ulaşması beklenmektedir (Bursalıoğlu, 2012).

Okul yöneticisinden beklenen davranışlara göre okullarda gerçekleşecek iyileşmenin gerçekçi bir seçenek olduğu görülmektedir. Bu iyileşme, etkin okul yöneticilerinin varlığı ile sağlanabilmektedir. Okul yöneticisinin etkililiğinin toplamı eğitim sisteminin etkililiğinin toplamına eş değer olarak görülmektedir (Açıkalın, 1998).

Politika, psikoloji, sosyoloji, antropoloji, teknoloji vb. alanlardan ve bu alanlardaki yeniliklerden faydalanan, yönetim bilimine uzak kalmaması ve yetkilerini kullanabilmesi, görevlerini gerçekleştirebilmesi için bahsedilen bilim dallarında çalışan uzmanlarla görüş alışverişinde bulunması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2012).

Okul yönetimiyle ilgili yaklaşımlar yalnız okul müdürünü değil okulu amaçlarına etkili bir şekilde ulaştırmada tüm okul paydaşlarını ilgilendirmektedir (Erdoğan, 2000).

Kuramsal çerçevenin bu başlığında okul yöneticisi kavramı açıklanmakta olup, bundan sonraki başlıklarda okul yöneticisinin görev ve sorumluluklarını yerine getirmede sahip olması gereken nitelik ve yeterlilikler detaylandırılmış, görevleri açıklanmıştır.

2.1.2.1.Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Nitelikleri

Çağa uyum sağlamış bir okul yöneticisi; eğitime inanmış, felsefe, matematik, tarih eğitimi görmüş ve bunun yanında kapsamlı insan ilişkileri bilgisine ulaşmış, etkili iletişim becerisine ve teknoloji okuryazarlığına sahip, bilgiyi yönetebilen, liderlik özellikleri taşıyan, örgütünü etkileme gücüne sahip olan kişidir (Açıkalın, 1998).

Okulu amaçlarına uygun yaşatmak için okul yöneticilerinde var olması gereken bu nitelikler Erdoğan (2000) tarafından ise; eğitimin temelini oluşturan kuram ve kavramları bilmesi, alanla ilgili yeniliklerin takip edilerek söz konusu kuram ve kavramların özümsemesi, kendini değişen şartlara göre yenilemesi ve yetiştirmesi, görev ve sorumlulukları alanına giren mevcut prosedür ve işleyişleri -karar verme, yazma, raporlama, konuşma gibi- en etkili şekilde ve zamanda yerine getirmesi, şeklinde ifade edilmiştir. Okul yöneticisi okul paydaşlarına rehberlik eden, belirlediği hedefler doğrultusunda bireyleri harekete geçiren aynı zamanda öğretmenlerin beklenti ve ihtiyaçlarına cevap verebilen, empati kurabilen, farklı bakış açılarına sahip liderler olarak görülmektedir (Kormaz ve Çevik, 2018). Ayrıca okul yöneticisinin yeniliklere açık, risk almayı seven, yüksek enerji ve üretkenliğe sahip, çalışmalarında; bağımsız, meraklı, esnek, eski uygulamaları sorgulayan, ani gelişmelere karşı özgün önlemler alan yani; yaratıcı olması gerekmektedir. Yöneticinin yaratıcı olması bu özellikleriyle çevresini teşvik ettiği gibi aynı zamanda etkilediği kişilere de model olması gerekmektedir.

2.1.2.2.Okul Yöneticisinin Davranışları

Davranış, birey ile çevresi arasındaki karşılıklı etkilerin sonunda oluşmaktadır. Yönetici davranışı ise; yönetici tarafından ve üyelerde güven, dostluk, samimiyet, saygı uyandıracak bir şekilde oluşturulması gerekir. Ayrıca davranışa yön veren bütün etkenler onun yaşam alanıyla ilişkili olduğundan; odasında bir problemin çözümünü düşünen okul yöneticisinin

davranışı yaşam alanında yani, problemin bulunduğu yerde oluşturulmalıdır (Bursalıoğlu, 2013).

Aynı zamanda bireyleri ve grupları harekete geçiren, okulun hedeflerine yönelten yönetici davranışının ortaya çıkması, yönetim ilkelerinin davranışa dönüşmesiyle gerçekleşmektedir. Bu beceri ise mesleğe dayalı bir yetişmeyle ve mesleğe dayalı bir gelişim süreci ile mümkündür (Bursalıoğlu, 2013).

Etkili okul yöneticisi davranışları, Şişman ve Turan (2004)'ın ifadeleriyle henüz bir uzlaşma sağlanmış özellikler listesi olmamasına karşın araştırma bulgularına dayalı olarak, Aydın (2014) tarafından yedi başlıkta toplanmıştır.

1. Uygun bir örgüt yapısı oluşturmada: Eğitim programının hedeflerini gerçekleştirmek için oluşturulan örgütsel yapıda; okula özgü felsefeler, gerekli duyulan yeterlilikler ve hedefler; iş tanımlamaları, dengeli sorumluluk dağılımı gibi oluşumlar yönetici davranışlarına yön vermektedir (Aydın, 2014). Böylece okul yöneticilerinden okul ve eğitimle bütünleşip, başarıyı en üst seviyeye çıkartmak için büyük çaba harcamalı, bu yapının zamanla değişime uğraması halinde yönetici kendini ve örgütünü geliştiren strateji lideri olması beklenmektedir (Şişman ve Turan, 2004).

2. Uygun bir sürecin oluşturulmasında: Amaca ulaşmada çalışmalara yön veren okul yöneticisinin aldığı ve uygulamaya koyduğu kararlara yönelik kişisel yaklaşımı yani; eğitim çalışanları ile işbirliğine dayalı çalışma becerisi (Şişman ve Turan, 2004) ve öğrencilere beslediği sevgi, ilgi ve sürecin oluşturulmasında hem özel hem de önemli bir anlam taşımaktadır (Aydın, 2014).

3. Personel alma ve geliştirmede: Nitelikli bir eğitim hizmeti, performansını gösteren ve kurumuna katkı sunmak için kendini sürekli geliştiren dinamik ve nitelikli bir kadroyla mümkündür. Okul yöneticisinin bu konuda farklılıklar sunması ve kadrosuna fırsatlar sunması gerekmektedir (Aydın, 2014).

4. Politika oluşturma sorumluluğunda: Okul yöneticisi okul yönetimi için; demokrasi, insan ilişkileri, öğrenme ve öğretmeye dayalı değerler ve kuramları temel alan etkili ve yol gösterici bir politika oluşturmalıdır (Aydın, 2014). Oluşturulan politikanın, bürokratik bir görev olmaktan çok misyonu geliştirmenin amacı olarak görülmesi gerekmektedir (Şişman ve Turan, 2004).

5. *Sürekli bir mesleksel gelişme sağlamada:* Sürekli gelişmeye ilişkin uygun ortamı hazırlamaktan sorumlu okul yöneticisinin bu konudaki rolü, danışmanlık ve güdüleme olarak düşünülebilir (Aydın, 2014).

6. *Performansın değerlendirmesinde:* Okul yöneticisi, öğretim kadrosunun performansının düzeyine ilişkin edindiği bilgilerin değerlendirilmesinden sorumludur (Aydın, 2014).

7. *Personele karşı anlayış göstermede:* Okul yöneticisi ile kadrosu arasındaki ilişkisinin tonu ve niteliği, eğitim kadrosunun performansında özel bir anlam taşımakta, aynı zamanda performans oluşumuna da yön vermektedir (Aydın, 2014).

2.1.2.3.Okul Yöneticisinin Yeterlilikleri

Okulu yönetmek demek eğitim programını yönetmek anlamına gelmektedir. Okulların, amacı Milli Eğitimin politikalarına ve amaçlarına uygun olarak hazırlanan programlar dahilinde öğrencilere katkı sağlayarak yetiştirmek, okul yöneticisinin amacı okulları etkili bir biçimde yaşatmak okulların işleyişini sağlamak ise o halde; (Ada ve Baysal, 2010). Bu sorumlulukları ve görevleri yerine getirmesi için de her okul yöneticisinin yani okul müdürünün belli yeterliliklere sahip olması gerekmektedir (Gürsel, 1997).

Okul müdürünün sahip olması gereken yeterlilik alanlarıyla ilgili önceden olduğu gibi her geçen gün yeni tartışmalar yapılmaktadır. Araştırmalar sonucunda, okul müdürlerinin geleneksel sorumluluklarının ve rollerinin değişmesiyle birlikte okul müdürlerinin liderlik, program geliştirme, iletişim, öğrenme süreçleri, performans değerlendirme, teknoloji okur yazarlığı gibi konularda yeterlik kazanmaları gerektiği ifade edilmektedir.

Batılı ülkeler tarafından okul yöneticilerine bazı yeterlilik alanları belirlenmeye çalışılmış ve okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik programlar hazırlanarak bunlara temel olmak üzere, 21. yüzyılın gerektirdiği becerilerle donatılmış okul yöneticilerinin yetiştirilmesinden ve geliştirilmesinden bahsedilmiştir. ABD’de 1996-1997 yıllarında hazırlanan ve sürekli güncellenen (Şişman, 2012), ISSCL (Interstate School Leaders Licensure Consortium) raporunda okul yöneticilerinin yeterlilik alanları belirlenmiş; benimsemesi gereken bilgi temelleri, inanç-değerler ve liderlik alanları gibi üç farklı boyutta ele alınmıştır.

1. *Boyut: Okul yöneticilerinin benimsemesi öngörülen inanç ve değerleri;*

- Her çocuğun eğitilebilir ve öğrenebilir olduğuna inanarak; sürekli gelişen bir okul anlayışıyla, bireysel-örgütsel başarıyı ve performansı arttırmak için yapılması

gerekenlerin farkında ve başarılı birer yetişkin olabilmeleri için gerekli beceri ve değerleri kazandığından emin olmak,

- Kendisi ve başkaları için hayat boyu eğitimin ve öğrenmenin gereğine inanarak, öğrenciyi öğrenmeye hazır hale getirmek ve çocukları toplumun üretken bir üyesi olarak yaşama hazırlamanın gereğine inanmak,
- Kararların; öğrenmeyi ve öğretimi güçlendirmek için alınması gerektiğine inanmak, okulları güçlendirmek için risk almak ve bu sorumluluğu kabullenmek, yüksek standart ve performans gibi beklentilere sahip olmak ve bunları yönetim süreçlerine katmanın gereğine inanmak,
- Farklılıkları zenginlik olarak görerek, aile ve toplum kaynaklarının çocukların eğitimi için olduğuna, ailelerle kurulan iletişim sayesinde işbirliği halinde çalışmanın gereğine inanmak,
- Toplumun genel ideallerine inanmak, her öğrencinin nitelikli ve özgür eğitim hakkı olduğunu bilmek, karar alırken ahlaki ilkelere uymak,
- Farklı kültür-değer ve fikirlere saygı duymak, kanunları öğrencilerin haklarını korumak için kullanmak gibi yeterliliklerdir (Şişman ve Turan, 2004).

2. Boyut: Okul yöneticisinin sahip olması gereken bilgi temelleriyle ilgili yeterlilikleri;

- Okulu etkileyen; sosyal-politik-ekonomik-kültürel-küresel etkenler, değişimler, dinamikler, toplumun kaynakları ve toplumla olan ilişkiler,
- Öğrenci gelişimi, uygulamalı öğrenme ve motivasyon teorileri, program oluşturma-iyileştirme-değerlendirme-geliştirme, etkili öğrenme yöntemleri, ölçmedeğerlendirme stratejileri, toplumsal farklılıklar, yetişkin ve mesleki eğitim modelleri, bireysel ve örgütsel değişme süreçleri, teknolojinin gelişimdeki rolü, okul kültürleri,
- Örgütsel teoriler-modeller ve örgüt geliştirme, stratejik planlama ilkeleri, sistem teorisi, veri toplama ve analizi stratejileri, etkili iletişim, çatışma yönetimi, okul güvenliği, insan kaynakları yönetimi, eğitim maliyesi, okul binalarının kullanımı, okul ve eğitimle ilgili yasal düzenlemeler,
- Demokrasinin güçlendirilmesinde ve üretken bir toplum oluşturmada okulun rolü, demokratik bir toplumda öğrenmenin amaçları,

- Farklı ahlaki anlayışlar, değerler, mesleki – ahlaki ilkeler ve eğitim liderinin rolü, bunu yanında felsefe ve eğitim tarihi gibi konulardan oluşmaktadır (Şişman ve Turan, 2004).

3. Boyut: Liderlik alanlarıyla okul yöneticisi;

- Bütün okulun toplam başarısı için; paylaşılan, desteklenen bir öğrenme vizyonuna sahip olarak bu vizyonu düzenleme, geliştirme, uygulamaya,
- Öğrenmeye ve profesyonel gelişmeye teşvik edecek bir okul kültürünü; savunma, geliştirme ve sürdürmeye,
- Etkin öğrenme çevresini ve ortamını geliştirmek için kaynakları etkin kullanmaya,
- Aile ve toplumla işbirliği yaparak, toplumun ihtiyaçlarını karşılamaya,
- Genel, politik, sosyal, ekonomik, yasal, kültürel etkileri anlama ve bunlara cevap vermeye liderlik etmelidir (Şişman ve Turan, 2004).

2.1.2.4.Okul Yöneticisinin Yetki ve Sorumlulukları

Yetki kavramı kaynaklarda genel anlamda, kurumlaşmış güç, başkalarının davranışlarını etkileyecek kararlar alma gücü, yöneticinin karar verme ve itaat isteme hakkı gibi farklı biçimlerde (Bursalıoğlu, 2013); okul yönetiminde ise, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için diğerlerini etkileyerek harekete geçirme gücü olarak tanımlanmaktadır (Şişman ve Turan, 2004). Fakat örgütün amaçları, sadece yetkiyle değil, güçten de yararlanılarak gerçekleştirilmektedir. Bu yüzden de aslında en önemli eylem, gücün kullanılmasıdır (Bursalıoğlu, 2013).

Yetki kavramını daha anlaşılır hale getirmek için bazı yazarlar, bu kavramın içinde olan fakat oldukça farklı anlama gelen gücü, insanların diğerlerini eyleme geçirebilmesi olarak ifade etmektedir. Yani güç yetkiyi desteklemekte ve sadece örgütün üyeleri tarafından kabul gördüğünde örgüte yön verebilmektedir. O halde gücü amaca götüren bir araç, yetkiyi de bu aracı kullanma hakkı olarak ifade etmek mümkündür (Bursalıoğlu, 2013). Farklı bir tanım olarak Gürsel (1997) ise yetkiyi, örgütsel eylemin kişisel olmayan yönü olarak ifade etmektedir.

Okulu yönetme yetkisi okul müdürüne ait olduğundan, elindeki yetkileri en iyi biçimde kullanıp, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla iş görenlerini harekete geçirerek, onların çalışmasını sağlamalıdır (Gürsel, 1997). Fakat bu eylemleri gerçekleştirmek için

yasalardan gücünü alan yetkilerini, tek başına kullanması yeterli olmadığından; okul müdürünün kişilik, uzmanlık bilgisi, liderlik gibi özellikleriyle desteklemesi ve güçlendirmesi (Şişman ve Turan, 2004), yani yetkiyle gücü birleştirmesi gerekmektedir (Gürsel, 1997).

Okul yöneticileri, kanun, yönetmelik sınırları içinde okulun; eğitim ve öğretim işlerini, okulun bina ve eşyalarının korunup kullanılmasını, temizlik ve düzeni sağlayacak şekilde yürütmeye düzene koymaya ve denetlemeye; ayrıca çalışanların görevlerini gereği gibi yapmamaları durumunda yasal yollara başvurmaya da yetkilidir (Gürsel, 1997).

Okulun amaçlarını gerçekleştirmede öne çıkan diğer bir kavram ise sorumluluktur. Bursalıoğlu (2013)'na göre sorumluluk, bireyin görevlerini yerine getirmesidir ve sorumluluğun özünde yetkiyi kullanma zorunluluğu vardır. Okul yöneticileri kanun, yönetmelik sınırları içinde okulun yönetim, eğitim ve öğretim işlerinden sorumludur (Gürsel, 1997).

Okul yöneticilerinin sorumlulukları, görevleri ve MEB mevzuatında okul yöneticiliği başlığında daha ayrıntılı şekilde ifade edildiğinden, sorumluluğun okul yönetimindeki örgütsel işleyişi hakkında açıklama yapılmasında fayda bulunmaktadır. Okul yönetiminde bu işleyiş, genellikle sorumlulukların alt basamaklardaki üyelere yüklenmesiyle gerçekleştirilmektedir. Böylece okul yöneticisinin sorumlulukları, kendisinin ve kendine bağlı tüm üyelerin sorumluluklarının toplamına eşit olmaktadır (Bursalıoğlu, 2013).

Okulun amaçlarını gerçekleştirmede önemli olan yetki ve sorumluluk kavramlarını yönetici davranışına çevirecek olursak; gücü yöneticinin etrafındaki durumları etkilemesi, yetkiyi yöneticinin belli davranışlar gösterme hakkı, sorumluluğu da yöneticinin belli davranışlarda bulunma zorunluluğu şeklinde ifade etmek mümkündür (Bursalıoğlu, 2013).

2.1.2.5.Okul Yöneticisinin Görevleri

Okul yöneticilerinin görevleri, ülkelerin eğitim ve okul ile ilgili resmi belgelerinde mevcut olup (Şişman, 2012); ülkemizde de okul yöneticilerinin, milli eğitimle ilgili bazı yasa, yönetmelik, üst yönetim emirleri tarafından belirtilen ve kendilerine verilen görevleri bulunmaktadır (Şişman ve Turan, 2004).

Okul yöneticilerinin okulun ihtiyaçlarını tam olarak karşılayabilmek için; öncelikle eğitim ihtiyaçlarını eksiksiz ve doğru olarak belirleyerek eğitim programının uygulanmasını koordine etme, bu çalışmalarını takip edip değerlendirme, ardından okulun amaçlarını

belirtip bunlara uygun iş bölümü yaparak görevlendirme ve rehberlik yapma, son olarak okul ve çevresini geliştirmek için çevresiyle sağlıklı bir iletişim kurarak iş birliği sağlama, personel ve öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine, ilerlemelerine yardımcı olma, gibi görevleri bulunmaktadır (Gürsel, 1997).

Eğitimde belirlenen hedeflere ulaşmanın yolu, eğitim ve öğretim programının yürütülmesinden sorumlu olan okul yöneticisinin etkili olması ve görevlerini yerine getirmesine bağlıdır (Cemaloğlu ve Daşçı, 2015). Okul yöneticilerinin görevleri Taymaz (2000) tarafından beş başlıkta gruplandırılarak aşağıdaki gibi belirtilmiştir. Okul yöneticilerinin;

1. Personel İşleri: Personel ihtiyacı, yer değiştirme, yetiştirme, işe alma, değerlendirme ve denetleme, sicil ve disiplin işlemleri, özlük işlemleri gibi görevlerdir.
2. Öğrenci İşleri: Öğrenci kaydı, izlenmesi, nakil ve kayıt silme, sağlık ve güvenlik, kimlik, mezuniyet gibi görevlerdir.
3. Öğretimle İlgili İşler: Yıllık öğretim planının yapılması, kitap ve araç gerecin sağlanması, öğretimin gerçekleştirilmesi, kurul toplantıları gibi görevlerdir.
4. Eğitimle İlgili İşler: Rehberlik, disiplin, eğitsel ve spor faaliyetleri gibi görevlerdir.
5. Okul İşletmesiyle İlgili İşler: Bina ve tesis bakım-onarım-donatım, temizlik, kooperatif, döner sermaye gibi görevleri bulunmaktadır (Şişman ve Turan, 2004).

Özetle okul yöneticilerinin planlama, karar verme, örgütleme, koordinasyon, iletişim, denetleme, değerlendirme gibi yönetim süreçleri kapsamında görevleri bulunmaktadır (Şişman ve Turan, 2004).

2.1.2.6.MEB Mevzuatında Okul Yöneticiliği

Okul öncesi eğitim, ilk ve orta öğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin görevleri, MEB tarafından belirlenen yönetmeliklerde aşağıdaki başlıklarda belirtildiği gibi yer almaktadır. (26.07.2014) Tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde okul yöneticiliği 26.07.2014 tarihli 29072 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 39.maddesine göre okul müdürlerinin görev, sorumluluk ve yetkileri; okul öncesi eğitimi ve ilköğretim kurumları, ilgili mevzuatın hükümleri doğrultusunda okul paydaşları ile birlikte okul müdürü tarafından yönetilir. Müdür; okulda

bulunan öğrenciler, yönetim, personel, her türlü eğitim ve öğretim, tahakkuk, taşınır mal, yatılılık, bursluluk, eğitici ve sosyal etkinlikler, halkla ilişkiler, taşınan eğitim, beslenme, güvenlik, temizlik, düzen, bakım, koruma, nöbet ve bunun gibi görevler ile bakanlık, il/ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından görev tanımında belirtilen başka görevlerin yerine getirilmesini sağlar şeklinde belirtilmektedir.

Yönetmeliğin 40. maddesinde; müdür başyardımcısı, müdürün olmadığı zamanlarda müdüre vekâlet eder ve müdürden sonra okulun yönetiminde birinci derecede sorumludur. Müdür başyardımcısı, görev tanımında belirtilen görevler ile müdür tarafından verilen görevleri yerine getirir, 41. Maddesine göre ise; müdürün ve müdür başyardımcısının olmadığı zamanlarda müdüre vekâlet eder. Müdür yardımcısı, görev tanımında belirtilen görevler ile müdür tarafından verilen görevleri yerine getirir fadeleriyle müdür başyardımcısının ve yardımcısının görevleri açıklanmaktadır (MEB, 2014a).

07.09.2013 tarihli 28758 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin 77. maddesine göre; okul yöneticileri; öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve çevreye eğitim ve öğretimde liderlik yapar, verimliliğin artırılmasına, ekip ruhunun oluşturulmasına, okulun çevreyle bütünleşmesine ve kurum kültürünün geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapar, okulu hizmete hazır durumda bulundurur. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, verimlilik ve saydamlık ilkeleri doğrultusunda okulu sürekli yeniler ve geliştirir, zamanı ve tüm imkânları okulun amaçlarını gerçekleştirmek için kullanır. Okul yönetimi; araştırma ve planlama, örgütlenme, rehberlik, izleme, denetim ve değerlendirme, iletişim ve yönetişim, görevlerin yerine getirir ifadesiyle okul yöneticilerinin görevleri genel ifadelerle açıklanmış olup, yönetmeliğin 78. maddesinde fıkra, bent ve alt bentlerle; okul müdürünün görev, yetki ve sorumlulukları, okul türünün yapısı ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak detaylı bir şekilde açıklanmaktadır.

Ortaöğretim kurumları yönetmeliğinin 79. maddesinde müdür başyardımcısının görev, yetki ve sorumlulukları eğitim ve öğretim, yönetim, rehberlik ve denetim işlerinin planlı, düzenli ve amacına uygun olarak yürütülmesinden müdüre karşı sorumludur ve 80. Maddesinde ise müdür yardımcısı, görev yetki ve sorumlulukları “Eğitim, öğretim ve yönetim işlerinin planlı, düzenli ve amacına uygun olarak yürütülmesinden müdüre ve müdürü başyardımcısına karşı sorumludur şeklinde ifade edilmiştir (MEB,2014b). Yönetmelikte 79. ve 80. maddelere ait fıkra ve bentlerde müdür başyardımcısının ve yardımcısının görev, yetki ve sorumlulukları detaylarıyla açıklanmaktadır.

2.2. Liderlik Kavramı

Liderlik ve organizasyon sorunlarına odaklanan en son teknoloji bu bölümde ele alınmaktadır. Tıpkı insanlar gibi, bir organizasyonun ihtiyaçları çoktur. Bu nedenle, bir kuruluşun amaç ve hedeflerine ulaşması için insanların davranışlarını etkin bir şekilde koordine etmesi önemlidir.

London'a (2001) göre hedefler, çalışanların örgüt içindeki çabalarını birleştirmek için temel sağlayarak yöneticilere liderlik rollerini yerine getirmelerinde yardımcı olur. Belirlenen hedeflere ulaşmanın bir kuruluşa kimlik, tanınma ve statü kazandırmaya yardımcı olduğu ayrıca vurgulanmıştır (London, 2001).

Dubrin (2007) tarafından belirtildiği gibi, farklı ihtiyaç sınıfları vardır. Bunlar şunları içerir: fiziksel, sosyal ve bencil ihtiyaçlardır. Bununla birlikte, iş tatmini genellikle insan ihtiyacı ve durumu ile ilişkilendirilir. Liderlik, organizasyon içinde meydana gelen faaliyetlerin ve değişikliklerin doğasını, derecesini, kapsamını ve geçişini yönlendirmeyi, bir dereceye kadar kontrol etmeyi içerdiğinden yönetimle bağlantılıdır. Bir süreç olarak yönetim, verimliliğin ve kıt kaynakların maksimize edilmesine yönelik iş yerindeki insanların etkileşimlerine dayanır (Dubrin, 2007).

Daha da önemlisi, kuruluş amaçlarına ulaşmak istiyorsa, bir kuruluşun liderliğine yeterli dikkat gösterilmelidir. Liderlik uygulaması, istenen sonuçların elde edilmesini sağlamak için organizasyon üyelerinin faaliyetlerini yönetmeyi ve düzenlemeyi içerir.

Bağlamda, liderlik gelişimi, yetkili konumda olanlar için sağlanan planlı deneyim, yönlendirilmiş büyüme ve eğitim fırsatları olarak görülebilir. Bu amaçla, küçük ölçekli bir işletmenin lideri, sorumluluklarının, Dubrin'e (2007) göre, işletmenin faaliyetleriyle ilgili olarak tüm faaliyetlerin planlanması, düzenlenmesi, yönlendirilmesi, kontrolü ve koordinasyonu olan yönetim işlevini yerine getirmeyi içerdiğini kabul etmelidir.

Paley (2004), planlamanın bir firmanın veya organizasyonun hedeflerine ulaşmak için izleyeceği eylem(ler)i belirlemek için ileriye bakma süreci olduğunu açıklamıştır. Bir organizasyonun başarısı için hem kısa hem de uzun vadeli planlar gerektiği gibi düşünülmelidir. Katkıda bulunan kişi, bir işlev olarak örgütlenmenin, firmanın temel bileşenlerini (insanlar, görevler ve malzemeler) ilişkilendirmeyi içerdiğini ve böylece belirlenen amaç ve hedeflerle uyumlu hale getirilmeleri gerektiğini vurgulamıştır (Paley, 2004).

Çoğu organizasyonda, yönlendirme, istihdamın yüz yüze denetimini içerir. Günlük iş faaliyetlerinde, yöneticinin veya liderin yönlendirmedeki etkinliği, sektörün başarısını belirlemede önemli bir faktördür. Bir liderin bir diğer görevi olarak kontrol etmektir. Yani yöneticiye geliştirilen planların doğru bir şekilde uygulanıp uygulanmadığını kontrol etme olanağı sağlayan işlevdir.

Huisman ve Wissen (2004)'e göre kontrolü, organizasyonun hedeflerine ulaşmasını desteklemeyen faaliyetlere rehberlik etme ve düzeltme kapasitesine sahip olmayı içerdiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte, kontrolün dört temel adımdan oluştuğu söylenebilir (Huisman, Wissen, & Leo, 2004):

- i. Performans standardı belirlenir (kabul edilebilir çalışan çıktısı seviyeleri belirlenir)
- ii. Performansı düzenli aralıklarla kontrol edilir. (saatlik, günlük, haftalık veya aylık).
- iii. Performans standardından sapma olup olmadığını belirlemenir.
- iv. Sapmalar varsa, daha fazla eğitim veya yeniden gözden geçirme gibi düzeltici önlemler alınır. Herhangi bir sapma yoksa, aktiviteye devam edilir.

2.2.1. Liderlik Seviyeleri

Lider, belirli bir amaca ulaşmak için bir grup insanı yöneten ve kontrol eden kişidir. Ancak bir sosyal organizasyonun aynı anda faaliyet gösteren birçok lideri vardır. Rakip olabilirler. Ancak planlama, yönlendirme, gözden geçirme ve koordinasyon gibi çeşitli liderlik işlevlerini paylaşırlar. Koşullar, liderlik modelinde değişikliklere neden olabilir ve bu nedenle, nasıl yapıldığına bağlı olarak liderliğin sınıflandırılmasına yol açabilir (Uğur & Uğur, 2014). Ayrıca iki tür liderin olabileceği yorumlanmıştır:

- i. Resmi olmayan lider: Bu lidere atfedilen güç yükselebilir veya düşebilir olsa da, bu lider genellikle bir organizasyonda önemli değildir.
- ii. Resmi lider: Bu pozisyonu elinde bulunduran kişiye, yönlendirilmesi ve kontrol edilmesi gereken astlar üzerinde resmi olarak sorumluluk verilir. Astların yönlendirilmesi istenir.

İşlerinden elde ettikleri ödüllere değer verirler. Bu nakit (para), arkadaşlık, statü, onay veya bunlardan herhangi birinin kombinasyonu olabilir. Çoğu durumda resmi liderlere denetçiler veya yöneticiler olabilir. Bunlar çoğunlukla ödüllendirme veya cezalandırma

yetkisini saklı tutarlar. Daha düşük bir ölçüde, böyle bir liderliğin başarısı, deneyime ve aldığı eğitime bağlıdır. Ancak daha büyük ölçüde yönetim tarzlarına bağlıdır.

Goldman'a (2006) göre erken dönem araştırmacıları, liderlerin veya yöneticilerin doğuştan geldiği ve yapılmadığı, belki de belirli bir aileden veya soydan geldikleri görüşündeydiler. Bu nedenle, yalnızca belirli bir liderlik tarzı biçimi vardı. Ancak daha sonraki çalışmalar hem liderlerin hem de astların fiili çalışma durumundaki davranışsal bakış açısına odaklanan farklı liderlik tarzları olduğunu göstermiştir (Goldman, 2006).

2.2.1.1. Katılım

Çalışan katılımı, çalışanların organizasyondaki karar alma süreçlerine dahil edilmesini ifade eder. Bu, çalışanların kararlarını dayandıracakları yeterli bilgiye sahip olabileceği anlamına gelir (Dubrin, 2007). Bazı zamanlar, karar alma süreçlerine çalışanların katılımı fazla olduğunda, bunun nedeni onların işletmenin ortak sahipleri olmaları olabilir. Zaman zaman, yönetim önemli kararları verir ve daha sonra çalışanları yoruma davet eder. İşçi katılımının ne ölçüde mümkün ve arzu edilir olduğu, politik imalar içerdiği için çok tartışmalı bir konudur (Allan, 2003).

Vazgeçilmiş bir işletme yönetimi öğretmeni olan Douglas McGregor, X ve Y teorisi'ni öne sürdü. Teori, çalışan davranışı hakkında iki zıt varsayımda bulundu. Bu teorinin özeti genellikle yönetim tarzlarına dokunmuştur. Daha derin olan, Teori Y'nin yapılması gereken doğru varsayım olduğu ve organizasyonun bu temelde organize edilmesi gerektiği fikriydi. Teori X'in çalışanlara yalnızca temel ve güvenlik ihtiyaçlarını karşılama fırsatı verdiğini, Y teorisinin ise Maslow'un ego ve kendini gerçekleştirme gibi daha yüksek ihtiyaçlarını karşılmasını sağladığını vurguladı. Ancak günümüzde hiçbir yönetici y teorisinin tamamı X veya Y değildir (Huisman, Wissen, & Leo, 2004).

2.2.1.2. Liderlik Süreçleri

Etkili liderlik: İş gücü devrindeki azalmanın rolü ve şikayetler, liderlik sürecini etkileyen faktörlerdir. Yönetim tarzındaki temel amaç, etkili ilişki kurmaktır. Etkili liderlik, yeterli veya yüksek üretkenliği kolaylaştırma derecesi ile belirlenir (Dubrin, 2007).

Bazı çalışmaların etkili yöneticilerin destekleyici insanlara olan ihtiyacı vurguladığını gösterdiğini açıkladı. Diğer çalışmalar bu konuda net bir şekilde tanımlanmış sonuçlar vermedi. Bununla birlikte, firmanın büyüklüğü, üretim sürecinin doğası, astların kişilikleri,

astların duyguları ve organizasyondaki yöneticinin gücü etkili liderlikle ters ilişki göstermiştir (Avcı & Topaloğlu, 2009).

Bu durumda, her durumda etkili olabilecek bir yönetim tarzı olmayabilir. Bu nedenle modifikasyonlar yapılmalıdır. Agboli ve Chikwendu (2006) ayrıca, farklı çalışma durumlarının en iyi şekilde performans göstermeleri için farklı tarzlara ihtiyaç duyduğunu vurgulamıştır. Çoğu zaman, yöneticinin becerilerinin teşhis edici olduğu söylenebilir (Agboli & Chikwendu, 2006). Yönetici, işi etkileyen tüm ilgili faktörleri değerlendirir. Ancak, teşhis her zaman uygun davranışla takip edilemeyebilir. Çünkü yöneticiler tarzlarını değiştirmeyi zor bulabilirler.

2.2.1.3. Süreçlerin Önemi

Görev yapısının (bir işin tanımlanma veya programlanma derecesi) yönetim tarzını belirleyen önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Gerhard (2002), teknolojinin genellikle görev yapılarını etkilediğini açıklamıştır ve bu en iyi iki uç nokta ile gösterilmektedir (Gerhard, 2002):

Birincisi, yapılar veya yüksek düzeyde programlanmış işler, seri üretim faktöründeki bir montaj kesinlikle yöntem ve zaman açısından tanımlanır. Her iş, zaman ve yöntem açısından özeldir. Her iş özeldir ve istenen sonucu elde etmek için sıkı bir uyumla gerçekleştirilmelidir. Buna dayanarak, ast, iş hakkında çok az veya hiç bireysel karar alma hakkına sahip değildir.

İkincisi, yapılandırılmamış veya gevşek programlanmış işler ise daha geniş bir perspektife sahiptir. Astın işini yapma metodolojisi ve sırası ile ilgili kararlar almasına izin verir. Bazen, iş belirli olmayabilir. Bu nedenle bunu yapmanın birçok yolu olabilir. Böylece, astın kendi özgürlüğünde olduğu söylenebilir.

2.2.2. Liderlik Kapasiteleri

İnsanların liderlik becerisini nasıl kazandıkları konusunda sınırsız araştırma bulunmaktadır. Bununla birlikte, Aristokratlar bunun doğuştan (kanda) olduğuna inanırlar. Tıpkı monarşilerde olduğu gibi. Bugün bilinen çoğu çalışma, liderlik eylemini ve tekniklerini tanımlamaya, liderlerin neden ortaya çıktığına dair teoriler oluşturmaya çalışır. İnsanları ve kişiler arası ilişkilerin dinamiklerini anlar. Ancak, bu süreci öğretmek zor olabilir. Bunun nedeni liderliğin dinamik bir kişisel süreç olması olabilir (Gerhard, 2002).

Liderliğin dinamik olduğu söylenebilir çünkü şartlara ve ilgili kişilere göre değişir. Ayrıca izin verilen kişiler arası etkilerden dolayı kişisel olduğu söylenir. Ancak bu, lider ile astları arasında doğrudan temas anlamına gelmemelidir. Bazı liderlerin astlarıyla doğrudan temasları olduğu bilinirken, diğerleri muhtemelen daha fazla sayıda astın dahil olması nedeniyle bu süreçten yoksundur (Uslu, 2010).

İş dünyasında mükemmel liderlik yeteneği nadir görülür. Bunun nedeni kısmen, büyük yeteneklerin nadir olması, çalışanların hevesiz çalışabilmeleri, çalışanlar için alternatiflerin olmaması, bir değişikliği finanse edememeleri ve astların tembel olmaları veya sendika tarafından engellenmeleri olabilir. Bu durumda bir yöneticinin çok fazla liderlik kullanmasına gerek yoktur. Bu nedenle, olumsuz motivasyona ve komuta etme yetkisine bağlı olabilir. Ayrıca bu durumun hem üstler hem de astlar için talihsiz ve dostça olmadığını vurgulamıştır. Astların savunmacı ve destekleyici olmayan davranışlarına yol açar (Budhwar & Yaw, 2001).

Kişiler arası grup ilişkisinin oluştđu ortamın doğası da liderliğin niteliğini etkiler. Çevre, liderin başarısı ve başarısızlıklarından etkilenir ve bu da kısmen hükümet politikası gibi diğer dış faktörlerden etkilenir. Çevresel faktörler arasında sağlık bilgisi faktörü de yer almaktadır. Denetleme, çalışma koşulları, ücretler, politikalar, kişiler arası ilişkiler, politikalar ve iş güvencesi refah döneminde kolayca bulunabilir. Zorluklar sırasında, sağlıklı faktörler hacim, kapsam ve kalitede kademeli olarak azalabilir. Faydalar ve maaşlar azalır. Ancak insan ilişkileri ve denetim gelişebilir, bazı çabalar diğerlerinden daha iyi sonuç verebilir ve duruma göre dikkatleri başka yöne kayabilir. Bu noktada motivasyon sisteminin ödöl ve kendini geliştirme boyutlarının öne çıkması önemli olabilir (Avcı & Topaloğlu, 2009).

2.2.3. Özellik Teorisi

Geçmişte, liderlikteki araştırmacılar ve teorisyenler, liderlerin özelliklerine odaklandılar. Bu inanç, muhtemelen liderlik yeteneğinin etkili liderlikten kaynaklandığı inancından kaynaklanıyordu. Bu da doğuştan ya da sonradan edinilmiş kişilik özelliklerinden kaynaklanmıştır.

Bu akıl yürütme yöntemi, bu yüzyılın ilk yarısında gözden düştü. Bu akıl yürütmeyi açıklamanın başında “büyük adam” kuramı ve kişilik kuramı gelmektedir. Büyük adam teorisi, tarihin büyük adamların veya kahramanların etkileriyle açıklanması gerektiği

görüşünde olan bazı insanlar tarafından desteklenen bir teori olarak açıklandı. Büyük adamların karizmaları, erdemleri, zekâları veya siyasi iradeleri aracılığıyla bireyleri etkilediğine inanılıyordu. İlerlemenin bireysel çabalarla açıklanabileceği ve bazı özel kişisel özelliklere sahip bu büyük adamların başarısının onları etkili liderler olarak uygun kıldığı ayrıca açıklandı (Gün & Aslan, 2018).

Liderlik konusundaki çalışmalara, Birinci Dünya Savaşı'nın sonu ile İkinci Dünya Savaşı'nın sonu arasındaki özellikler araştırmaları hakimdi. Ancak bu alanda yapılan çeşitli araştırmalardan elde edilen sonuçlar tutarsızdı. Daha 1948'de Skogdill, liderlik özellikleriyle ilgili 124 araştırmayı gözden geçirdi ve liderlerin akıcı, daha popüler ve işlerini nasıl düzelteceklerini bildiklerini keşfetti. Diğer özellikler, sonuçların net ve belirsiz olmadığını ortaya koydu. Bunun ışığında altı araştırma, genç liderlerin özellikler teorisini desteklediğini ortaya koydu. Skogdill, liderliği, özelliklerin ne ölçüde farklılık gösterdiğine bağlı olarak liderin sahip olduğu bir dizi özellikten ziyade, sosyal bir ortamda insanlar arasındaki bir ilişki olarak görmenin gerekli olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca, liderin kişisel niteliklerinin örüntüsünün kapsamının, takipçilerin özellikleri, amaçları ve faaliyetleri ile bazı bağlantıları olması gerektiği vurgulanmıştır. Liderliğin de değişkenler ve değişimler etkileşimi olduğu düşünülmüştür (Lawal, 2007).

1949'da Nixon ve Carter, evrensel özellikler teorisini gözden düşürmede etkili olan bir çalışma yayınladılar. Çalışma, belirli bir grubun üyesi olan lise öğrencileri üzerindiydi. Onlara entelektüel, dinsel ve mekanik olmak üzere üç görev verildi. Entelektüel test temelinde lider olarak ortaya çıkan öğrencilerin, büro testlerinde de lider olma eğiliminde oldukları keşfedildi. Mekanik görevlerde başka liderler ortaya çıktı (Paley, 2004).

Bu sonuçlar, özellikler teorisinin beklentileriyle uyumlu değildi çünkü liderlere aynı görevlerin verilmesi gerekiyordu. Son yıllarda, gözden düşüren özellikler teorilerinin ihmali ile liderlik teori ve araştırmaları başka çerçeve ve yaklaşımlara dönüşmüştür. Bu kulağa hoş gelmese de evrensel liderlik özelliğinin olmadığı söylenebilir. Bazı kanıtlar, farklı özelliklerin farklı durumlarda liderlik etkinliğine yol açabileceğini düşündürmektedir (Allan, 2003).

Donnelly (1999) tarafından açıklandığı gibi, zorluklar coşkuyu hızlandırabilir. Bazı kişiler mümkün olan her fırsatta verimsiz olmayı sever. 1930'larda ve İkinci Dünya Savaşı sırasında İngiliz işçilerinin ifade ettiği coşku arasındaki veya Birlik ve hükümet düzenlemelerinde yapılan değişikliklerden önce ve sonra Amerikan demiryolları işçileri arasındaki karşıtlığı kullanarak her iki durumda da kararlı liderlik sergilendi. Bununla

birlikte, birincisi düzensizlikten parlaklığa dönüşürken, daha sonraları için tersi söylenebilir (Gerhard, 2002).

Ortam ne olursa olsun, liderler kararlar almak ve olumlu etkiler yaratmak için ortaya çıkarlar. Karar verirken stratejik planlama çok önemlidir. Dubrin'e (2007) göre, şirketin geçmiş performansını ve mevcut konumunu değerlendirmek için şirketin öz-analizine ihtiyaç vardır. Stratejik planlama, kapasitenin gerçekçi değerlendirmesine dayalı olarak tasarlanır (Dubrin, 2007).

Liderlik çalışması üç ana aşamadan geçmiştir. İlk aşama özellikler teorisine, ikincisi davranış teorisine, üçüncüsü ise durum teorisine odaklandı. Aşağıda bu teoriler açıklanmıştır.

2.2.4. Davranış Teorisinde Liderlik

Özellik teorisinin gözden düştüğü zamanda, ilgi, liderin davranışı ile çalışanların grup performansı ve memnuniyet arasındaki ilişkiyi keşfetmeye odaklandı. Oldukça fazla sayıda araştırma çalışması, liderin performansı belirlemedeki davranışını anlamaya katkıda bulunmuştur. Geçmişin en önemli araştırmaları arasında Ohio State ve Michigan Üniversitesinde yapılan çalışmalar ortaya çıktı (Uslu, 2010).

Ohio eyaletinde yürütülen araştırma, esas olarak, lider davranışının astların eylemleri üzerindeki etkisini ve etkinliğini etkileyen çeşitli konulara odaklandı. Ancak Michigan çalışmaları lider davranışı, çalışan memnuniyeti, grup süreçleri ve performans arasındaki etkileşimlerle ilgilendi.

Ohio State Üniversitesi Çalışmaları: Martin (1970) tarafından yayınlanan bir yayında, yönetim ve liderlik tarzı hakkında çok sayıda farklı bilgi araştırılmıştır. Bu görüşmeler, gözlemler ve sorular yoluyla yapılmıştır. Araştırmanın temel amaçları arasında liderin davranışının yapısal olarak belirlenmesine ilişkin hipotezi test etmek vardı. Yazar ayrıca programın büyük bir kısmının liderler tarafından sergilenen davranış türlerini ve liderlik tarzının grup çalışması performansı ve memnuniyet üzerindeki etkisini belirlemeyi hedeflediğini vurguladı.

Van ve Hogg'a (2004) göre, yönetsel davranışı değerlendirmenin dokuz boyutu olmasına rağmen, istatistiksel olarak, liderlik tarzlarının tanımlanabileceği iki faktör elde edilmiştir (Van & Hogg, 2004):

- i. Liderlik davranışının dostluk, saygı, karşılıklı güven ve sıcaklığın göstergesi olarak tanımlanabileceğine işaret eden bir görüştür. Bu, astlar ve yöneticiler arasındaki karşılıklı güven ve saygıyı vurgular.
- ii. İkinci önemli faktör yapıyı başlatmaktır. Bu, üstlerin astlarıyla olan ilişkilerini organize etmelerine ve tanımlamalarına yardımcı olan faktörler olarak tanımlandı.

Bu diğer faktörleri yönetim tarzını araştırmak için faydalı olarak tanımladı:

- i. *Üretim Vurgusu*: Bu faktör, yukarıda bahsedilen ilk iki faktörden daha az önemli olsa da, bu kategorideki davranışlar, ekip üyelerini, tamamlanmamış işlere odaklanarak daha iyi performansa motive etme girişimlerini içeriyordu.
- ii. *Duyarlılık*: Buna toplumsal farkındalık da denir. En az önemli olan, duyarlılıktır. Bu araştırmada, bu kategori, üst amirin, çalışanın çevresi içinde ve dışında var olan sosyal ilişkilere karşı duyarlı ve farkında olduğunu gösteren davranışları içermektedir.

İlk yapı ve değerlendirme, davranışın iki bağımsız boyutu olarak varsayılmıştır. Birincisinde yüksek performans gösteren bir liderin diğerinde düşük olmayabileceğini yansıtır. Buna dayanarak, dört liderlik stili öncelikliydi:

- i. Düşük değerlendirme ve düşük başlangıç yapısı
- ii. Yüksek dikkat ve yüksek başlangıç yapısı
- iii. Düşük değerlendirme ve yüksek başlangıç yapısı
- iv. Yüksek dikkat ve düşük başlangıç yapısı

Ohio state Üniversitesi'nde ve diğer yerlerde bu dört tarzın astların performansı ve memnuniyeti üzerindeki etkilerini değerlendirmek için yapılan araştırmaların sayısına dayanarak, herkese uygun bireysel bir liderlik tarzı ortaya çıkmamaktadır. Yüksek dikkat ve yüksek başlangıç yapısı, diğerlerinden daha sık yüksek memnuniyet ve performansla sonuçlanacak şekilde değerlendirildi.

Bununla birlikte, diğer çalışmalarda bu olumlu sonuçlara işlevsel olmayan sonuçlar eşlik etmiştir. Hogg'a (2004) göre, amiri, düşüncesini liderin performans derecesi ile olumsuz yönde ilişkilendirebilirken, bir diğerinde ise ilk yapı, astların memnuniyetini azaltabilir ve yanlış anlaşılmayı artırabilir. Buna dayanarak, yapılandırılmış ve son derece düşünceli davranışın sergilenmesi, olumlu organizasyonel performansla sonuçlanabilir. Bu her

durumda gerçekleşmeyebilir. Bu nedenle, başlatma yapısının ve değerlendirmenin etkisi duruma özel olabilir (Van & Hogg, 2004).

Yukarıdaki açıklamaların olduğu gibi, Ohio State Üniversitesi'nden yapılan araştırmalar, düşünme ve ilk yapının liderlik pozisyonlarında bulunanlar tarafından sergilenen birincil davranışlar olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, bazıları onları eleştirdi. Çünkü çalışmalar, bu davranışların, liderin onu bulabileceği farklı durumlar gibi durumlarda, astların performansı ve memnuniyeti ile nasıl ilişkili olduğunu açıkça gösterememiştir.

Belki daha iyi bir yaklaşım, başlangıçta belirlenen liderlik tarzlarını, sağladıkları büyük katkıya karşı değerlendirmektir. Bu, liderlerin davranışlarını ve görevlerini tanıyacak ve tanımlayacaktır.

Michigan Üniversitesi Çalışmaları: Likert tarafından, Michigan araştırmacılarının ilk araştırmalarını bir sigorta organizasyonundaki büro çalışanları üzerinde yaptıklarını açıkladı. Araştırmadan elde edilen sonuçlar herhangi bir istatistiksel anlamlılık göstermedi. Ancak yüksek verimli bölümlerdeki müfettişler, daha az üretken sektördekilere göre farklı davrandılar. Katz ve Kahn ayrıca, görev operasyonlarına katılmaya kıyasla planlamaya daha fazla zaman harcayan denetçilerin daha yüksek üretken gruplarla ilişkili olduğunu açıkladı. Fikirleri, çalışmaları için daha geniş hedefler vermek ve görevlerini yerine getirme tarzlarını belirlemede onlara daha fazla fırsat tanımaktı (Lawal, 2007).

Astlarıyla daha fazla ilgilendikleri ve denetimlerinin onları ilerleme için geliştirme eğiliminde oldukları ve kişisel kazançlar için endişe gösterdikleri söylendi. Buna dayanarak, Michigan araştırmacıları tarafından çalışanların performansını ve memnuniyetini etkileyen dört ana faktör tanımlandı (Dubrin, 2007).

- i. Süpervizörün rolünün farklılaşması: yöneticiler veya süpervizörler; etkin grup, üretimi veya diğer işleri astlarına bırakırken her zaman en üstteki rolleri üstlenirler.
- ii. Denetimin gevşekliği: Etkili bir gruptaki astlara genellikle işlerini veya görevlerini yerine getirme konusunda karar vermeleri için yeterli alan verilir.
- iii. Çalışan oryantasyonu: Bu tür bir grubun amirleri genellikle astlarına bireysel olarak ilgi gösterirler.
- iv. IV. Grup ilişkisi: Moral ve üretkenlik arasında kesin bir ilişki bulunamadı. Muhtemel iş grubu memnuniyeti, devamsızlık ve işten ayrılma gibi şeyleri etkileyebilir.

Michigan çalışmalarından başka önemli sonuçlar elde edildi. En önemlileri, Michigan araştırmalarının sonuçlarını Ohio State Üniversitesinin sonuçlarıyla bütünleştirmeye

yardımcı olan iki faktördür. Bu faktörler, çalışmalardan elde edilen sonuçların genel olarak geçerli olsa da, bireysel durumlara uygulanma düzeylerinin sorgulanabilir olduğunu göstermiştir.

Katz ve Kahn, Michigan araştırmalarının bunun zor olacağı kanaatinde olduğunu, ancak bir imalat firmasındaki çalışanlar üzerinde yapılan çalışmalardan tam tersi bir sonuç elde edildiğini açıklamışlardır. Çalışmanın sonucu, astların bir veya her iki boyutta düşük veya yüksek olabileceğini ve dikkate alma ve başlatma yapısı gibi her iki boyutun da bağımsız olabileceğini göstermektedir. Michigan araştırmalarıyla bağlantılı olanlardan birkaçı, her durumda çalışanın oryantasyonunun üretim oryantasyonuna tercih edildiği görüşündeydi. Katz ve Kahn'a göre, üretim şirketindeki en etkili astların hem üretim hem de çalışan odaklı olan her iki boyutta da yüksek olduğu bulunmuştur. Genel bir bakış açısıyla, etkili liderlerin duruma veya duruma bağlı olarak hem üretim hem de çalışan yönelimlerini farklı derecelerde sergiledikleri görülmektedir. Bu sonuç, dikkate alma ve başlatma yapısı açısından Ohio State çalışmalarından elde edilen sonuçlarla uyumludur (Goldman, 2006).

Denetim faktörünün gevşekliği ile ilgili olarak da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Astların ara sıra kontrol edilmesi ve görevlerini yapma biçimlerini değiştirmelerine fırsat verilmesi gibi gevşek denetimin göstergesi olan davranışlar önemliydi. Bazı çalışmalarda gevşek denetimin yüksek verimlilikle bağlantılı olduğu ve yakın denetimin düşük verimlilikle ilişkili olduğu keşfedildi. Astları, bu yaklaşımı benimseyen yöneticileri iyi ekip liderleri ve üyeleri olarak gördüler (Lawal, 2007).

2.2.5. Likert Liderlik Teorisi

Likert'in öne sürdüğü teoriye göre, görev yönelimi ve çalışan yönelimini kategorize etmede kullanılan temel stilleri, Likert'in yönetim etkinliği modelini geliştirmek için dahil edildi. Bu modele dayalı olarak, dört olası liderlik sistemi vardır. Yani:

- i. Sömürücü ve otoriter
- ii. Yardımsever ve otoriter
- iii. Danışman
- iv. Katılımcı

Sömürücü ve otoriter sistemle ilgili olarak, yönetici işle ilgili tüm kararları verirken astlar görevleri yerine getirir. Yöneticiler, astlarının birlikte çalışması için katı standartlar ve

yöntemler belirleme eğilimindedir. Astların bu standartlardan ve yöntemlerden uzaklaşması, amirden tehdit ve ceza alır. Yöneticiler astlarına çok az güvenirler ve buna karşılık astlar da üstlerinden korkarlar ve kendilerini daha aşağı veya onlardan farklı hissederler (Gün & Aslan, 2018).

Yardımsever ve otoriter yönetim tarzı, yöneticiyle birlikte kontrol altında çalışır ve emirler verir, astlara ise belirli sınırlar ve prosedürler dâhilinde işlerini yürütmeye bir miktar esneklik verilir.

Üçüncü sistem, danışma tarzıdır. Yönetici, astlarla gerekli istişareden sonra amaç ve hedefler belirler. Astlar işlerini nasıl yapacakları konusunda kendi kararlarını verebilseler de, üst düzey yöneticiler önemli kararları alırlar. Tehdit ve ceza, astları motive etmenin bir aracı olarak ödüllerle değiştirilmiştir. Bu tarzda, astlar işle ilgili konuları yöneticileriyle tartışmakta serbesttirler. Buna karşılık yöneticiler, asgari denetim ve düzeltme ile işleri yürütmek için astlarına büyük ölçüde güvenilebileceğine inanırlar (Dubrin, 2007).

Dördüncüsü, katılımcı stildir. Bu, Likert tarafından en son ve en çok desteklenen yönetim tarzıdır. Grup işle ilgili kararlar alırken, hedefler ve kararlar belirlenir. Bu, tüm grup üyelerinin fikir ve önerilerini dahil ettikten sonra yapılır. Bu nedenle, belirlenen hedefler ve kararlar kişisel veya bireysel gerekçelerle tercih edilmeyebilir. İşçiler, ekonomik ödüller ve öz değer ve önem duygusu ile motive edilir. Bu tarz, yöneticiler ve astlar arasında dostane bir etkileşim sağlar (Goldman, 2006).

Sonuç olarak, Likert'in çalışmaları, organizasyon departmanlarındaki liderlerin düşük verimlilikle belirtilen birinci ve ikinci yönetim tarzlarını kullandığını göstermektedir. Bir organizasyonda yüksek üretim yapan departmanlar, danışma ve katılımcı liderlik tarzıyla yönetilenlerdir.

Tüm bunlara dayanarak, Likert, yönetim sisteminin katılımcı stilin hemen hemen tüm çalışma durumlarında en iyi yönetim şekli olduğu sonucuna varmıştır. Ancak hiçbir yönetim tarzının her duruma uymadığını düşünen diğer teorisyenler bu iddiaya karşı çıkmışlardır.

2.2.6. Durumsal Teori

Zaman içinde oldukça fazla sayıda liderlik teorisi geliştirildi. Bunların çoğu 1950'lerin sonlarında ve 1960'ların sonlarındaydı. Bu teoriler, işte etkili olmaları için liderlerin özellik ve davranışlarının durumlara göre değişmesi gerektiğini vurguladı. Liderlik etkinliğini etkileyen aşağıdaki faktörleri sıraladı (Avcı & Topaloğlu, 2009):

- i. Liderin kişiliği
- ii. Hem lider hem de takipçi için görevlerin performans gereksinimleri
- iii. Takipçilerinin tutumları, ihtiyaçları ve beklentileri
- iv. Liderin ve grubun örgütsel ve fiziksel ortamı.

Birkaç durumsal teori bilinmesine rağmen, burada sadece birkaçı ele alınacaktır.

2.2.7. Fielder'ın Beklenmedik Durum Teorisi

Likert'e göre Fielder, liderin ihtiyaç, üretkenlik ve moral yapıları ile astlarla olan etkileşimleri arasındaki ilişki üzerine çalışmalara başladı. Bu çalışmalarda net bir model keşfedilmemiş olsa da, Fielder “etkili liderliğin beklenmedik durum modunu” sunmaya devam etti. Likert ayrıca Fielder tarafından önerilen orijinal modelde çalışma grubunun üç kategoride sınıflandırıldığını açıklamıştır. İlk grup etkileşimli gruptur. Bu grup üzerindeki yansıma, bir bireyin işini yapma yeteneğinin, toplam görevin kendisine düşen kısmını tamamlamış olan bir başkasına bağlı olabileceğini göstermektedir. Bir örnek, bir futbol takımının üyeleridir. İkinci grup koçluk grubudur. Bu grup da aynı görev üzerinde birlikte çalışır; ancak grup performansı, gruptaki tüm üyelerin toplam performansının bir sonucudur. Üçüncüsü karşıt gruptur. Bu grup, başkalarının zararına sadece bireysel hedeflere ulaşmak için çalışan üyelerden oluşur. Örneğin, bir sendika yönetimi ile işveren arasında daha fazla ücret için bir müzakere edilmesi gibidir (Allan, 2003).

Başlangıçta Fielder, teorisinin yalnızca etkileşen grup için geçerli olduğunu öne sürdü. Bununla birlikte, ek kanıtlar, onu modeli koçluk gruplarına genişletmeye teşvik ederken, karşı gruplar dışarıda bırakıldı. Liderin ihtiyaç yapısı, Fielder'ın orijinal teorisindeki bir sonraki ana unsurdur. Bu, onun liderlik anketi kullanılarak ölçülmüştür. Bu anket, bir liderin en az elinde tuttuğu seviyeyi değerlendirdi. Durumsal elverişlilik, teorideki üçüncü unsurdur. Bu, liderin çalışma grubunu ne ölçüde etkilediğine odaklanır. Bu unsur şu alt faktörlerden oluşmaktadır: görev yapısı, lider konum gücü ve duygusal lider-üye ilişkileridir (Lawal, 2007).

Fielder'e göre, duygusal lider-üye ilişkileri, grup üyeleri ve lider arasındaki kişisel ilişkinin niteliğini ifade eder. Fielder'e göre, ilişki ne kadar sıcak ve dostçaysa, liderin astlar tarafından güvenilme ve sevilme olasılığı da artacaktır. Bu durumda liderin ve grubun bir arada olduğu bir durumda, liderin grup işbirliğini ve çabasını alması o kadar kolay

olmaktadır. Buna dayanarak, Fielder bu nedenle duygusal lider-üye ilişkisini durumsal uygunluğun üç bileşeninden en hayati olanı olarak tanımladı (Uğur & Uğur, 2014).

Fielder, görev yapısını durumsal uygunluğun bir sonraki en önemli boyutu olarak gördü. Grup tarafından gerçekleştirilen görev ne kadar yapılandırılmışsa, liderlerin etki göstermesinin o kadar kolay olduğu belirtildi. Liderlere, görevi yerine getirme yöntemi konusunda gruptan daha fazla bilgi ve ayrıca grubun bu prosedürü izlemesini talep etme fırsatı verildi (Dubrin, 2007).

Konum gücü bu sırada üçüncü sıradadır. Büyük ölçüde liderin direktifler verme (örgütsel hak), beklentilere uymayanları cezalandırma (gücü kavrama) ve uyanları ödüllendirme (ödül gücü) örgütsel hakkı tarafından belirlenmiştir. Beklendiği gibi, liderler yüksek konum gücü grup performansını etkilemek için daha fazla tercih edilmektedir.

2.2.8. Modern Liderlik Yaklaşımları

Liderlik, örgütsel sonuçların ve çalışanların iş davranışlarının yorumlanmasında en önemli değişkenlerden biri olmuştur. Buna karşılık, klasik teoriler, çalışanların ve örgütlerin davranışı, verimliliği ve etkinliği için yorumlar inşa etmek için ya liderlerin özelliklerine, davranışlarına, çevresel faktörlere ya da takipçileriyle etkileşimlerine odaklandı. Bu yorum için anahtar kriterler, Ohio Eyalet Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi akademisyenleri tarafından ana hatlarıyla belirtilen iki klasik liderlik yaklaşımı, yani “düşünme veya çalışan yönelimi veya insan odaklı liderlik” ve “yapının başlatılması veya üretim odaklılık veya görev odaklı liderlik” olarak belirlenmiştir (Avolio, 2007).

Yapı, hedefler, ilişkiler, ödüller, prosedürler ve örgütsel politikalar gibi çeşitli unsurlardan oluşan ve her zaman mevcut duruma bağlı olarak “örgüt sistemi” olarak bilinen şeyin en stratejik bileşeninin “Liderlik” olduğu kanıtlanmıştır. Dönüşümcü Liderlik, anketlerin etkinlik, motivasyon, yenilikçilik, işe bağlılık, memnuniyet, öğrenme vb. gibi örgütsel sonuçların tam hayaleti ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu teyit eden çağdaş liderlik teorisinde baskın bir rol oynamaktadır (James & Ogbonna, 2013) . Dönüşümcü Liderlik ile bu örgütsel sonuçlar arasındaki varsayımsal bağlantı, bu liderlik tipi uygulamaların Bass ve Avolio tarafından “Liderlik Sonuçları” olarak adlandırılan değişkenler, yani “Takipçiler” üzerindeki etkisini kanıtlayan araştırmalarla ampirik olarak gösterilmiştir.

Dönüşümcü Liderliğin bu bağımlı değişkenler üzerindeki açık etkisi, İşlemsel ve Laissez-faire Liderliklerinin etkileriyle karşılaştırıldığında, bu liderlik tipinin farklı durumunu ve

tüm kurumsal sonuçlar üzerindeki güçlü etkisini açıklar. Aynı zamanda bu gerçek, modern liderliği tanımlayan en kapsamlı ve güvenilir model olarak Bass'ın Çok Faktörlü Liderlik Teorisinin geçerliliğinin ampirik kanıtını oluşturur (Hinkin & Schriesheim, 2008).

Bass, kendi zamanına kadar geleneksel liderlik teorilerinin, lider tarafından olası ödüller veya yaptırımlar karşılığında, esas olarak, görevlerin atanması ve çalışanlar (Bass tarafından “takipçiler” olarak anılır) tarafından yerine getirilmesine odaklandığını savundu. Liderliğin bu "uzlaşma" versiyonu, yalnızca liderler ve üyeler arasındaki temel "işlemler" ile sınırlıydı. Bass, optimum performansın elde edilmesi yoluyla ekip ve organizasyon için daha büyük bir fayda arayışında üyeleri kişisel çıkarlarının ötesine geçmeye teşvik edebilecek ve motive edebilecek yeni bir liderlik modeli geliştirme ihtiyacını belirledi. Bu liderlik türü “Dönüşümcü Liderlik” olarak tanımlanmıştır. Esas olarak 1990'larda geliştirildi, ancak “liderlik” kavramı ve bu kavramın ürettiği sonuçlarla ilgili en alakalı ve modern yaklaşım olarak görüldüğü için güncelliğini korumaktadır (Samanta & Lamprakis, 2018).

2.2.8.1. Dönüşümcü liderlik

“Dönüşümsel Liderlik”, beklentilerin ötesinde sonuçlara ulaşmak için izleyenleri motive eder ve ilham verir (“dönüştürür”). Takipçilerin endişelerini, meşguliyetlerini ve ihtiyaçlarını öngörür, organizasyonel meselelere yönelik algılarını değiştirir (“dönüştürür”), onlardan eski konuları yeni yollarla ele almalarını ister ve bireysel değil ekip başarısına odaklanır. “Dönüşümsel Lider”, takipçilerin becerilerini ve eksikliklerini dikkate alarak, devredilen görevleri, organizasyon için mümkün olan en yüksek verimliliği ve faydaları sağlayan hedefler ve prosedürlerle ilişkilendirir (Day & Antonakis, 2011).

“Dönüşümsel Liderlik”, çeşitli araçlar aracılığıyla takipçilerin motivasyonunu, moralini ve performansını artırır. “Dönüşüm Liderleri”, kişisel kimlik ve bireysel fayda kavramını, organizasyonun kolektif kimliği ve ekibin yararı perspektifiyle ilişkilendirir. Bu modelde tanımlanan rolü somutlaştıran Dönüşümcü Lider, takipçilerine işlerinde ve organizasyonlarında gelişmiş bir öz-yansıtma derecesi göstermeleri için ilham verir ve onlara meydan okur (Samanta & Lamprakis, 2018).

“Dönüşümsel Liderlik” teorik olarak dört temel nitelik (faktör) ile şekillenmiştir:

a) Öncelik, saygı ve karşılıklı güven aşılayan, vizyon ve misyon duygusunu yaratan ve ortaya koyan Karizma veya İdealleştirilmiş Etkidir. Dönüşümcü liderler, bu liderlerle kendi

yansımalarını aramak için başkaları (takipçiler) üzerinde maksimum etki uygulayan tutum ve değerler sergileyerek zarif ve yenilikçi şekillerde hareket eder (Day ve Antonakis, 2011).

b) Yüksek beklentileri ileten, çabaya odaklanan semboller kullanan ve nihai amaçları basit yollarla ifade eden İlham Veren Motivasyondur. Dönüşümcü lider, başkalarına ilham veren ve onları motive eden, beklenenin ötesinde şeyler başarabilecekleri fikrini aşıl原因 bir vizyonun taşıyıcısıdır (Day ve Antonakis, 2011).

c) Problem çözmede zekâ, mantık ve sağduyulu karar vermeyi gerektiren Entelektüel Uyarımdır. Dönüşümcü lider başkalarına yeni düşünme biçimleri, fırsatlardan yararlanma, yaratıcılık, geliştirme ve yeniliğe odaklanmanın yeni yollarını gösterir (Day ve Antonakis, 2011).

d) Her çalışanı (takipçiyi) bireysel olarak hedefleyen, ona rehberlik eden, tavsiyede bulunan ve yetkilendiren Bireyselleştirilmiş Düşüncedir. Dönüşümcü lider, kişisel sorumluluğu ifade eder ve başkalarına bir akıl hocası olarak işlev görür. Bu lider, her bireyin kişiliğine ve genel çabaya katkısına saygı duyar ve her çalışanın yetenek ve ilgi alanlarına göre görevler verir (Day ve Antonakis, 2011).

2.2.8.2. İşlemsel Liderlik

İşlemsel Liderlik, lider ile diğerleri (takipçiler/çalışanlar/üyeler) arasındaki bir "işlem" sürecidir. Liderin hedeflere ulaşma sürecinin tamamını denetlemesine ve bunlara uyanların ödüllendirilmesine özen gösterilmesi karşılığında, çalışanların görevlerinden doğan sözleşme yükümlülüklerini yerine getirmelerine dayanır. Etkileşimci liderler, her işçinin/çalışanın rolünü ve sorumluluklarını bireysel olarak belirler ve ayrıca hedeflerine ulaşan işçileri/çalışanları finansal olarak maaş artışıyla veya ahlaki olarak tanınma ve terfi yoluyla ödüllendirirler (Hinkin & Schriesheim, 2008).

Dönüşümcü liderliğin aksine, etkileşimci liderler gelecek vizyonuna odaklanmazlar, ancak mevcut uygulamalarda ısrar ederler ve takipçilerinden kurallara resmi olarak uymalarını talep ederler. İşlemsel liderler, kuruluşun verimliliğini ve etkinliğini artırmak için fikir geliştirme ihtiyacını göz ardı ederek mevcut prosedürlere bağlıdır. Takımın ve organizasyonun ortak çıkarları yerine başkalarının kişisel çıkarları ve çıkarlarına odaklanırlar (Day ve Antonakis, 2011).

İşlemsel Liderlik, Maslow'un terimleriyle insanların daha düşük ihtiyaçlarını ifade ederken, Dönüşümcü Liderlik daha yüksek olanlarla ilgilidir. Ancak Bass'a göre, iki liderlik tipi, farklılıklarına rağmen, birbiriyle çelişmemekte, aksine birbirini güçlendiren tamamlayıcı lider kavramları olarak hareket etmektedir. Açıkça, Bass'ın “büyütme hipotezi” olarak adlandırılır (Samanta & Lamprakis, 2018).

“İşlemsel Liderlik” teorik olarak üç temel nitelik (faktör) ile şekillendirilmiştir (Day ve Antonakis, 2011).:

(a) Koşullu Ödül, çaba karşılığında ödeme alışverişini kabul etmeyi, iyi performansı ödüllendirmeyi vaat etmeyi ve başarıları telafi etmeyi içerir. Bekleneni başaramayan çalışanlar yaptırımlarla “cezalandırılır”. Lider ve takipçiler arasındaki tüm ilişki, iyi performans karşılığında ödül ve kötü performans karşılığında olumsuz sonuçlar olan yerleşik işlem ilkesi tarafından yönetilir.

(b) Etkin yönetim, liderin diğerlerini sürekli olarak onun rehberliğinde tuttuğunu, kurallardan sapmaları tespit ettiğini ve en iyi düzeltici eylemleri yaptığını varsayar.

c) Pasif yönetim, liderin müdahalesinin yalnızca standartlara saygı duyulmayan aşırı durumlarda olduğunu varsayar (esas olarak bırakınız yapsınlar liderliğinin bir adım altında).

Ancak Bass ve Avolio, dönüşümcü ve etkileşimci liderlik türleri, farklılıklarına rağmen, karşılıklı olarak rekabet etmezler, ancak tamamlayıcı liderlik biçimlerini oluştururlar. Bu liderlik tarzlarının her ikisi de aynı lider içinde, ancak farklı derecelerde bir arada var olabilir. Örneğin liderler hem dönüşümsel hem de etkileşimsel özellikler sergileyebilirler, ancak bu özellikleri farklı bir miktar ve yoğunlukta gösterirler, böylece bir stil diğerinden daha farklı görünür. Bass tarafından Çok Faktörlü Liderlik Teorisinin geçerliliğini test etmeyi amaçlayan ampirik çalışmalar, dönüştürücü ve etkileşimci liderlik türleri arasında var olan güçlü pozitif korelasyonu göstermiştir (James & Ogbonna, 2013).

2.2.8.3. Laissez-faire Liderliği

Bu liderlik türü, karar vermekten kaçınan, yetkisini kullanmayan ve sorumluluklarını reddeden, var olmayan liderliği oluşturur. Laissez-faire liderleri görevleri konusunda bilgilendirilmezler, karar vermezler, yol göstermezler ve bir sorun çıktığında müdahale etmezler. Sonuçları önemsemeden başkalarının görevlerini uygun gördükleri şekilde yapmalarına izin verirler (Day ve Antonakis, 2011).

2.2.8.4. Hizmetkâr Liderliği

Laissez-faire Liderlik, Çok Faktörlü Liderlik modelinin olumsuz bileşenini oluşturmaktadır. Bu tür bir liderin davranışını inceleyen birkaç ampirik çalışma, Laissez-faire Liderliği ile diğer iki Liderlik türü arasında var olan güçlü bir negatif korelasyon göstermiştir (Hinkin & Schriesheim, 2008).

“Daha iyi bir liderlik biçimi” arayışı yıllar boyunca devam etti. Son çalışmalar, Lider Olmayan merkezli stiller olarak adlandırılabilen iki stilin ortaya çıktığını göstermektedir. Bunlar Dönüşümcü Liderlik ve Hizmetkâr Liderlik stilleridir. Hizmetkâr Liderlik, basitçe söylemek gerekirse, hizmet ederek liderlik etmektir. Bu tarz, ekip üyelerinin fiziksel, duygusal ve büyüme ihtiyaçlarına odaklanır. Bu tarz, Şifa, Vekilharçlık, Öngörü, Kavramsallaştırma, Başkalarının gelişimine bağlılık, İkna, Empati, Farkındalık, Dinleme ve Topluluk Oluşturma gibi niteliklerin uygulanması yoluyla duygusal iyileşme ve sürdürülebilir ilişki kurma için bir araç haline gelir. Bir Lider olarak Hizmetkar fikri yeni değildir. Antik Hindistan'dan ünlü stratejik düşünür Chanakya veya Kautilya'nın MÖ 4. yüzyılda hizmetkâr liderlik hakkında yazdığını belirtir. Arthashastra kitabı: "kral [lider] kendini memnun eden değil, tebaasını [takipçilerini] memnun eden iyi olarak değerlendirecektir". "kral [lider] ücretli bir hizmetçidir ve devletin kaynaklarından halkla birlikte yararlanır" şeklinde ifade edilmektedir (Kumara, 2013).

2.3. Hizmetkârlık ve Hizmetkâr Liderlik Tanımı

Hizmetkâr liderlik kavramından bahsederken kelimenin kökeni olan hizmet kavramını ele almak gerekmektedir. Hizmetin kelime köküne bakıldığında “birinin işini görme, birinin yararına işler yapma” anlamına geldiği açıklanmaktadır. Hizmetkârlık kavramı, gruptaki diğer bireylere hizmet etmek gibi sade bir davranışa eğilim olarak tanımlanabilir. Aslında hizmetkârlık yaşayan bütün canlıların en önemli vazifelerinden biri ve hatta var olma sebeplerinden görülebilir. Fındıkçı'ya (2012) göre dünyada yaşam sürdüren bütün canlıların var olma nedeni bulunmaktadır. Başka bir ifade ile anlatacak olunursa canlı veya cansız hiçbir varlık önemsiz ve boşuna var olmuş değildir. Her bir canlının mutlaka var olma nedeni bulunmaktadır. Her bir canlının bir amaca hizmet etme gayesi bulunmaktadır. Bütün varlıklar, başka bir varlığın himayesinde, hizmetinde ya da onları tamamlayan pozisyonundadır.

Hizmetkâr liderlik kavramı sözcüğün köküne bakarak incelendiğinde örgüt içinde örgüt çalışanlarına hizmet eden, onların karşılaştığı problemlerle ilgilenen, çalışanların performansını fazlalaştırarak aynı zamanda kendi kişisel gelişimlerine yardımcı olarak onları destekleyen bir anlayış olarak karşımıza çıkmaktadır. Greenleaf (1991) hizmetkâr liderlik anlayışını; örgüte pozitif değişiklikler getiren ve bir uyum içinde hizmet etmeyi sağlayan, yaklaşım olduğunu açıklamaktadır. Akyüz'e (2014) göre hizmetkâr liderlik, kişileri doğru yönlendiren, idare ettiği kişilerde olumlu değişiklik ortaya çıkaran çağdaş bir liderlik anlayışı şeklinde açıklanmaktadır. Yılmaz (2013), hizmetkâr liderlik anlayışını, başkalarına hizmet etmeyi amaç olarak benimsemiş bir liderlik anlayışı olarak ifade eder. Fındıkçı'ya (2012) göre ise, her çeşit hassasiyetin önce geldiği ve liderliğin sanat gibi sunulduğu bir liderlik anlayışıdır. Vinod ve Sudhakar (2011) hizmetkâr liderliği, sürekli olarak kendisini takip edenleri başarıya ulaştırmak için onların neye gereksinim duyduklarını araştıran bir liderlik çeşidi olarak ifade eder.

2.4. Hizmetkâr Liderliğin Tarihçesi

20. Yüzyılda ortaya çıkmış olan hizmetkâr liderlik anlayışı Robert Greenleaf tarafından ortaya konulmuştur. Greenleaf liderin en önemli özelliğinin bireylere hizmet etmek olduğunu, liderin büyüklüğünün ancak böyle ana bir unsurla ölçülebileceğini ifade etmiştir (Spears, 2005).

Kahveci'nin (2012) belirttiği gibi kuram 20. yy. 'da ortaya çıktıysa bile aslında yeryüzünde bugüne kadar süregelen birçok inançta ve farklı kültürlerde, insanlığa hizmeti merkeze alan bir anlayış ve liderlik kabul görmüştür diyerek İncil'den ve Kuran-ı Kerimden gösterdiği örnekler ile desteklemiştir. “İnsanların size nasıl davranmasını umut ediyorsanız, siz de o insanlara öyle davranın” ve “Aranızdan çeşitli alanlarda büyük olmak isteyen varsa diğerlerinin hizmetkârı olmayı seçsin ” şeklinde ifadeler yer alır. Hizmetkâr liderlik algısının ortaya çıkışı Hz. İsa'nın yaşadığı döneme kadar uzanır.

Greenleaf hizmetkâr liderlik kavramını bir öyküden esinlenerek kavramsallaştırmıştır. Öyküde grubun içinde Leo adında bir kişinin de yer aldığı bir gezgin gruptan bahsedilmektedir. Tüm işleri bu grupta Leo yapmakta, gruptaki bütün hizmeti Leo karşılamaktadır. Gruptaki hiç kimse Leo'nun var olduğundan ve grup için öneminden haberdar değildir. Öyle bir vakit gelir ki Leo bir gün gruptan ayrılır. Ne zaman ki Leo ortadan kaybolduğunda grupta yer alan diğer kişiler Leo'nun varlığının onlar için ne kadar kıymetli olduğunu fark ederler (Öner, 2008). Greenleaf de bu öyküden yola çıkmış,

hizmetkârlık ve hizmetkâr liderlik kavramını kavramsallaştırarak bu alanda çalışmalar yapmıştır.

2.5. Geleneksel Liderlik ve Hizmetkâr Liderlik Arasındaki Farklılıklar

Greenleaf'e göre lider ve hizmetkar lider arasındaki ayrım, hizmet edilen insanların gelişmeye devam edip etmedikleri ve bu insanların başkalarına hizmet etmeye ve kendilerine hizmet edilirken kendilerini yönetmeye daha istekli olup olmadıklarıdır (Addis, 2005). Spears'a (1995) göre hizmetkar liderlerin özellikleri; iyileştirme, ikna etme, dinleme, empati kurma, farkında olma, bir kahya olma, kendimi insanların gelişimine adanma ve bir topluluk oluşturma yeteneği olarak tanımlanır.



Tablo 1

Geleneksel Liderlik ve Hizmetkâr Liderlik Arasındaki Farklılıklar

Geleneksel Liderlik	Hizmetkâr Liderlik
Geleneksel liderlikte lider, örgüt elemanlarının kendilerine hizmet etmelerini amaçlamaktadır.	Hizmetkâr liderlikte lider, kendisini örgüte adanmıştır ve onlara hizmet etmeyi amaçlar.
Bu tarz liderlik anlayışında örgüt liderinin imajı ve kariyeri her şeyden önde gelir	Bu tarz liderlik anlayışında lider öncelikle grubun istek ve ihtiyaçlarına yönelir.
Lider örgüt içerisindeki elemanlardan kendisini üstün görür	Lider örgüt içerisindeki tüm elemanlara önem verir.
Lider bir şekilde örgüt elemanlarına kendini mecbur kılar.	Lider örgüt elemanlarını teşvik ederek potansiyellerini ortaya çıkarır.
Lider örgüt içerisindeki tüm hatalardan örgüt elemanlarını sorumlu kılar.	Lider hataları normal olarak karşılar, insanların hata yapabileceğine inanır
Hiçbir zaman eleştiriye tahammül edemez, tüm başarıları kendine yükler.	Lider her türlü fikre ve öneriye açıktır, ona göre başarı ortaktır.
Örgütteki çalışanların kendilerini geliştirmeleri noktasında desteklemez.	Örgütteki çalışanların kendilerini geliştirmelerine yardımcı olur.
Örgütteki kuralları kendi oluşturur, kabul alanına örgüt elemanlarını sokmaz.	Lider kuralları koyarken örgüt çalışanlarının da fikrini alır, onları ikna etmeye çalışır.
Yılmaz, L. (2010). <i>Halk eğitim merkezi yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri</i> . Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 23.	

2.6. Hizmetkâr Liderliğin İlkeleri

Smith (2005) hizmetkâr liderliğin ilkelerini dört başlık altında incelemiştir. Bunlar, diğerlerine hizmet etme, işe bütüncül yaklaşım, topluluk duygusunu teşvik etme ve karar alırken gücün paylaşımıdır.

Diğerlerine Hizmet Etme: Hizmetkâr liderlik, lider takipçileri ile etkileşimde kendini hizmetkâr pozisyonunda gördüğünde başlar. “Büyük lider önce hizmetkâr olarak görülür” diyerek Greenleaf (1977) bu gerçeğe parmak basmıştır.

Gerçek, yasal liderlik, gücün varlığından ya da çıkar eksenli hareketlerden değil, ilk önce diğerlerine yardım etme temel isteğinden doğar. Greenleaf (1977), bu basit gerçeğin, büyüklüğün anahtarı olduğunu yazmıştır (Smith, 2005).

İşe Bütüncül Yaklaşım: Hizmetkâr liderlik, “İnsan iş için vardır” düşüncesi kadar “İş insan için vardır” düşüncesini benimser.

Hizmetkâr liderlik, toplum, örgüt ve insan arasında var olan ilişkiyi bir bütün olarak yeniden düşünmek için örgütlere meydan okur (Smith, 2005). Bu teori bireylere kişisel hayatlarında olduğu gibi iş hayatlarında da kim oldukları ile ilgili olarak cesaretlendirilmeleri gerektiği görüşünü ileri sürer.

Topluluk Duygusunu Teşvik Etme: İnsanları bir araya getirme ve onlara bir kimlik kazandırma işlevi olan topluluk duygusunu teşvik etme hizmetkâr liderliğin ilkelerin üçüncüsüdür.

Greenleaf modern toplumlarda toplulukların, küçük grupların ya da cemaatlerin kaybolmasından yakınmıştır. Hizmetkâr liderlik, kurumların insana hizmet etme kabiliyetlerini sorgulamış ve sadece toplulukların bu fonksiyonu eda edebileceğini tartışmıştır (Smith, 2005). Bu topluluk duygusunu takipçileri arasında yaymak ancak bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmesini sağlayabilir.

Karar Alırken Gücün Paylaşımı: Katılımcılığı, etrafındakileri güçlendirmeyi, takipçilerinin yeteneklerini geliştirmesini teşvik etmekle hizmetkâr liderlik daha etkili, motive olmuş iş gücü, son olarak da başarılı bir örgüt meydana getirir (Smith, 2005). Karar alırken astlarına danışma demokratik olmayı ve ardından güveni beraberinde getirir. Hizmetkâr liderliğin temeli karşılıklı güven üzerine oturduğuna göre bu ilke önemlidir.

2.7. Hizmetkâr Liderin Özellikleri

Greenleaf (1977), bir liderin hizmetkâr lider olarak anılması için hizmet etmenin yanında; iyi bir iletişim için dinleme, hayal gücü, elde edilen başarılarla rağmen geride durabilme, aynı olay karşısında başkalarının duygularını anlamaya çalışma olan empati(duygudaşlık), sezgi, öngörü, çevresinde olup bitenlerin farkında olma, ikna etme becerisi, kavramsallaştırma, iyileştirme-geliştirme ve topluluk oluşturma becerisinden de bahsetmiştir.

Greenleaf'tan sonra Hizmetkâr liderlik teorisini geliştiren ve Greenleaf hizmetkâr Liderlik Merkezi'nin başkanlığını da yapan Spears'a (2010) göre hizmetkâr liderliğin on tane temel özelliği vardır. Bunlar: Dinleme, empati, iyileştirme, farkında olma, ikna etme, kavramsallaştırma, ileri görüşlülük, kâhyalık, insanların gelişimine adanma, topluluk oluşturmadır.

2.7.1. Dinleme

Hizmetkâr liderlerin takipçilerini ciddi bir niyetle dinlemeyle kendilerini güçlendirmeye ihtiyacı vardır. Hizmetkâr lider grubun isteklerinin ne olduğunu araştırır ve isteklerini ortaya çıkarır. Bu da ancak etkili bir dinleme ile olur. Dinleme aynı zamanda hizmetkâr

liderin kendisini de, kendi içinden gelen sesleri de dinlemesi demektir. Dinleme hizmetkâr liderin kendini iyi hissetmesi ve gelişmesi için esastır.

2.7.2. Empati

Empati, “bir durumu muhatabının içinde bulunduğu duyguyla yaşama” olarak tarif edilebilir. İnsanların kabul edilmeye ve özel ve benzersiz olan ruh yapılarının anlaşılmasına ihtiyacı vardır. Hizmetkâr lider çevresindekileri bu yönüyle anlamaya çalışır, empati yapar. En başarılı hizmetkâr liderler yetenekli empatik dinleyicilerdir.

2.7.3. İyileştirme

İlişkilerin iyileştirilmesi ya da geliştirilmesi dönüşüm ve bütünleşme için büyük bir güçtür. Hizmetkâr liderin dayandığı en büyük dayanaklardan biri kendini ve diğerleriyle ya da takipçileriyle olan ilişkilerini iyileştirme potansiyelidir. Birçok insan kaçınılmaz olarak kırılmış kalbe sahip ve değişik duygusal yaralanmalara maruz kalmış olabilir. Bu insan olmanın bir parçası olmasına rağmen, hizmetkâr liderler bu durumu karşılaştıkları insanlara yardım etme fırsatı olarak tanırırlar.

2.7.4. Farkında Olma

Genel olarak farkındalık özel olarak kendi kendinin farkında olma hizmetkâr liderin gücüne güç katar. Farkındalık birçok durumda sorunları daha bütüncül bir pozisyondan görebilmeyi sağlar.

Greenleaf (1977)’in bahsettiği gibi “Farkındalık bir teselli verici değildir, tam tersidir. Bir uyandırıcıdır, monotonluğu dağıtıcıdır. Yetenekli liderler uyanıktırlar. Tesellinin peşinde değildirler. Bir iç huzuruna sahiptirler.”.

Hizmetkâr lider çevresinde olup bitenlerden haberdardır. Hem kendisi hem de örgütteki mevcut sorunların farkındadır. Böylece örgütteki sorunlardan haberdar olup sorunları çözmede hızlı davranırlar.

2.7.5. İkna Etme

Hizmetkâr liderin diğer bir özelliği de örgütte kararlar alırken bulunduğu pozisyonun gücünü kullanmaktan kaçınıp ikna etmeye dayanması, güvenmesi. İkna ile işini görmesidir. Hizmetkâr lider zorlayarak itaat ettirmekten ziyade diğerlerini ikna etmenin

yollarını arar. Hizmetkâr lidere özgü bu faktör geleneksel liderlik modeli ile hizmetkâr liderlik arasındaki apaçık farklardan biridir. Hizmetkâr lider gruplar içinde uzlaşma, fikir birliği oluşturmada etkilidir.

2.7.6. Kavramsallaştırma

Güncel sorunlara bugün-gelecek doğrultusunda bakabilme anlamında yorumlanabilir. Hizmetkâr liderler büyük hedeflere ulaşmak için yeteneklerini geliştirirler. Bir soruna ya da bir örgüte kavramsal açıdan bakabilme becerisi problemleri güncel gerçekliklerinin ilerisinde düşünmek anlamına gelmektedir. Hizmetkâr lider olmak isteyen lider daha kapsayıcı olmak için kavramsal düşünce temelli olarak düşüncelerini genişletmelidir.

2.7.7. İleri Görüşlülük

Problemlerin gelecekteki muhtemel sonuçlarını önceden görebilmedir. Kavramsallaştırma ile yakından ilgilidir. Bir durumun muhtemel çıktılarını görebilme kabiliyetini belirlemek oldukça zordur. İnsanlar tecrübeyle ileriye görür. İleri görüşlülük hizmetkâr liderin geçmişten ders çıkarmasını, şimdiki zamanın gerçeklerini anlamayı gelecekte de bir kararın muhtemel sonuçlarını anlamayı sağlayan ayırt edici bir özelliktir. İleri görüşlülük kökünü sezgisel zekâdan alır.

2.7.8. Kâhyalık

Peter Block yazdığı "Stewardship and The Empowered Manager" eserinde kâhyalığı "Bir şeyi başka birileri için güvende tutabilmek" olarak tanımlamıştır (Spears, 2010). Robert Greenleaf'in "bir kurum içinde CEO nun, personelin ve mütevellinin hepsi birlikte hareket edebilen aralarında farklılığın olmadığı çalışma anlayışına sahiptir" görüşü toplumun iyiliği için kurumların güvende tutulmasında önemli rol oynamıştır. Hizmetkâr liderlik kâhyalık gibi en başta diğer grup üyelerinin ihtiyaçlarına kendini adanmıştır. Hizmetkâr liderlik ayrıca çalışanlarını kontrol etmekten daha liderin isteklerinde açık olmayı ve ikna etmeyi vurgulamaktadır.

2.7.9. İnsanların Gelişimine Adanma

Hizmetkâr lider; örgüt üyelerinin mesleki, ruhsal ve kişisel gelişim süreçlerinde sorumluluk alan kişi olarak tanımlanmaktadır. Hizmetkâr lider insanların çalışan olarak

kuruma maddi katkılarından daha fazla kurum için gerçek bir değer olduklarına inanır. Hizmetkâr lider, her bir bireyin gelişiminden kendisini sorumlu görür. Hizmetkâr lider, etrafındaki çalışanlarının ve meslektaşlarının profesyonel ilerlemesi için onların sorumluluklar alarak her şeyi yaptığına inanır. Pratikte bu, kişisel ve profesyonel gelişim için ulaşılabilir maddi kaynaklar bulur, kurumda alınan kararlara katılma konusunda çalışanların cesaretini artırır, herkesten öneriler almada ve görüşler beklemede kişisel ilgileri dikkate alır, işten çıkarılanlara diğer pozisyonlarda iş bulmalarına yardım eder.

2.7.10. Topluluk İnşa Etme/Takım Kurma

Liderin örgütte birlik ruhu oluşturabilmesidir. Hizmetkâr lider geçmiş insanlık tarihinde insanların hayatlarının ilk şekillendiricisi olarak yerel topluluklardan büyük kurumlara dönüşümün sonucu birçok şeyin kaybedildiğini düşünür. Hizmetkâr lider gerçek topluluğun işyerinde ve diğer kurumlarda çalışanlar arasında oluşturulabileceğini ileri sürer.

2.8. Hizmetkâr Liderlik Modelleri

2.8.1. Russel ve Stone'un Hizmetkâr Liderlik Modeli

Russel ve Stone (2002) hizmetkâr liderliğin özelliklerini Fonksiyonel özellikler ve Fonksiyonel özelliklere eşlik eden özellikler olmak üzere iki kategoriye ayırmıştır.

Fonksiyonel Özellikler:

- 1) Vizyon,
- 2) Dürüstlük,
- 3) Doğruluk,
- 4) Güven,
- 5) Hizmet etme,
- 6) Örnek olma,
- 7) Öncü olma,
- 8) Astları takdir etme ve son olarak
- 9) Güçlendirme (yetki verme).

Fonksiyonel özellikler faal nitelikler ve lidere ait ayırt edici özelliklerdir. Her fonksiyonel özellik ayırt edici fakat birbirleri ile de ilişkilidir (Russel ve Stone, 2002). Örneğin doğruluğu kendine rehber edinmiş bir lider aynı zamanda güven duyulan bir liderdir. Astları takdir eden bir lider astlarına yetki de verebilen bir liderdir.

Fonksiyonel özelliklere eşlik eden özellikler:

- 1) İletişim,
- 2) İtibar,
- 3) Ehil olma,
- 4) Kahyalık,
- 5) Görünürlük,
- 6) Etkileme,
- 7) İkna etme,
- 8) Etkileme,
- 9) Dinleme,
- 10) Cesaretlendirme,
- 11) Öğretme,
- 12) Yetkilendirme (güçlendirme)

2.8.2. Barbuto ve Wheeler'in Hizmetkâr Liderlik Modeli

Spears'in 10 tane olan hizmetkâr liderlik özelliklerine ek olarak Barbuto ve Wheeler (2006) görev aşkı (calling) özelliğini de eklemiştir. Böylece bu modele göre hizmetkâr liderliğin 11 özelliği olmaktadır:

- 1) Görev aşkı,
- 2) Dinleme,
- 3) Empati,
- 4) İkna etme,
- 5) Kavramsallaştırma,
- 6) İleri görüşlülük,

- 7) İnsanların gelişimine adanma,
- 8) Topluluk oluşturma,
- 9) İyileştirme,
- 10) Farkında olma,
- 11) Kâhyalık.

Barbuto ve Wheeler (2006) görev aşkını(calling), kendi çıkarını astların menfaatine feda etmede isteklilik ve hizmet etme arzusu olarak tanımlamaktadır.

2.8.3. Patterson'un Hizmetkâr Liderlik Modeli

Patterson'a (2003) göre dönüşümcü liderlik gibi popüler liderlik teorileri, liderlerin bazen göstermiş olduğu, örneğin fedakârlık gibi, değerleri yeterince açıklamamıştır (Dennis ve Bocarnea, 2005). Dennis ve Bocarnea'nın (2005) aktardığına göre ve Russel (2004), dönüşümcü liderliğin örgüte odaklı liderleri gösterdiğini ve fedakârlık ya da takipçi odaklılık Patterson davranışını açıklamak için yetersiz olduğunu belirtmiştir. Takipçi odaklı hizmetkâr liderlik teorisinin ise fedakârlık benzeri davranışları açıklayabildiğinden söz etmiştir.

Patterson, hizmetkâr liderliği dönüşümcü liderliğin bir uzantısı olarak ele almış ve bu liderlik tipini evvela astlara ikinci olarak da örgüte odaklanan liderlik tipi olarak tanımlamıştır (Ürü Sanı vd., 2013). Yani lider öncelikle astların kaygılarını dikkate alır daha sonra örgütün amaçlarına yönelir. Ürü Sanı ve diğ. (2013)'nin aktardığına göre Patterson (2005) hizmetkâr liderlik modelinde aşağıdaki davranışlar ön plandadır:

Sosyal ve Ahlaki Sevginin Kanıtlanması(Agapao Love): Hizmetkâr lider astları ile ilgili muhteşem bir sevgiyle dolu olmalıdır. Yunancada Agapao Love olarak isimlendirilmiş olan bu sevgi önce çalışanlara, sonra onların yeteneklerine ve üçüncü aşamada ise örgütün yararına odaklanır.

Tevazu: Bireyin sağlıklı bir benliğe (ego) sahip bir şekilde kendisini diğerlerinden üstün görmemesi, mütevazı olmasıdır.

Fedakârlık: Bir beklenti içinde olmadan başkasına yardım etmeye matuf gönüllü olmasıdır.

Vizyonerlik: Hizmetkâr liderin görünmeyen geleceği görebilmesidir. Örgütün geleceğinin şimdiden çizibilmesidir.

Güven: Hizmetkâr liderliğin ana kavramıdır. Astlar dürüstlük konusunda güvendikleri lideri daha fazla takip eder. Winston (2003) aktardığına göre Fairholm ve Fairholm (2000) güvenle ilgili olarak “Güven kültürün temel elemanıdır, onsuz anlaşmazlık ve uyumsuzluklar baş gösterir.” diye belirtmiştir.

Yetki Verme: Astları sıkı kontrolden vazgeçerek onların ihtiyaçlarına uygun yetki vermektir. Winston (2003)’a göre vizyon ve güven, astları güçlendirmeye yani yetki vermeye doğru götürür. Yine Winston (2003)’un aktarmasına göre Russel ve Stone (2002) ve Kezar (2002) astlara yetki vermenin hizmetkâr liderliğin ana faktörü olduğunda ve odak noktası olması gerektiğinde hemfikirdirler.

Hizmet Etme: Bireylerin kendi menfaatlerini düşünmekten daha çok başkalarının menfaatini düşünmesidir. Kendini başkalarının mutluluğu için adamadır.

2.8.4. Liden’in Hizmetkâr Liderlik Modeli

Liden ve diğ. (2008) hizmetkâr liderliğin çok boyutlu bir biçimde ölçülmesi açısından geniş kapsamlı bir model ve hizmetkâr liderlik ölçüm aracı geliştirmiştir (Ürü Sanı vd., 2013). Söz konusu model 9 boyuttan oluşmaktadır:

Duygusal Destek: İnsanların tam olarak kişisel bütünlüğe ulaşamayacağını kabul eder. Bununla beraber liderlerin heveslerine zarar gelen bireylerin tekrar düzelmelerine yardım etmesi ve takipçilerinin isteklerine karşı duyarlı olması.

Topluma Değer Katmak: Toplumsal gelişime katkıda bulunma ve bununla ilgili olarak şuurlu ve vicdanlı olarak hareket etmek.

Kavramsallaştırma: Liderin karmaşık sorunları etkili, yeni, sıradan olmayan fikirler yoluyla çözmeye çalışması. Konulara günü birlik sorunlardan uzak olarak geleceğe yönelik bir şekilde bakması.

Güçlendirme: Takipçileri kontrolü bırakarak, ihtiyaçlarına uygun yetki ve iş yerinde karar alma sorumluluğunun verilmesi olarak tanımlanabilir. Güçlendirmenin birtakım faydaları vardır. Yukl’a (2010) göre bunlar, daha güçlü görev bağlılığı, rol sorumluluklarını yerine getirmede daha büyük inisiyatif, engeller ve geçici başarısızlıklar karşısında daha büyük kararlılık, daha fazla yenilik ve öğrenme ve işin nihai başarısı hakkında daha güçlü iyimserlik, daha yüksek iş doyumunu, daha güçlü örgütsel bağlılık, daha az tembelliktir.

Astlara Kişisel Gelişim ve Başarı İçin Destek Olma: Liderin astlarının kişisel, mesleki, ahlaki vs. gelişimlerinden sorumluluk duyması durumu

Takipçileri Öncelikli Tutma: Kendi önceliklerinden önce liderin, astlarının önceliklerini göz önünde tutması, takipçilerinin işle ilgili sorunlarında kendi işini bırakıp onları ivedilikle desteklemesi.

Etik Davranmak: Çevresindeki insanlarla ilişkilerinde açık, dürüst ve adil olma.

İlişkiler: Başkalarını tanıma, anlama ve destek verme hususunda içten bir çaba içerisinde olma ve astları ile uzun vadeli ilişkiler kurmaya çalışma. Hizmet Etme: Hizmetkâr liderliğin merkezi özelliğidir. Kendi çıkarlarından taviz vermek gerekse bile hizmet etme ve çevrede bu şekilde tanınma isteği.

2.9. Okulda Hizmetkâr Liderlik

Liderlik, grup liderlerinin liderlik yeteneğini anlayabilmek ve belirli durumlara uygun davranışlarını liderlik ile eşleştirmekten çok daha fazlasıdır. Okullarda liderler okul müdürleri olarak görülmektedir. Okul liderliğini geliştirmenin en kapsamlı yöntemleri; Okulları dönüştürmek için liderleri seçmek, seçtikten sonra yetiştirmek, liderlik durumlarını düzenlemektir (Hoy ve Miskel, 2012).

Bursalıoğlu (2012) okul yöneticisinin liderlik ile ilgili belirlenen rolleri başarı ile yürütebilmesinin, yönetim alanında yetişmiş ve okul müdürlüğünde aranılan nitelikler kazanmış ve okul müdürlüğü için istekli olması ile mümkün olacağını belirtmiştir. Bu açıdan okul yönetimi ve okul yöneticisi bakanlık tarafından belirlenen eğitim uygulamaları hedeflerini yerine getirmek ile yükümlüdür. Bu yükümlülüklerin yerine getirilmesinde, okul yöneticileri okulu yönetme amacı güden bir işletmeci gibi davranamazlar. Buradan hareketle okul yönetimleri iletişim kanallarını açık tutarak gerek okul içinde gerekse okul çevresiyle iletişimde klasik hale gelmiş olan liderliklerden farklı olarak yeni ve bu yıllarda öne çıkmış olan hizmetkâr liderlik modeli ile okul yöneticiliğini tercih etmesi gerekmektedir (Yalçın ve Karadağ, 2013).

Çalışmalarında mevzuatları ve hizmetkâr liderlik prensiplerini kendine rehber olarak seçen, öğrenci başarısını, öğrenci gelişimini merkeze alarak okullarda çeşitli düzenlemeler yapan, okulun ihtiyaçlarına göre planlar ve programlar hazırlayarak bulunduğu okulların yönetim yapısını olumlu yönde değiştiren, okulların çevresiyle bütünleşerek sürekli işbirliği içinde olması için çaba sarf eden okul müdürleri modern yönetim anlayışını benimsemiştir

(Gümüşeli, 2001). Bir okul yöneticisinin okul müdürü olarak ve okul yönetiminin çalışmasının temellerinde okul paydaşlarına hizmet etme anlayışı vardır. Bu hizmet etme önemlidir fakat daha önemli olan anlaşılmış bir toplum olarak okulun fikirlerine ve değerlerine hizmet etmektir (Taylor, 2008). Bakan ve Doğan (2012) örgütlerin başarılı sağlamaları başta iş görenlerdir bunun yanı sıra tüm insanlığın gelişimi için çaba sarf eden, vizyon sahibi, bilgi ve insan odaklı, sabırlı, dürüst, merhametli liderler sayesinde mümkün olabileceğini açıklamıştır.

2.10. Örgütsel Adalet

2.10.1. Örgütsel Adalet Kavramı, Tanımı ve Önemi

Örgütlerdeki süreçlerin insan kaynağıyla gerçekleştirildiği göz önünde bulundurulduğunda, iş görenler birçok unsurun etkisinde kalırlar ve çeşitli konulardaki algılar geliştirirler. Geliştirilen bu çeşitli algılar sonucunda da bir takım uygulamalara, süreçlere yöneldikleri görülür. İş görenlerde oluşan bazı yönelimler onların örgütsel amaçlar doğrultusunda yönlendirilmesini zorlaştırıldığından örgütsel adalet kavramı son derece önemli görülmektedir. Örgütlerde iş gören algılarının, tutum ve davranışlarının bilinçli bir şekilde örgütsel hedeflere yönlendirilebilmesi için uygun ortam yaratılarak, algılanabilecek adaletli bir yapının oluşturulması birçok soruna çözüm olmaktadır (Şenturan, 2014). Algılanabilecek adaletli yapı ise, bireyin örgütündeki uygulamalarla ilgili olarak adalet algılaması anlamına gelen örgütsel adalet kavramına (Özdevecioğlu, 2003) dikkat çekmektedir.

J. Stacy Adams tarafından ortaya çıkarılan örgütsel adalet kavramı, 1965 yılında oluşturulan eşitlik teorisi'ne dayanmaktadır. Eşitlik teorisi'ne göre örgütlerde çalışan bireyler, başka örgütlerde benzer durumdaki çalışanların elde ettiği kazanımları kendi çalışmalarının sonucunda elde ettikleri kazanımlarla karşılaştırarak eşitsizlik ya da eşitlik algısına yönelik bir tutum geliştirmektedirler. Bunun sonucunda, bireyde çalıştığı örgüt ile ilgili örgütünde adaletin olup olmadığına dair bir örgütsel algı oluşmaktadır (Özdevecioğlu, 2003).

Örgütsel adalet kavramı 1987 yılında Greenberg tarafından tanımlanmıştır. Örgütte alınan kararların adil olduğuna ilişkin algılamalar ve örgütteki uygulamaların çalışanlar üzerindeki davranışları üzerindeki etkisini vurgulayacak şekilde örgütsel adalet

tanımlanmaktadır. Adil uygulamaların çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı, iş doyumu, sorumluluk, bireysel iş performansı gibi (Serinkan ve Erdiş, 2014) bireysel tutumları ve davranışları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu fark edilmiştir. Adalet konusundaki çalışanların olumlu algıları çalışanları örgütlerine karşı olumlu tutum ve davranışlara sevk edeceği düşüncesi (Yürür, 2008) örgütsel adalet araştırmalarının da artmasında etkili olmuştur (Serinkan ve Erdiş, 2014).

Örgütsel adalet; yönetim, uygulamalı psikoloji ve örgütsel davranış alanlarında yaygın bir şekilde araştırılan bir başlık olduğundan (şenturan, 2014) literatürde örgütsel adalet kavramının çeşitli araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlandığı görölmektedir. İşletme yönetimi alanındaki araştırmacılar tarafından farklı bakış açılarına göre örgütsel adalet: Greenberg tarafından “*insan kaynaklarının işletme yönetimi tarafından maruz kaldıkları davranışlara bakış açıları ile ilgili bir kavram*”, Pillai tarafından “*doğruluğun ve haklılığın iş yerinde otorite tarafından korunması*”, Cropanzano ve Greenberg tarafından ise “*insan kaynaklarının örgütte etik ve adil davranması*” şeklinde tanımlanmaktadır (Titrek, 2009).

Uygulamalı psikoloji ve örgütsel davranış bağlamında örgütsel adalet: Bireyler bağlı oldukları örgütün hedeflerini gerçekleştirmek için çalışmalarının karşılığı olan ödöl ve ceza dağıtımıyla bu dağıtım kararlarını belirlemede kullanılan prosedürlerin ve bu prosedürlerin yürütölmesi sırasında gerçekleşen kişiler arası davranışların nasıl olması gerektiği ile ilgili kuralların uygulanmasında örgütlerine ilişkin kendilerinde oluşan adalet algısı (Serinkan ve Erdiş 2014) şeklinde tanımlanmaktadır.

Örgütsel adalet konusu üzerinde çalışan araştırmacılar insanların adalet algılarını neyin etkilendiği sorusuna cevap aramışlardır. Bu noktadan hareketle çalışanların adalet algısına sahip olması, örgütün etkin bir şekilde işleyebilmesi açısından önemli bir faktördür. Fakat örgütsel adalet algısının bireysel olmasından dolayı bir örgütün adaletli olup olmadığını kesin olarak söyleyebilmek mümkün olmamaktadır. Aynı zamanda örgütsel adalet algısı bireysel olmasına rağmen algılamanın sadece bireysel açıdan değil zamandan ve kültürden de etkilendiği ifade edilmektedir (Serinkan ve Erdiş, 2014). Bu nedenle çalışanların adaletle ilişkin algılarının yorumlanabilmesi için bireylerin içinde yaşadıkları kültürdeki normların bilinmesi gerektiği belirtilmektedir (Ertürk, 2011). Çünkü örgütsel adalet algısının oluşumunda örgüt içinde kişiler arası ilişkilerin etkili olduğu bilinmektedir (Titrek, 2009).

Yöneticilerin örgüt içi bazı davranışları, çalışanlarda örgütsel adalet algısının zedelenmesine sebep olabilmektedir. Bu davranışlara; çalışanların terfi ya da görev

dağılımlarında taraflı bir şekilde davranmaları, örgüt içinde performans değerlendirme sistemindeki eşitsizlikler, çalışanlarla açık ve dürüst bir iletişim kurulmaması ve çalışanların yeterli düzeyde ödüllendirilmesi şeklinde ifade edilebilir (Serinkan ve Erdiş, 2014). Bunun yanı sıra örgütte kişiler arası ilişkilerde onur kırıcı yargılar, aldatma (hile), özel hayata saldırı, kabalık gibi davranışların yaşanması olayların adaletsiz gibi algılanmasına neden olmaktadır (Ertürk, 2011).

Çalışanlar, çalıştıkları örgütteki var olan bir durumu kendi algılama biçimlerine göre şekillendirir. Örgütün adil olup olmamasına ilişkin algıları, örgütsel adalet konusunun önemini daha da arttırmaktadır (İşcan, 2005). Bunun yanı sıra; araştırmacılar tarafından uzun süredir incelenen adalet konusunun çalışanlar açısından neden önemli olduğu sorusu sorulduğunda; çalışanlara kişisel kazançlarını artırma imkânı sağlaması, taşıdığı sembolik değerın çalışanların itibarı anlamındaki saygıya işaret etmesi (Serinkan ve Erdiş 2014) iş görenler ve yönetim arasındaki problemleri gidermeye yarayan önemli ve etkili bir işlevi yürütmesi (Dilek, 2005), işe alımların ve iş görenlerin performanslarının nasıl değerlendirileceğine kadar kurumdaki her konuyu etkilemesi (Eker, 2006) gibi neden göz önünde bulundurulduğunda önemli olduğunu ifade etmek mümkündür.

Özetlemek gerekirse örgütsel adalet, iş gören bireylerin kişisel doyumu, örgüte bakış açıları ve örgütün işlevlerini etkili bir biçimde yerine getirebilmesi için gereklilik olduğu ve adaletsizliğin de çalışanlar için örgütsel bir problem kaynağı olarak algılanması gerektiğini ortaya çıkarmaktadır (Şenturan, 2014).

2.11. Örgütsel Adalet Türleri

Örgütersel adalet; kazanımların dağıtılması (dağıtım adaleti) ile bu kararların alınmasında kullanılan prosedürler (prosedür adaleti) ve bireyler arasındaki etkileşimin sonucu (etkileşim adaleti) ortaya çıkan davranışların adilliğine dayanan türlere ayrılmaktadır (Serinkan ve Erdiş, 2014). Fakat etkileşim adaletinin kendi içinde, kişiler arası adalet (kişiler arasındaki davranışlarda adaletin sağlanması) ve bilgisel adalet (yapılan açıklama ve bilgilerin adilliği) olmak üzere iki farklı türe de ayrılabilceğini savunan araştırmacılar bulunmaktadır (Eker, 2006).

Bu görüşü destekler nitelikte olan araştırmalara karşın (Serinkan ve Erdiş, 2014) halen süren örgütsel adaletin türleri ile ilgili tartışmalar neticesinde kişiler arası adalet ve bilgisel adalet türlerinin farklı olmadığı, etkileşim adaleti boyutunda birleştiği yönünde bulgulara

ulaşılan çalışmalar da bulunmaktadır (Özmen vd., 2007). Literatür taraması sonucunda bu çalışmada, örgütsel adaletin türleri ile ilgili yapılan çalışmalarda genel olarak üzerinde durulan yanı: Dağıtımsal adalet, prosedürel adalet ve etkileşimsel adalet türleri detaylandırılmaktadır (Atalay, 2012).

2.11.1.Dağıtım Adaleti

Evrensel bir olgu olması sebebiyle, sosyal sistemde yer alan farklı tür ve büyüklükteki gruplar ve örgütler, ödüllerin ve kaynakların dağıtımı sorunuyla ilgilenmişlerdir. Farklı disiplinlerden gelen pek çok araştırmacının -sosyal bilimciler, siyaset bilimciler, iktisatçılar, sosyologlar ve psikologlar- ilk çalışmasında söz konusu olan sorun ‘kazanımların adilliğı’ yani ‘dağıtım adaleti’ olmuştur (Özmen vd., 2007). Bu yüzden de literatürde ortaya çıkan ilk adalet türü, dağıtımsal adalettir (Serinkan ve Erdiş, 2014).

Dağıtımsal adalet türünde, örgütte çalışanlar dağıtımın adil yapılmadığı ve ya adil yapıldığı konusunda bir yargıya varırken eşitlik teorisinde olduğı gibi kendi kazandıkları ile başka örgütlerde çalışanların kazançlarını kıyaslarlar. Yargının özünde yatan eşitlik ilkesi, kişiler arasında kazanımların ve ödüllerin eşitliğini sağılamak biçiminde tanımlanan, eşitlik teorisi’ni ön plana getirmektedir (Serinkan ve Erdiş, 2014). Adams, dağıtımsal adaleti bu eşitlik teorisi çerçevesinde bir işletmede çalışanların birbirlerini karşılaştırması ve karşılaştırma sonucunda yargıya varma sürecinin doğıru bir şekilde ifade edilmesi şeklinde açıklamaktadır (Atalay, 2012).

Adams’ın eşitlik ilkesi çerçevesinde açıkladığı teorisini destekler şekilde olan farklı araştırmacıların da yapmış olduğı dağıtımsal adalet tanımlamaları şunlardır: Homans’a göre “*dağıtımsal adaletin, kişilerin çalışmaları karşılığında sağıladıkları gelirlerin eşitliğı*”, Foley ve diğerklerine göre “*benzer ahlaki davranış gösteren bireylere aynı, farklı ahlaki davranış gösteren bireylere de farklılığı oranında farklı davranılması*”, Cohen’e göre “*önceden belirlenen standartlara göre çalışanlara kaynakların eşit olarak paylaştırılması*”dır (Atalay, 2012).

İş görende gerçekçi adalet algılamalarının oluşması, çalışan performanslarının doğıru bir şekilde değıerlendirilmesine ve kaynakların çalışanlar arasında eşit dağıtılmasına bağılı olmaktadır. Bu durum, örgüt çalışanlarının işine duyduğı memnuniyeti arttırarak, onların işine daha motive olmalarını sağılamaktadır. Kendisinden daha az iş yapan ya da daha az kalifiye olan çalışanların kendisinden daha fazla kazanç elde ettiğini gören çalışanlarda isteksizlik ve adaletsizlik algısı durumu oluşması; yapılan işlerin kalitesinin düşmesine, iş

birlişliğinin azalmasına, stres ve hırsızlığın da artmasına sebep olmaktadır. Bu duruma, bir okulda aynı yılda işe başlamış öğretmenlerin yaptıkları iş ve göstermiş oldukları özverinin farklı fakat alınan ücretin ve okul müdüründen alınan maddi olmayan değerlerim eşit oluşunu örnek vermek mümkündür. Sadece alınan ücretin de değil; paylaşılanların elle tutulur mallar gibi sosyal pozisyonların, fırsatların, rollerin de dağıtımının kıyaslanmasıyla oluşan dağıtımsal adalet algısı (Serinkan ve Erdiş, 2014) alışanların; performanslarını, örgüte olan bağlılıklarını, iş tatminlerini, motivasyonlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir (ağ, 2011). Bunu engellemek için ise kazanımların dağıtımının adil bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Serinkan ve Erdiş, 2014).

Greenberg, kazanımların dağıtımının adil bir şekilde gerçekleştirilmesinin; hakkaniyet (iş görenlerin katkıları doğrultusunda ödüllerin dağıtılması), eşitlik (ödü almadaki herkesin eşit şansa sahip olması) ve ihtiyaç (ödüllerin bireylerin ihtiyaçları temel alınarak verilmesi) gibi kuralların uygulanmasıyla mümkün olduğunu savunmaktadır (Serinkan ve Erdiş, 2014).

2.11.2.Prosedür Adaleti

Önceleri sadece insan kaynaklarının örgüte kattığı değere paralel olarak alması gereken ideal ödöl miktarını ifade eden (Doğan, 2002) dağıtım adalet anlayışı çalışmaları, çalışmalar ilerledikçe yetersiz bulunup, başka adalet türlerinin de olduğu görölerek (Serinkan ve Erdiş, 2014); ücret, terfi, maddi olanaklar, çalışma şartları ve performans değerlemesi gibi unsurların belirlenmesi ve ölçümünde kullanılan metot, prosedür ve politikaların adil olma derecesine (Doğan, 2002) odaklanan prosedür adaleti incelenmeye başlanmıştır (Serinkan ve Erdiş, 2014).

Bireylerin süreç ve kararlar üzerindeki kontrol ve müdahale olanağının bulunması gerektiğini savunarak, bu kavramı ilk kez inceleyen ve açıklayan Thibaut ve Walker'a göre (Serinkan ve Erdiş, 2014) prosedür adalet; *prosedürlerin doğru, tutarlı, tarafsız, tam ve açık bir şekilde uygulanmasını sağlamak ve insan kaynakları ile ilgili alınan kararların sonuçları ile ilgili rehberlik etmek* (Atalay, 2012) şeklinde açıklanmaktadır. Thibaut ve Walker'ın açıklamasında prosedür, arzu edilen sonuçlara ulaşmak için kullanılan araçlar; sonuç yani kazanım ise, dağıtımı mümkün olduğunca adil bir şekilde paylaştırmak anlamına gelmektedir. Bu analizden yola çıkarak prosedür adaletini, kazanımların dağıtılmasını belirlemede kullanılan yöntemlerin, araçların ve süreçlerin -yani prosedürlerin- belirlenip (Serinkan ve Erdiş, 2014), alınan kararların uygulanması

aşamasında -yani kazanım- algılanan adalet olarak tanımlamak mümkündür (Atalay, 2012).

Prosedürel adalet algısı, kazanımları belirleyen prosedürlerin adil olmasının yanında, insan kaynaklarının karar alma sürecine katılımlarıyla ilgili bir kavramdır. Bu görüşten hareketle, yapılan çalışmalarda prosedürel adaletin; biçimsel prosedür ve interaktif (karşılıklı) adalet olmak üzere iki farklı boyutu bulunmaktadır. Bunlardan ilki biçimsel prosedür olarak adlandırılan adil olarak kabul edilen kurallar; ikincisi yani interaktif adalet ise, insan kaynaklarının karar alma sürecini adil olarak değerlendirmelerine yönelik kurulan iletişimlerin anlamına gelmektedir (Atalay, 2012).

Biçimsel prosedür adaleti boyutunda, yöneticilerin kararlara nasıl ulaştıkları konusunda bazı kurallar rehber olmaktadır. Çünkü kazanıma ulaşmak için adil olmayan prosedürlerin uygulanmasıyla, adil kazanımlar elde edilebilmektedir. Fakat bu durum çalışanların duyarlı hale gelerek (Çağ, 2011), kararların alınıp şekline tepkilerinin yoğunlaşmasına sebep olmaktadır (Aktaş, 2010). Karar alma süreçlerinin adil olmadığını fark eden çalışanların hırsızlık, sinik davranışlar, bireysel çıkara yönelik politik etkileme taktikleri gibi çalıştıkları örgüte zarar veren tepkileri artarken; örgütsel bağlılıkları, motivasyonları, performansları, verimlilikleri ve örgütsel güvenleri azalmaktadır (Yıldırım, 2007). İş görenler tarafından, karar alma sürecinin adil olarak değerlendirilmesi, prosedürel süreçlerin; tutarlılık (zaman ve kişiye göre değişmemesi), ön yargıdan arınmışlık (kişisel çıkar ve önyargılardan etkilenmemesi), kurallara uygunluk (ihtiyaca göre kararların değişimi), temsil edilebilirlik (birey veya grupların sorunlarını ve düşüncelerinin dikkate alınması) ve etik olması gibi kuralların varlığına bağlı olmaktadır (Yeniçeri vd., 2009).

Prosedürel adaletin interaktif boyutuna yönelik algılamaları, yani algılarının kişiler arası ilişkilerden etkilenmesi; karar alıcının tavırları ile karar alıcının aldığı kararlara ilgili açıklamalarıyla gerçekleşmektedir. Örgüt içi adaletin göstergesi olarak algılanan; dürüstlük, nezaket, kişilik haklarına saygı gösterme, birbirlerini dinleme gibi tavırlardan dolayı ve kişilere yapılan makul açıklamalar sonrasında, kişiler olumsuz durumlara karşı, alınan kararların adil olduğunu düşünmektedir (Serinkan ve Erdiş, 2014).

Özetle, yöneticilerin kararları tarafsız olarak alması, karar vermeden önce örgütteki herkesin görüşünün alınması, alınan kararların örgüt üyelerine şeffaf bir şekilde açıklanması, talep edilirse ek bilgi verilmesi ve bu kararların herkese aynı şekilde uygulanması sonucunda örgütün prosedürel adaletle yönelik algısının yüksek olduğunu söylemek mümkündür (Atalay, 2012).

2.11.3.Etkileşim Adaleti

Çalışanların, örgütlerinde kullanılan prosedürlerle ilgilendikleri, bu prosedürlerin adalet algılarını etkilediği, oluşan tutum ve davranışların örgütün işleyişinde önemli olduğu bilinmektedir (Serinkan ve Erdiş, 2014). Fakat çalışanlar, sadece bu prosedürlerle değil karşılıklı ilişkilerde yaşadıkları ve gördükleri muameleyle de ilgilenmektedir (Yürür, 2008). Dolayısıyla, kişiler arası davranışların niteliği de örgüt içi adaletle ilgili değerlendirmeleri etkilemektedir. Dürüstlük, nezaket, düzenli bilgi alışverişinde bulunma, kişi haklarına saygı gösterme ve birbirini dinleme gibi kişiler arası tavırların; prosedürlere oranla daha fazla önem verilen kriterler olduğunu ortaya koyan, kurum içi adaletle ilgili kriterlerin sıralanmasına yönelik yapılan araştırmanın bulguları da bu görüşü destekler niteliktedir (Atalay, 2012).

Örgütsel işlemlerin kurum içinde adil algılanmasında, kişiler arası davranışların önemli olduğuna dikkat çeken Bies ve Moagi tarafından (Serinkan ve Erdiş, 2014); kurumda örgütsel işlemler sırasında, çalışanlara karşı sergilenen davranışların niteliğinden etkilenerek, çalışanda oluşan adalet algısı olarak tanımladıkları (Atalay, 2012) ve adalet yazınında etkileşimsel adalet adını verdikleri yeni bir bakış açısı oluşturmuşlardır.

Bu bakış açısı, karar verme aşamasında, çalışanlara hem ne söylendiğini hem de nasıl söylendiğini kapsamaktadır (Serinkan ve Erdiş, 2014). Yani etkileşim adaleti, çalışanların adalet değerlendirmelerinde, yalnızca prosedürlerin adilliği ya da bunlara ne derece sadık kalındığı ile ilgilenmez; aynı zamanda bu prosedürleri uygulayan yöneticilerin kendilerine nasıl davrandığı ve yeterli açıklamanın yapılıp yapılmadığıyla da ilgilenmektedir (Çağ, 2011).

Etkileşimsel adalet bu bağlamdaki bakış açısı dahilinde, bilgisel adalet ve kişiler arası etkileşim adaleti şeklinde iki boyut halinde araştırmalara dahil edilmektedir (Arslantaş ve Pekdemir, 2007). Prosedürel adaleti tamamlayan bir kavram olarak ele alınan etkileşim adaletinin (Serinkan ve Erdiş, 2014) kişiler arası etkileşim boyutu, prosedürlerin yürütülmesinde ve sonuçların belirlenmesinde yer alan otoritenin çalışanlara (Arslantaş ve Pekdemir, 2007) karşı saygı ve nezaket çerçevesinde davranmasını (Atalay, 2012) ve değer vermesini ifade etmektedir. Bilgisel adalet ise; dağıtılan sonuçlar ve kullanılan prosedürler hakkında (Arslantaş ve Pekdemir, 2007), zamanında ve doğru şekilde (Atalay, 2012) bilgilendiren açıklamaları ifade etmektedir (Arslantaş ve Pekdemir, 2007).

Dağıtım adaleti, kendine özgü kazanımları tanımlarken; prosedür adaleti ise, örgüte ait tepkileri; etkileşim adaleti de yöneticilere karşı tepkileri tahmin edebilmektedir (Çağ,

2011). Yöneticiler, çalışanlara karşı tutum ve davranışlarını, kişiler arası etkileşim ve bilgisel anlamda boyutlandırdıklarında, bir örgütte yüksek olarak değerlendirilen etkileşim adaleti, çalışanların dağıtım ya da prosedür adaletine ilişkin düşük adalet algılarının önemini azaltarak (Irak,2004) çalışanların daha olumlu tutumlar içinde olmasını sağlamaktadır (Töremen ve Tan, 2010).

Çalışanlarına kibar, saygılı, duyarlı, samimi davranan, alınan kararlarla ilgili çalışanlarıyla görüş alışverişinde bulunan ve çalışanlarına ayrıntılı bir şekilde açıklamalarda bulunan (Yıldırım, 2007) yöneticiye karşı çalışanların olumlu tutumları sayesinde etkileşim adaletinin, prosedür ve dağıtım adaletlerine göre daha olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı görülmektedir (Töremen ve Tan, 2010).

2.12. Örgütsel Adanmışlık Sınıflandırmaları ve Boyutları

Literatür taraması yapıldığında örgütsel adanmışlık ile ilgili sınıflandırmanın üç boyutta sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu sınıflandırmalar; davranışsal adanmışlık, çoklu adanmışlık ve tutumsal adanmışlık olarak adlandırılmaktadır. Bu sınıflandırmada ilk olarak davranışsal adanmışlık ortaya çıkmaktadır (Gül, 2002).

Davranışsal adanmışlık, kişinin geçmişteki davranışları nedeniyle örgüt üyeliğini devam ettirmesi ve örgütten ayrılamaması gibi davranışlardır (Gül, 2002). Davranışsal adanmışlık yaklaşımlarından en önemlileri Becker'in Yan Bahis Yaklaşımı ve Salancik'in Yaklaşımı'dır (Samadov, 2006). Becker'e (1960) göre kişinin örgütsel adanmışlık göstermesinde yan bahis kaynaklarıyla yan bahislere girmesi etkili olmaktadır. Becker yan bahis kaynaklarının; sosyal etkileşimler, bürokratik düzenlemeler, kültürel beklentiler, ve sosyal roller olduğunu, yan bahislerin ise zaman, yaş, çaba, statü, kıdem, ek gelirler gibi olduğunu belirtmiştir (Balay, 2000). Salancik'e göre ise örgütsel adanmışlık davranışlar ve tutumlar arasındaki uyuma dayanmaktadır. Kişinin örgüt ile kendisi arasındaki ilişkiyi yansıtan psikolojik durumu olumlu olarak devam ettirme arzusu şeklinde ifade edilmektedir (Oliver, 1990).

Çoklu adanmışlık yaklaşımı, bulunulan örgüt içerisinde birbirinden farklı öğeler bulunduğunu ve bu öğelere çalışanların farklı düzeylerde adanmışlık duyulabileceğini ifade etmektedir (Reichers, 1985: 465-476). Bu yaklaşım örgütün iç yapısını ve kendi doğasını oluşturan her bir etkenin dikkatle incelenmesinin önemli olduğunu; örgüt içerisinde belirli değerlere gösterilen adanmışlığın, örgütün tümüne duyulan adanmışlıktan ayırt edilmesi gerektiğini savunmaktadır (Balay, 2014). Morrow'a (1983) göre çoklu

adanmışlık odakları; iş odağı, değer odağı, kariyer odağı, örgüt odağı ve birlik odağı olmak üzere beş kategoride ifade edilir. Bu adanmışlık odaklarının tamamı örgütü oluşturmakla beraber kendi içerisinde değişik hedef ve amaçlar bulunmaktadır. Çoklu adanmışlık yaklaşımında, iş görenlerin örgütün değerlerinin bazılarına adanmış olması beklenirken hepsine adanmış olması beklenmemektedir.

Tutumsal adanmışlık, işgörenlerin işi bırakma oranlarını en az seviyeye indirmeyi, adanmışlığı güçlendirerek örgütün verimini arttırmayı amaçlamaktadır (Akgül, 2014). Tutumsal adanmışlık yaklaşımlarından en önemlileri Kanter, Etzioni, O'Reilly III ve Chatman, Penley ve Gould, Allen ve Mayer tarafından geliştirilen yaklaşımlardır. Kanter'e (1968) göre örgütsel adanmışlık örgütün amaç ve çıkarları ile bireyin kişisel deneyimlerinin birleştiği noktada ortaya çıkmaktadır. Bireyler tüm enerjilerini örgüt için kullanmakta, örgüte sadık kalmakta, örgüt içerisinde ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak sosyal ilişkilerle kişiliklerini birleştirmektedirler. Gül (2012) bu adanmışlığın boyutlarını devam adanmışlığı, kenetlenme adanmışlığı ve kontrol adanmışlığı olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Devam adanmışlığında, örgütten ayrılmanın kendilerine getireceği maliyeti düşünerek örgütün devamlılığı için yoğun bir çabada bulunmaktadırlar (Akgül, 2014). Kenetlenme adanmışlığı ise üyenin gruba ya da gruptaki kişilere adanmışlığıdır. Kontrol adanmışlığı ise grup üyelerinin, liderin kurallarını devam ettirmesidir. Bu bağlılık türünü Kanter, üyenin kişisel davranışını örgütün istediği doğrultuda şekillendiren adanmışlığa kontrol adanmışlığı adını vermiştir (Gül, 2002). Etzioni, örgütsel adanmayı; üyelerin örgüte yaklaşma derecesine göre çıkara dayalı yaklaşma, ahlaki açıdan yaklaşma ve yabancılaştırıcı yaklaşma olmak üzere üçe ayırmaktadır. Çıkara dayalı yaklaşım örgütte bireyin, örgüte yaptığı katkılarının karşılığında fayda elde etmeleri sonucunda oluşan adanmışlığı ifade eder (Newton ve Shore, 1992). Ahlaki açıdan yakınlıkta işgören, örgütün yararlı toplumsal amaçları başarmak istediğin düşünmekte, işi her şeyden önce ona önem verdiği için yapmaktadır (Varoğlu, 1993). Balay (2000) yabancılaştırıcı yaklaşmanın, bireyin, kendini örgüte ait hissetmemesine rağmen örgütteki devamlılığını ifade ettiğini belirtmiştir. O'Reilly III ve Chatman (1986) ise örgütsel adanmışlığı, bireyin örgüte psikolojik bağlanma durumu olarak ifade etmiş ve adanmışlığı uyum, özdeşleşme ve içselleştirme olmak üzere üç boyuta ayırmıştır. Uyum boyutunda bireyler, örgüte sağladıkları hizmet karşılığında beklentileri gerektiği kadar karşılanırsa örgütte kalmaktadırlar. Özdeşleşme boyutunda birey kendini grubun bir parçası olarak hissetmekte, kendis için direk fayda sağlamasa dahi, örgütün çıkarı için fedakârlıklarda

bulunmaktadır (O'Reilly III ve Chatman, 1986). İçselleştirme boyutu ise, bireyin kendi değerleri ile örgütün değerleri aynı olduğunda gerçekleşmektedir (Balcı, 2003). Penley ve Gould (1988) örgütsel adanmışlık yaklaşımı ise, Etzioni'nin her bir örgütte tek bir sistem yapısı ve görüşün hâkim olduğu görüşünün tersine; örgütün farklı bölümlerinde farklı görüşlerin ve farklı adanmışlık türlerinin etkin olabileceğin savunmuşlardır (Penley ve Gould, 1988).

Allen ve Mayer (1990) tarafından geliştirilen örgütsel adanmışlık yaklaşımında ise adanmışlık duygusal adanmışlık, devamlılık adanmışlığı ve normatif adanmışlık olarak boyutlandırılmıştır (Bakan, 2011).

2.12.1. Duygusal Adanmışlık

Duygusal adanmışlık, çalışmalarda da en çok ele alınan ve değişik yaklaşımları bulunan adanmışlık türüdür. Örgütsel adanmışlığın duygusal bileşeni, örgütte işgörenlerin örgüte duygusal olarak bağlanması, örgütle kendini özdeşleştirme ve bunların sonucunda örgütte kalmak istemesi anlamına gelmektedir (Allen ve Meyer, 1990). Bu adanmışlık türünde örgütte bulunan birey örgütün amaçlarına ve değerlerine katıldığından örgütü için her türlü özverili çalışmaları ve fedakârlığı yapmaya hazır bir adanmışlık geliştirir (Bakan, 2011). Akgül (2012) güçlü duygusal adanmışlık sahibi örgüt çalışanlarının örgütte kalmaya devam edenler, buna ihtiyaçları olduğu için değil bunu istedikleri ve arzuladıkları için örgütte kalmaya devam etmek istediklerini belirtmiştir.

2.12.2. Devamlılık Adanmışlık

Devamlılık adanmışlığı, çalışanın örgütü bırakma ile ilgili maddi kayıplar yaşayacağından dolayı yaşadığı adanmışlıktır (Allen ve Meyer, 1990). Çalışanın örgüt için çalışırken yapmış oldukları (emek, çaba, gayret vb.) o kişinin örgütten ayrılması ile ortaya çıkan muhtemel maliyeti arttırarak örgütte kalmaya zorlar ve onu örgüte bağlar. Örgütsel adanmışlığın gerçekleşmesi için örgütten ayrılmanın örgütte kalmaktan daha avantajlı olmaması çalışan açısından ayrılmanın maliyet bedelinin yüksek olması gerekmektedir (İnce ve Gül, 2005). Çekmecelioğlu (2006) ise devamlılık adanmışlığının, çalışanın işsiz kalması durumunda katlanması gereken maliyet bedeline ilişkin algısından, mevcut ortamda kalma mecburiyetinden kaynaklandığını ifade etmektedir. Çalışan, istemese de örgütte zorunlu olarak kalması gelmektedir. Gönüllülük olmadığı için çalışan olumsuz tutum gösterecek ve bu durum yönetici için sorun teşkil edecektir (Balay, 2014).

2.11.3. Normatif Adanmışlık

Normatif adanmışlık, çalışanın örgütte kalmak istemesi ve bunun sonucunda çalışanda ortaya çıkan örgüte karşı yükümlülük duygularını ifade etmektedir (Allen ve Meyer, 1990). Celep'in (2014) aktarımına göre ise, kurallara dayanan adanmışlık türüdür. Ayrıca bu adanmışlık türü kişinin örgüte giriş öncesi ve sonrası yaşantılarından etkilenmektedir. Bu adanmışlık türünde çalışan, adanmışlığı ahlaki bir sorumluluk olarak algılanmaktadır. Kişinin örgütüne adanmışlık göstermesi örgütte çalışmayı kendisi için bir görev ve sorumluluk olarak görmesi ve bunun doğru olduğunu hissetmesidir (Bayram, 2005).

Bu üç adanmışlık boyutunun nedenleri farklı olduğundan ortaya çıkacak sonuçlarının da farklı olması normal karşılanmalıdır. Sonuçta bu boyutlar çalışanları farklı sebeplerle örgüte bağlamayı ve örgüte adanmışlığı sağlamayı başarmaktadır (Balay, 2014).

2.13. Örgütsel Adaletin Temelini Oluşturan Modeller

Örgütsel adaletin temelini oluşturan kişisel çıkar modeli, grup değeri modeli, çoklu yaklaşımlar modeli, değer açıklayıcı model, prosedür tercih modeli” ve ahlaki değerler modeli gibi birçok model bulunmaktadır. Çalışmanın bundan sonraki bölümünde, bu modeller açıklanacaktır.

2.13.1. Kişisel Çıkar Modeli

Thibaut ve Walker tarafından geliştirilen “Kişisel Çıkar Modeli” bireyin diğer insanlarla etkileşimiyle kendi bireysel kazanımlarını arttırmaya çalıştığı fikrine dayanmaktadır. Bu modelin anlaşılmasında önemli olan Prosedür Adaleti Teorisi’nde de belirtildiği gibi, kişilerin kendileri ile ilgili sonuçları etkileyen prosedürleri kontrol etmesi veya bu prosedürlerle ilgili görüş ve fikir bildirmesi prosedür adaletini olumlu yönde etkileyerek kişilerin istenilen sonuçları kazanmasına imkân verdiği açıklanmaktadır. Çalışanların kontrol arayışından dolayı Kişisel Çıkar Modeli’nde, karar ve süreç kontrolünün önemi vurgulanmaktadır. (Serinkan ve Erdiş, 2014).

Modelin süreç ve karar kontrolü boyutlarında, iki taraf ve karar verme yetkisine sahip bir üçüncü kişinin etkileşimiyle; tarafların üçüncü kişiye kendilerini ifade etme fırsatıyla süreç kontrolüne imkân vermektedir. Bu modelde edinilen kazanımlar üzerinde taraflar karar kontrolüne sahip olmaktadır (Serinkan ve Erdiş, 2014). Çalışanların adaleti, farklı açılardan çıkar aracı olarak görmesi (Çelik, 2011) ve çıkarlarını arttırmaya motive olduğu

varsayımından hareketle, bu süreç sonunda tarafların olumlu ya da olumsuz bu kararı adil olarak algıladığı savunulmaktadır (İçerli, 2010). Çünkü taraflar, prosedürlerin daha kazançlı olacağına inandığında, hemen kısa dönemli kazanımlarından vazgeçmeye gönüllü olmaktadır (Çelik, 2011).

2.12.2. Grup Değeri Modeli

Grup Değeri Modeli, prosedürlerin adil olmasının önemini sadece kişisel çıkarlara dayanarak açıklayan Kişisel Çıkar Modeli gibi araçsal değil, olaya ilişki temelli yaklaşan bir modeldir (Serinkan ve Erdiş, 2014). Çünkü örgüt çalışanlarının sadece ekonomik ihtiyaçlarını karşılamayı değil aynı zamanda (İçerli, 2010) onlarla uzun dönemli ilişkiler geliştirmeyi ve kendilerine değeri verildiğini hissetmelerini sağlamak ister. Buradan hareketle model, çalışanların bazı sosyal ve psikolojik beklentilerinin bulunduğunu kabul ederek bu beklentilere cevap vermeyi amaçlar. (İçerli, 2010).

İş görenlerin sosyal ve psikolojik beklentileri onların maddi kazanımlarından çok grup ilişkilerine (Yazıcıoğlu ve Topaloğlu, 2009) ve dayanışmasına değeri verdiğini gösterir. Üyesi olduğu örgütleri yoluyla; sosyal statü kazandıkları, özgüven (Laçinoğlu, 2010), öz saygı (Yazıcıoğlu ve Topaloğlu, 2009) ve kendilik değeri oluşturdukları için iş görenlerin prosedürlere önem verdiğı görülmektedir. (Laçinoğlu, 2010). Bu modelde prosedürler, bireyin örgüt içindeki konumunu sağlamlaştırdığından adalet, araç olarak kullanılmaktadır (Yazıcıoğlu ve Topaloğlu, 2009).

2.13.3. Ahlaki Değerler Modeli

Folger tarafından 1994 yılında geliştirilen (Çağ, 2011), Grup Değer Modeli'nde de savunulduğu gibi, Ahlaki Değerler Modeli; psikolojik gereksinimlere hizmet etmesi koşuluyla adaletin araç olarak kullanıldığı fikrine dayanmaktadır (Atalay, 2005). Çünkü çalışanları itibarlarına önem verirler ve kişilik değerlerine önem verilmesini talep ederler iş görenlerden de örgüt içerisinde adaletli davranışlar görmek istemektedirler (Çağ, 2011).

2.13.4. Değer Açıklayıcı Model

Değer Açıklayıcı Model, bireylerin karar verilmeden önce kendi fikir ve düşüncelerini açıklamalarının, karara etkisinin olup olmadığına bakılmaksızın, bireyler tarafından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü çalışanların görüşleri dikkate alınarak, onlara

başkalarının kararlarını etkileme fırsatı tanındığında (Serinkan ve Erdiş, 2014) iş görenlerde, yöneticilerin kendilerine  n yargılı davranmadığı algısı (Yazıcıoğlu ve Topaloğlu, 2009) oluşmaktadır. Fakat  alışanlar için, sadece alınan kararlar üzerinde kontrol sahibi olmak yeterli değildir; aynı zamanda  yesi oldukları grupta kendilerine değer verildiğini de hissetmek istedikleri düşüncesi, bu modelin ortaya çıkmasına temel oluşturur (Serinkan ve Erdiş, 2014).

2.13.5. Prosedür Tercih Modeli

Leventhal'ın Adalet Yargı Teorisi'nin bir uzantısı niteliği taşıyan Prosedür Tercih Modeli'nin; Leventhall, Karuza ve Fry tarafından 1980 yılında geliştirildiği bilinmektedir. Prosedür Tercih Modeli, kişilerin dağıtım prosedürlerinin adilliliğini değerlendirmede, istedikleri sonuçlara ulaşmalarını sağlayan prosedürleri tercih ettiklerini ileri sürmektedir (Serinkan ve Erdiş, 2014).

Leventhall, Karuza ve Fry'ın geliştirdiği bu yaklaşıma göre, örgütsel adaletin sağlanması yani çalışanların istedikleri sonuçlara ulaşmalarını sağlayan dağıtım prosedürlerinin belirlenmesi aşağıdaki ilkelerin uygulanmasıyla gerçekleşmektedir (Yazıcıoğlu ve Topaloğlu, 2009). Bu ilkeler;

- Karar vericilerin seğimi,
-  d l dağıtılırken kullanılabilecek ölçütlerin hazırlanması,
- Karar sürecinin tanımlanması,
- Karar verenlerin yetkilerini kötüye kullanılmasını engelleyecek önlemlerin alınması ve karar verenleri denetleyecek mekanizmaların oluşturulması,
- Alınan kararlara yapılabilecek itirazlar,
- Adaletli olmayan dağıtım prosedürlerinin değiştirilebilmesi için ihtiyaç olan mekanizmalarla ilgili prosedürlerin hazırlanması, olarak ifade edilmektedir (Aktaş, 2010).

2.13.6. Çoklu Yaklaşımlar Modeli

Literatürde “Adaletin  ok Yönlü İhtiyaç Modeli” olarak da adlandırılan bu model, Williams tarafından 1997 yılında geliştirilmiştir. Çoklu Yaklaşımlar Modeli'nin; Kişisel  ıkar, Grup Değeri ve Ahlaki Değerler Modeli'nde bahsedilen    yaklaşımı bir araya

getirdiği bilinmektedir. Bu modellerde de vurgulandığı gibi bireylerin; ait olma, kontrol, bireysel saygı ve anlamlı varoluş gibi en az dört tane birbiriyle ilişkili psikolojik ihtiyacı bulunmaktadır (Serinkan ve Erdiş, 2014). Bu modele göre, çalışanın adaletsiz muamelelere maruz kalması, bu dört ihtiyacın çatışmasına; sonrasında ise çalışanda savunmacı, üstü kapalı davranışların ve olumsuz duyguların oluştuğu savunulmaktadır. Bu varsayımdan hareketle, adaletin çalışanları birbirine yaklaştırırken, adaletsizliğin ise çalışanları çatıştırdığı ve birbirinden uzaklaştırdığı savunulmaktadır (Laçinoğlu, 2010).

2.14. Örgütsel Adaleti Etkileyen Faktörler

Örgütsel adalet algısını etkileyen bireysel ve iş ortamına ilişkin olarak sınıflandırılan bazı faktörler bulunmaktadır. Araştırmanın bu kısmında örgütsel adalet algısına etki eden; cinsiyet, kişilik, kendilik algısı ve bireyin yaşadığı kùltürün (duygu - düşüncelerin özgürce ifade edilmesine destekleyen ve hiyerarşi- otoriteye saygının içselleştirildiği toplulukçu kùltürlerde) şekillendirdiği kişilik özellikleri bakımından bireysel; örgütün yönetim tarzı, ödüllendirme sistemleri ve organizasyon içerisinde bireyin bulunduğu hiyerarşik yapıya bağlı olarak iş ortamına ilişkin faktörler detaylandırılmaktadır.

Bireysel Faktörler; Örgütsel adalet algısının oluşumunda, demografik değişkenlerden cinsiyetin; kadınların herkese eşit davranılmasına daha çok önem vermelerinden dolayı daha çok dağıtım adaletine, erkeklerin ise rekabete değer vermesinden dolayı prosedür adaletine yönelmesinde etkisi olabileceği düşünülmektedir (Eker, 2006).

Cinsiyet değişkenini de etkileyen bireysel farklılıkların, kişilik özellikleri ve kendilik algısı özelliklerinin, örgütsel adalet algısı üzerinde etkisi olduğu iddia edilen diğer iki faktör olarak ifade edilmektedir. Yapılan uzun süreli araştırmalardan elde edilen sonuçlarda; kişilik yapısı olarak nevrotik davranışlara yatkın olan bireylerin, örgütsel adaletsizlik durumunda, hastalığa bağlı olarak daha fazla devamsızlık gösterdiği; ayrıca yaşadıkları negatif olaylar karşısında duygularını uzun süreli olarak negatif etkilenen bazı kişilik yapısına sahip çalışanlarda örgütsel adaletsizliğe verilen tepkilerin daha yüksek şiddette olduğu saptanmaktadır. Bu durumlara gösterilen tepkilerin, bireylerdeki baskın kendilik algısına göre de değiştiğini belirten araştırmalarda; zamandan bağımsız edinilen, kişilik ve ilişkisel olgulardan oluşan “kronik kendilik algısı” ile yaşanmış olaylara bağımlı, olaydan olaya değişebilen “alışmakta olan kendilik algısı” şeklinde bir ayırımın söz konusu gör÷lmektedir (Serinkan ve Erdiş, 2014).

Bireyin kişilik özellikleri ve kendilik algısının oluşumunda etkisi olduğu düşünülen, içinde yaşanılan kültür de onun örgütsel adaleti algılayışında etkin bir rol oynadığı görülmektedir. Araştırmalar sonucunda, duygu ve düşüncelerin özgürce ifade edilmesini destekleyen kültürlerde, kararlara katılım hakkının sağlanmaması büyük tepkiye yol açarken; hiyerarşi ve otoriteye saygının içselleştirildiği kültürlerde bu durumun, prosedür adaleti algısı sonuçları bakımından farklılık gösterdiği ifade edilmektedir (Eker, 2006). Bu durum, Amerikalı çalışanlarda kendini ifade etme imkanının olmaması, örgütsel adalet algısını düşürmesi; otoriteye saygının içselleştirildiği Çin’de böyle bir durumun görülmemesi, yaşanılan kültürün bireylerin prosedür adalet algısı üzerindeki etkisini destekler nitelikte olduğu görülmektedir (Serinkan ve Erdiş, 2014).

İş ve İş Ortamına İlişkin Faktörler; İşletmelerdeki yönetim tarzı, ödüllendirme sistemleri gibi örgütün kültürüne yönelik ya da bireyin bulunduğu hiyerarşik düzey gibi bazı faktörlerin, çalışanların adalet algısının oluşmasında ne derece etkili olduğu konusunda araştırma sonuçları incelendiğinde; kararların adalet üzere alınması çalışanları etkiler ve herkese bu kararların eşit uygulanması aynı zamanda çalışanların da alınan kararlarda fikirlerini söyleyebilmeleri, çalışanları ödüllendirirken kriterlerin herkese aynı mesafede ve belli kurallara bağlı olması gerekir. Ödüllendirmede de herkesin eşit hakka sahip olması, çalışılan ortamın bu şekilde adaletli algılamasında önemli rol oynadığı ifade edilmektedir. Çalışanın sahip olduğu hiyerarşik düzey de bireyin adalet algısına etki etmektedir. Yapılan çalışmalarda, hiyerarşik düzeyin yükselmesinin, algılanan adalet ile örgütün yapısına ilişkin olumsuz atıfların azaldığı; yönetim kadrosunda olanlar ve olmayanların olumsuz görüşlerine ilişkin farklı algılamalara sahip olduğu görülmektedir (Serinkan ve Erdiş, 2014).

2.15. Yer Değiştirme

Eğitim sisteminde karşılaşılan olumsuzlukların, öğretmenin bulunduğu sistem içindeki yer değişikliği ve atama problemleri ile birlikte tartışılmaya açılması bu konuda yaşanan olumsuzlukların giderilmesine öncü olacaktır. Bu kapsamda; bilgi toplumlarının kullandığı eğitim yapısı ve sistemleri ile benzerlik göstermeyen eğitim sistemimizin, yönetsel yapısında devam eden sanayi tipi yapılanma anlayışı merkez eksenli, bürokratik özellikler gösteren bir yönetim ve denetim örgütü haline getirmiş ve öğretmenin duygu durumunu öğrenmeden uzaklaşmıştır (Arslan ve Eraslan, 2003).

Öğretmenlerin duygu durumu eğitim ve öğretimden beklenen faydanın ortaya çıkmasında önemlidir. Öğretmenlere uygulanan personel politikası ve bunu kapsayan yer değiştirme uygulamaları da öğretmenin morali üzerinde etkili olabilmektedir (Karaköse, 2005).

Öğretmenlerin yer değiştirme işlemlerinde politize edilmiş sistemin olması onların morallerini etkilemektedir. Olumsuz bürokratik etkilerin yanında kamu yönetiminin politikaya dahil edilmesiyle öğretmenlerin yer değiştirmede yaşadıkları sorunlarını ilgili birim yerine politikacılara yönelmeleri nedeniyle, mesleklerine ait özelliklerden ödün vermiş olmaları gibi demoralize edici sorunlar da oluşmaktadır (Bursalıoğlu, 1994)

Öğretmenlerin yer değiştirmelerine yönelik; yasal süreçleri hazırlayan, atama uygulamalarını gerçekleştiren ilgili birimdeki eğitim yöneticileri aynı zamanda bu süreci eleştirme, sorgulama ve farklı uygulamaları kullanma yerine, yer değiştirme sisteminde yıllardır süregelen anlayışı uygulamaktadır (Can, 2002).

Yer değiştirme denildiğinde genellikle bir yerden başka bir yere gitme veya nakil olma denilmektedir. Milli eğitimde yer değiştirme genellikle atama veya nakil yollarıyla olmaktadır.

2.15.1. Öğretmenlerin Yer Değiştirme Gerekçeleri

Bazı okullarda öğretmenlerin norm fazlası olmasına karşılık bazı okullarda öğretmen sayısının az olması, öğretmenlerin okullara dağılımında siyasi oluşumlardan etkilenmesi ve problemli gördükleri okullardan ayrılmak istemeleri yer değiştirme gerekçeleri olarak ifade edilmektedir (Altunya, 1999).

Öğretmenlerin yer değiştirme nedenlerine bakıldığında ilk sıralarda karşımıza eş durumu ve bulunduğu ilde geçirilen zorunlu hizmet süreleri çıkmaktadır. İlk atandığı yer olarak zorunlu hizmet bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin zorunlu hizmet sürelerinin bitmesiyle, ailelerinin bulunduğu şehirlere ya da imkanların daha iyi olduğunu düşündükleri şehirlere doğru atama isteğinde bulundukları görülmüştür. Diğer taraftan atama gerekçelerinde ikinci büyük yer değiştirme sebebi ise eş durumu ömrüne bağlı yer değiştirme talepleridir. Öğretmenler eşlerinin bulunduğu illere doğru atama yer değişikliği isteğinde bulunduğu görülmektedir.

Okulun fiziksel şartları sosyal çevresi ve velilerin okula karşı tutumları aynı zamanda yöneticilerde görülen olumsuz tutumlar da yer değişikliği istemede önemli bir sebep olarak değerlendirilmektedir.

2.15.2. Yer Değiştirme İsteklerinde Yönetim ve Yöneticiden Kaynaklanan Sorunlar

Yönetim ve yöneticiden kaynaklanan sorunlar, genellikle ülkemizde seçimlerle gelen hükümetlerin kendi istedikleri kişileri bilgi düzeylerine, görevi hak edip etmediklerine bakmadan bu göreve getirmelerinden kaynaklanmaktadır.

Eğitim politikalarındaki değişim ve eğitimi yöneten kişilerin içinde bulunduğu yapı gereği çalışanları mutsuz ve yaptıkları işten zevk almaz duruma getirdiği için çoğu öğretmen, kurum değiştirmek istemektedir. Bunun başında da örgütsel adalet algılarının düşük olduğu kurumlar gelmektedir. Bulunduğu yerdeki yöneticilerin baskıcı yapıda olması, öğretmenleri ve diğer çalışanları baskı altına alması, hastalık izinlerinde veya diğer izinlerde sürekli sorun çıkartması, öğretmenlerin yer değiştirme isteklerinde yönetimden kaynaklanan sorunların en başta gelen başlıklarındandır. Okul yöneticileri öğretmenlerin yer değişikliği isteğinde bulunmalarında olumlu ya da olumsuz rol oynamaktadır. Önceden çalışmış olduğu okul müdürünün okuluna tercih ederek yer değiştirme isteğinde bulunan öğretmenler buna örnek olarak gösterilebilir.

2.15.3. Eğitim Kurumlarında Yer Değiştirme İsteklerinde Okul Yönetimi ve Yöneticilerinden Kaynaklanan Sorunlar

“Eğitim kurumlarının uygulayıcı örgütü olan okullar, içinde yer aldığı toplumun eğitim sistemine göre şekillenmiştir.” Okul yöneticileri ise eğitim sisteminin uygulanmasını sağlayan kişilerdir. Eğitim sistemini uygulayan yöneticiler, tutum ve davranışlarında tutarlı olarak, öğretmenlerin çalışma ortamlarında huzurlu ve olumlu hava oluşturur ve motivasyon eksikliği yaşanmamasında önemli rol oynarlar.

“Okullarda yaşanan sorunlar okul yöneticilerinin yönetim becerilerinin eksikliğinden de kaynaklanmaktadır. Okul yöneticileri, okulda var olan madde ve insan kaynaklarını en üst seviyede bir verimle kullanırlarsa, okul yöneticileri okul işletmesi konusunda bazı yeterliliklere sahip kanısına varılabilir. Yapılan araştırmaların sonuçları okul yöneticilerinin bu yeterlilikler konusunda sorunlar yaşadığını göstermektedir. Örneğin “Türk Eğitim Yönetiminin Örgütsel ve Yönetimsel Sorunları” konulu bir araştırmaya katılan milli eğitim müdür ve müdür yardımcılarının, eğitim enstitüsü müdür ve müdür yardımcılarının ve ilköğretim müdürlerinin %35,8’i, eğitim yöneticilerinin, yöneticilik bilgileri yönünden yeterliliğini az olarak değerlendirmiştir (Kaya,1993).” Bu da

yöneticilerin yönetim konusunda bilgisiz olmasında dolayı öğretmenlerde mesleki doyum ve okul iklimi açısından olumsuz bir atmosferde çalışmasını sağlamaktadır. Bu durum öğretmenlerin yer değişikliği istemelerinde önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.16. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adalet

Eğitim örgütleri diğer örgütlerde olduğu gibi birçok örgütsel değişkenin varlığından etkilenmektedir. Bu örgütsel değişkenlere ait olanlardan bir kavramda örgütsel adalettir. Eğitim kurumunun yönetiminden sorumlu olan yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ile diğer çalışanlar ile eğitim kurumu çevresinin farklı ve değişik olması bu etkinin yönünü belirlemektedir. Bu etkinin yönünü belirleyecek eğitim kurumu yöneticilerinin yönetimde kullandığı anlayış, örgütsel değişkenleri eğitim kurumunun amaçlarına yönlendirmede belirleyici unsur olduğundan, çalışanların örgütsel adalet algılarını etkileyen değişkenlerin eğitimi ne yönde etkilediğinin bilinebilmesi önem taşımaktadır (Serinkan ve Erdiş, 2014).

Öğretmenlerde bireysel farklar olması, değişik olaylar karşısında farklı algılamalarda bulunmalarına, kurumlarını adaletsiz bulmalarına neden olur (Serinkan ve Erdiş, 2014). Eğitim örgütlerinde, eğitimin ve öğrencilerin kalitesini artırmak, öğretmenlerin verimliliğini, iş doyumunu sağlamak adalet algısıyla mümkün olmaktadır (Açıkgöz, 2009). Bu sebeple eğitim kurumu yöneticisinin iş görenlerde olumlu algı geliştirdiğinde bunu kullandığı adil politikalarla aynı zamanda, etkili bir iletişim ve bilgi paylaşımında bulunduğu bir süreç ile desteklemiş olmalıdır. Aksi takdirde gelişebilecek olumsuz durumlardan dolayı oluşan söylemler ve fısıltı mekanizması, çalışanlarda yöneticiye karşı olumsuz tutumlar oluşmasına zemin hazırlamaktadır (Serinkan ve Erdiş, 2014).

Özetlendiğinde örgütsel adalet, çalışanlar ve örgüt üzerinde etkili sonuçlar doğurmaktadır (Açıkgöz, 2009). Örgütsel adaletin; örgütsel bağlılık, motivasyon, örgütsel vatandaşlık gibi (Serinkan ve Erdiş, 2014) değişkenleri olumsuz etkilememesi aksine onları daha da etkili kılması için eğitim kurumu yöneticilerine sorumluluklar düşmektedir. Örgütsel ve bireysel hedeflerin gerçekleşmesi eğitim kurumu yöneticilerinde var olan yönetim bilimi becerisi örgütsel davranışı derecesinde gerçekleştiği görülmüştür (Açıkgöz, 2009).

2.17. Öğretmenlerde Örgütsel Adalet Kavramı

Öğrencilere ait kişisel başarıların artmasında, okulun genelinde yer alan başarıda, öğretmenin uyguladığı eğitim ve öğretimden memnun olmasında öğretmenlerin örgütsel

adlanmışlıklarının etkili olduğu gör÷lm÷ştür. Bu örgütsel adlanmışlığın sonuçları tüm paydaşlara da (idare, veli, çalışma arkadaşı, öğrenci, vb.) pozitif şekilde yansıyacaktır (Karataş ve Güleş, 2010). Öğretmen adlanmışlığını belirleyen olumlu etkenler şunlardır: Açıkça belirtilmiş örgüt misyonu, öğretmenin yetkilendirmesi, mesleki doyumu, mesleki gelişim, yenilikler konusunda sunulan fırsatlar, kararlara katılım, okul yönetiminin çıkan çatışmalarla baş edebilme gücü, adaletli görev dağılımı ve ortak vizyon isteği oluşturmaktır. Olumsuz nedenler ise şunlardır: kişisel ve örgütsel amaç ile değerlerin düzensiz aktarılması, iletişim eksikliği, mikro yönetim, iş stresi, örgütsel katılık, okul yöneticilerinin çatışmaları çözmedeki yetersizliği, üst yönetim desteğinin eksikliği, eğitim politikalarının yetersizliğidir (Celep, 2014).

Öğretmenlerde adlanmışlık duygusunun nasıl ortaya çıkarılacağı Balay'a (2014) göre hala önemli bir problemdir. Bu problemten kaynaklı öğretmenlerde gör÷lecek düşük adlanmışlık seviyesi iş veriminin düşmesine, öğretmenlerin okul değışikliği talebinde bulunmasına veya okulun vizyondan uzaklaşmasına sebep olacaktır. Öğretmenlerde yaşanacak yüksek adlanmışlık seviyesi de onları okulun misyonuna ve vizyonuna karşı, hedefe ulaşmakta ısrarlı ve gayretli bir şekilde çalışan ve çaba gösteren okuldaki birlikteliğe önem veren bir birey haline getirecektir.

Öğretmenlerin görevini icra ederken mesleki ve psikolojik doyuma ulaşabilmesinde, okullarına olan adlanmışlığını arttırıcı etkenlerin belirlenmesi ve gerekli koşulların sağlanması son derece önemli gör÷lmektedir. Öğretmenin adlanmışlık gelişiminde başlangıç aşaması; mesleğe uyum sağlama, rolleri kabullenme, öğrenme doyumu ve çevreden kabullenilme iken sonraki aşama; mesleki doyumuna ulaşma ve nihayetinde de adlanmışlığa ulaşmadır. Ancak burada rolleri kabullenişler ile; okul tarafından kabullenme arasında geçen süreçte bu süreçte yer alan önemli etmenler; ilişkiler, okulun değerleri ve örgüt kültürüdür (Celep, 2014). Örgütlerinde yüksek seviyede örgütsel adlanmışlığı sağlanan öğretmen, kaliteli eğitim kadar çağdaş ve demokratik bir toplumun yapısını oluşturmaya da fayda sağlayacağı gözden kaçırılmamalıdır (Ağıroğlu Bakır, 2013).

2.18. Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarına Etkileri

Eğitim sistemimizin kaliteye bağlı sorunlarının çalışanlarının adlanmışlık seviyeleri ile yakından alakalı olduğu söylenebilir (Balay, 2014). Bu adlanmışlığı oluşturan yönetim tarzı büyük önem taşımaktadır. Yönetim tarzı örgütte bulundukları zaman içerisinde, örgüt üyelerinin davranışlarına yön verebilen, örgütün değerlerine hedeflerine bağlanma

seviyelerini etkileyen en önemli etkenlerden birisidir (Bakan, 2011). Öğretmenlerin adanmışlıklarına yüksek oranda etkiyi okulun yönetim şekli, adanmışlığın önemli unsurlarından olması sebebiyle vermektedir (Halis, 2010). Örneğin Balay'a (2014) göre, yüksek adanmışlığa sahip öğretmenlerin yer alması okullarda genelde pozitif sonuçlar doğururken, adaletli uygulamaların yer almadığı okullarda ise bu idareler çalışanların okuldan uzaklaşmasna sebep olmaktadır. Çobanın olmadığı koyun sürüsü, koyunun da çoban olmadan düşünülemeyeceği gibi okullarda da yönetim anlayışı olmadan okulun var olmasını düşünmek mümkün değildir. Yönetim tarzının faydalı ve yöneticinin etkin olması halinde örgütün de etkili bir yerde olması kaçınılmazdır. Celep (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin örgütsel adanmışlık seviyelerinin okul yönetiminden etkilendiği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, okulun yönetimde kullandığı uygulamaların onaylanma düzeyine göre; işi yapmakla mükellef kişilerin örgütsel adanmışlıkları okula adanma veya çalışma grubuna karşı adanma olarak değişmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın yöntem kısmında; Araştırmanın metodu, modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, örgütsel adalet ve hizmetkâr liderlik ölçeği, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması başlıkları detaylandırılmaktadır.

3.1. Araştırma Metodu

Bu çalışma betimsel ve ilişkisel tarama modelli bir araştırmadır. Araştırma nicel analiz metodu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile ortaokul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları arasındaki ilişki yaş, cinsiyet, eğitim durumu ve görev süresi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın evrenini Ankarada bulunan 18253 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya 221'i kadın, 286'sı erkek toplam 507 öğretmen katılım sağlamıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu öğretmenlere ulaştırılmış ve çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerle uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgi formu, ikinci bölümde örgütsel adalet ölçeği ve son bölümde hizmetkâr liderlik ölçeği kullanılmıştır.

3.2. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, görev süresi, branş ve görev yaptığı ilçe gibi bilgiler yer almaktadır.

3.3. Hizmetkâr Liderlik Ölçeği

Ölçeğin orijinali Dierendonck ve Nuijten (2011) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe uyarlaması Doç. Dr. Emin Cihan Duyan (2014) tarafından yapılan ölçeğin son hali 26 madde 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 6'lı likert tipi (1:Kesinlikle Katılmıyorum, 6:Kesinlikle katılıyorum) şeklinde derecelendirmektedir. Güçlendirme alt boyutu 7 madde, geride durma alt boyutu 3 madde, hesap verebilirlik alt boyutu 3 madde, affetme alt boyutu 3 madde, cesaret alt boyutu 2 madde, tevazu alt boyutu 5 madde ve sorumlu yöneticilik alt boyutu da 3 madden oluşmaktadır.

3.4. Örgütsel Adalet Ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını ölçmek için Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilen “örgütsel adalet ölçeği” kullanılmıştır. Türkçe'ye uyarlaması Soner Polat (2007) tarafından yapılan ölçek 19 madde 3 alt boyuttan oluşmaktadır. 5'li likert tipi ölçektir. Ölçeğe ait alt boyutlar; dağıtımsal adalet alt boyutları (2, 6, 10, 14, 17, 19), işlemsel adalet alt boyutları (1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15 ve 18) ve etkileşimsel adalet alt boyutları (4, 8, 12, 16) dır.

İki ölçek ve bilgi formu aynı anda aynı öğretmenlere uygulanmıştır. Öğretmenlerden bu iki ölçekler ile elde edilen veriler Spss 23 programında kodlanarak gerekli analizler gerçekleştirilmiştir. İlk olarak öğretmenlerin kişisel bilgilerine yönelik frekans tabloları oluşturulmuştur. Ölçeklere ilişkin betimsel istatistikler hazırlanmıştır. İlgili analizlerin gerçekleştirilmesi için ölçeklerin normal dağılım gösterip göstermediği normallik analizi ile değerlendirilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle çalışmada örgütsel adalet ve hizmetkâr liderlik ölçeği ortalama puanlarının kişisel bilgilerle arasındaki farklılıkları test etmek adına Mann Whitney U ve ikiden fazla değişkenleri de test etmek için Kruskal Wallis H analizi uygulanmıştır. Testlerde anlamlılık derecesi 0,05 olarak dikkate alınmıştır.

Tablo 2

Kişisel Bilgilere Ait Dağılım

Cinsiyet	N	%
Erkek	221	43,6
Kadın	286	56,4
Yaş	N	%
22-27	45	8,9
28-33	159	31,4
34-40	166	32,7
41-45	65	12,8
45 yaş ve üstü	72	14,2
Eğitim Durumu	N	%
Yüksek lisans ve üstü	98	19,3
Lisans	409	80,7
Görev Süresi	N	%
1-5 yıl	98	19,3
6-10 yıl	151	29,8
11-15 yıl	103	20,3
16-20 yıl	73	14,4
21 yıl ve üstü	82	16,2
Toplam	507	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %43,6'sı (221 kişi) erkek, %56,4'ü (286 kişi) kadınlardan oluşmaktadır. Öğretmenlerin yaş gruplarını incelediğimizde %8,9'u (45 kişi) 22-27 yaş grubu aralığındadır. %31,4'ü (159 kişi) 28-33 yaş, %32,7'si (166 kişi) 34-40 yaş, %12,8'i (65 kişi) 41-45 yaş ve %14,2'si (72 kişi) 45 yaş üstü gruptadır. Öğretmenlerin %80'i lisans eğitim düzeyindedir. Öğretmenlerin görev sürelerini incelediğimizde %16,2'sinin (82 kişi) 21 yıl üstü, %14,4'ünün (73 kişi) 16-20 yıl, %20,3'ünün (103 kişi) 11-15 yıl, %29,8'inin (151 kişi) 6-10 yıl ve %19,3'ünün (98 kişi) 1-5 yıl görev süresi olduğu gözlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları ilçeler incelendiğinde en fazla katılımın sırasıyla Keçiören, Çankaya, Mamak, Yenimahalle, Sincan, Etimesgut ve Altındağ olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları çeşitlilik göstermektedir. Her branştan öğretmen çalışmaya katkıda bulunmuştur. En fazla katılım sağlayan öğretmenler arasında Türkçe, Fen Bilimleri, Matematik, İngilizce, Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü branşına sahip öğretmenlerdir.

3.5. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde ölçeklere ilişkin betimsel istatistikler, alpha katsayıları ve ölçeklerin demografik değişkenlerle arasındaki farklılıkları test edebilmek için gerekli analizler yer almaktadır.

Tablo 3

Güvenilirlik Analizi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Örgütsel Adalet	,975	19
Dağıtımsal Adalet	,921	6
İşlemsel Adalet	,956	9
Etkileşimsel Adalet	,906	4
Hizmetkâr Liderlik	,946	26
Güçlendirme	,950	7
Geride Durma	,911	3
Hesap Verebilirlik	,764	3
Affetme	,813	3
Cesaret	,830	2
Tevazu	,928	5
Sorumlu Yöneticilik	,864	3

Çalışmada kullanılan hizmetkâr liderlik ve örgütsel adalet ölçeğine ait maddelerin güvenilirliğini analiz etmek için, güvenilirlik analizi uygulanmıştır. Cronbach's Alpha katsayısının $\alpha=0.80$ 'ten yüksek çıktığı durumlarda ölçek güvenilir olarak kabul görmektedir. Tablo 2'de görüldüğü üzere; hizmetkâr liderlik ve örgütsel adalet ölçeğine ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik değerleri yer almaktadır. Hizmetkâr liderlik ölçeğinin (0,946) ve örgütsel adalet ölçeğinin (0,975) olduğu tespit edildikten sonra güvenilirlik analizinde kabul edilebilir değerler olması sebebiyle tüm boyutların güvenilir oldukları belirlenmiştir.

Tablo 4

Hizmetkâr Liderlik Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Min.	Max.	$\bar{x}$	Ss.
Güçlendirme	507	1,00	6,00	4,51	1,18
Geride Durma	507	1,00	6,00	4,25	1,44
Hesap Verebilirlik	507	1,33	6,00	4,62	,97
Affetme	507	1,00	6,00	3,17	1,38
Cesaret	507	1,00	6,00	3,93	1,38
Tevazu	507	1,00	6,00	4,18	1,26
Sorumlu Yöneticilik	507	1,00	6,00	4,61	1,18
Hizmetkar Liderlik	507	1,65	6,00	4,24	,92

Tablo 4’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algıları, güçlendirme (4.51 ± 1.18); geride durma (4.25 ± 1.44); hesap verebilirlik (4.62 ± 0.97); affetme (3.17 ± 1.38); cesaret (3.93 ± 1.38); tevazu (4.18 ± 1.26); ve sorumlu yöneticilik (4.61 ± 1.18) yüksek düzeyde bulunmuştur.

Tablo 5

Örgütsel Adalet Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Min.	Max.	$\bar{x}$	Ss.
Dağıtımsal Adalet	507	1,00	5,00	3,83	,95
İşlemsel Adalet	507	1,00	5,00	3,81	,96
Etkileşimsel Adalet	507	1,00	5,00	4,11	,90
Örgütsel Adalet	507	1,05	5,00	3,88	,92

Çalışmada öğretmenlerin örgütsel adalet alt boyutlarına ait değişkenlere ilişkin algı düzeylerini saptamak için aritmetik ortalamaları incelenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyi ortalamalarının yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 6

Katılımcıların Örgütsel Adalet Algılarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Sonuçları

		N	Ortalama Sıralar	Mann Whitney U	P değeri
Dağıtımsal Adalet	Erkek	221	254,47	31499,500	,949
	Kadın	286	253,64		
İşlemsel Adalet	Erkek	221	256,91	30960,500	,694
	Kadın	286	251,75		
Etkileşimsel Adalet	Erkek	221	258,74	30556,000	,517
	Kadın	286	250,34		
Örgütsel Adalet	Erkek	221	257,04	30932,000	,681
	Kadın	286	251,65		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının dağıtımsal adalet ($U=31499,500$; $p=0.949>0.05$), işlemsel adalet ($U=30960,500$; $p=0.694>0.05$), etkileşimsel adalet ($U=30556,000$; $p=0.517>0.05$), ve örgütsel adalet ($U=30932,000$; $p=0.681>0.05$) toplam puan ortalamaları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Tablo 7

Katılımcıların Hizmetkâr Liderlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Sonuçları

		N	Ortalama Sıralar	Mann Whitney U	P değeri
Güçlendirme	Erkek	221	249,68	30649,000	,559
	Kadın	286	257,34		
Geride Durma	Erkek	221	255,89	31184,500	,797
	Kadın	286	252,54		
Hesap Verebilirlik	Erkek	221	248,21	30324,000	,431
	Kadın	286	258,47		
Affetme	Erkek	221	269,26	28230,000	,039
	Kadın	286	242,21		
Cesaret	Erkek	221	255,41	31290,500	,848
	Kadın	286	252,91		
Tevazu	Erkek	221	256,27	31100,500	,758
	Kadın	286	252,24		
Sorumlu Yöneticilik	Erkek	221	242,34	29027,000	,113
	Kadın	286	263,01		
Hizmetkar Liderlik	Erkek	221	254,53	31485,500	,943
	Kadın	286	253,59		

Tablo 7’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin, güçlendirme ($U=30649,000$; $p=0.559>0.05$), geride durma ($U=31184,500$; $p=0.797>0.05$), hesap

verebilirlik ($U=30324,000$; $p=0.431>0.05$), cesaret ($U=31290,500$; $p=0.848>0.05$), tevazu ($U=31100,500$; $p=0.758>0.05$) ve sorumlu yöneticilik ($U=290270,500$; $p=0.113>0.05$), alt boyutları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Araştırmaya katılanların affetme ($U=28230,000$; $p=0.039<0.05$), alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre erkek öğretmenlerin algıladıkları affetme ($x=269,26$), kadın öğretmenlerin algıladıkları affetme ($x=242,21$) alt boyutundan daha yüksektir.

Tablo 8

Katılımcıların Örgütsel Adalet Algılarının Yaş Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları

		N	Ortalama Sıralar	X^2	P değeri
Dağıtımsal Adalet	22-27	45	243,12	1,170	,883
	28-33	159	257,34		
	34-40	166	253,55		
	41-45	65	266,25		
	45 yaş ve üstü	72	243,41		
İşlemsel Adalet	22-27	45	231,16	2,216	,696
	28-33	159	259,15		
	34-40	166	249,06		
	41-45	65	269,52		
	45 yaş ve üstü	72	254,28		
Etkileşimsel Adalet	22-27	45	222,93	4,238	,375
	28-33	159	266,08		
	34-40	166	250,78		
	41-45	65	266,92		
	45 yaş ve üstü	72	242,50		
Örgütsel Adalet	22-27	45	232,64	2,065	,724
	28-33	159	259,80		
	34-40	166	251,35		
	41-45	65	268,71		
	45 yaş ve üstü	72	247,38		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının dağıtımsal adalet ($X^2=1,170$; $p=0.883>0.05$), işlemsel adalet ($X^2=2,216$; $p=0.696>0.05$), etkileşimsel adalet ($X^2=4,238$; $p=0.375>0.05$), ve örgütsel adalet ($X^2=2,065$; $p=0.724>0.05$) toplam puan ortalamaları, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Tablo 9

Katılımcıların Hizmetkar Liderlik Algılarının Yaş Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları

		N	Ortalama Sıralar	X ²	P değeri
Güçlendirme	22-27	45	216,69	3,348	,501
	28-33	159	259,44		
	34-40	166	257,86		
	41-45	65	258,90		
	45 yaş ve üstü	72	251,97		
Geride Durma	22-27	45	224,44	3,046	,550
	28-33	159	261,70		
	34-40	166	249,77		
	41-45	65	251,66		
	45 yaş ve üstü	72	267,33		
Hesap Verebilirlik	22-27	45	248,31	3,584	,465
	28-33	159	247,88		
	34-40	166	247,27		
	41-45	65	284,04		
	45 yaş ve üstü	72	259,47		
Affetme	22-27	45	253,64	3,143	,534
	28-33	159	238,28		
	34-40	166	265,51		
	41-45	65	263,48		
	45 yaş ve üstü	72	253,85		
Cesaret	22-27	45	209,29	8,394	,078
	28-33	159	251,65		
	34-40	166	275,49		
	41-45	65	246,70		
	45 yaş ve üstü	72	244,17		
Tevazu	22-27	45	221,09	2,922	,571
	28-33	159	261,73		
	34-40	166	252,52		
	41-45	65	253,51		
	45 yaş ve üstü	72	261,35		
Sorumlu Yöneticilik	22-27	45	216,82	3,436	,488
	28-33	159	257,75		
	34-40	166	254,07		
	41-45	65	261,82		
	45 yaş ve üstü	72	261,74		
Hizmetkar Liderlik	22-27	45	215,80	3,391	,495
	28-33	159	258,87		
	34-40	166	257,61		
	41-45	65	258,04		
	45 yaş ve üstü	72	255,15		

Tablo 9’da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin, güçlendirme alt boyutu ($X^2=3,348$; $p=0.501>0.05$), geride durma alt boyutu ($X^2=3,046$; $p=0.550>0.05$), hesap verebilirlik alt boyutu ($X^2=3,584$; $p=0.465>0.05$), cesaret alt boyutu ($X^2=8,394$; $p=0.0,078>0.05$), tevazu alt boyutu ($X^2=2,922$; $p=0.571>0.05$), affetme alt boyutu ($X^2=3,143$; $p=0.534>0.05$) ve sorumlu yöneticilik ($X^2=3,436$; $p=0.488>0.05$), alt boyutu yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Tablo 10

Katılımcıların Örgütsel Adalet Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Sonuçları

		N	Ortalama Sıralar	Mann Whitney U	P değeri
Dağıtımsal Adalet	Yüksek lisans ve üstü	98	210,88	15815,500	,001
	Lisans	409	264,33		
İşlemsel Adalet	Yüksek lisans ve üstü	98	207,59	15493,000	,000
	Lisans	409	265,12		
Etkileşimsel Adalet	Yüksek lisans ve üstü	98	217,09	16423,500	,005
	Lisans	409	262,84		
Örgütsel Adalet	Yüksek lisans ve üstü	98	207,61	15494,500	,000
	Lisans	409	265,12		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının dağıtımsal adalet ($U=15815,500$; $p=0.001<0.05$), işlemsel adalet ($U=15493,000$; $p=0.000<0.05$), etkileşimsel adalet ($U=16423,500$; $p=0.005<0.05$), ve örgütsel adalet ($U=15494,500$; $p=0.000<0.05$) toplam puan ortalamaları, eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Buna göre eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet algıları, eğitim seviyesi yüksek lisans ve üstü olan öğretmenlerden daha yüksektir. Öğretmenlerin araştırma inceleme davranışları arttıkça eleştirel düşünme becerileri artmaktadır ve bu öğretmenlerin adalet algıları düşük çıkmıştır. Eğitim seviyesi arttıkça adalet algıları azalmaktadır.

Tablo 11

Katılımcıların Hizmetkâr Liderlik Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Sonuçları

		N	Ortalama Sıralar	Mann Whitney U	P değeri
Güçlendirme	Yüksek lisans ve üstü	98	207,43	15477,500	,000
	Lisans	409	265,16		
Geride Durma	Yüksek lisans ve üstü	98	206,27	15363,500	,000
	Lisans	409	265,44		
Hesap Verebilirlik	Yüksek lisans ve üstü	98	241,84	18849,000	,356
	Lisans	409	256,91		
Affetme	Yüksek lisans ve üstü	98	275,03	17980,000	,113
	Lisans	409	248,96		
Cesaret	Yüksek lisans ve üstü	98	230,77	17764,000	,079
	Lisans	409	259,57		
Tevazu	Yüksek lisans ve üstü	98	209,44	15674,500	,001
	Lisans	409	264,68		
Sorumlu Yöneticilik	Yüksek lisans ve üstü	98	206,42	15378,000	,000
	Lisans	409	265,40		
Hizmetkar Liderlik	Yüksek lisans ve üstü	98	209,74	15703,500	,001
	Lisans	409	264,61		

Tablo 11’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin hesap verebilirlik ($U=18849,000$; $p=0.356>0.05$), affetme ($U=17980,000$; $p=0.113>0.05$) ve cesaret ($U=17764,000$; $p=0.079>0.05$), alt boyutları eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin güçlendirme alt boyutu ($U=15477,500$; $p=0.000<0.05$), geride durma alt boyutu ($U=15363,500$; $p=0.000<0.05$), tevazu alt boyutu ($U=15674,500$; $p=0.001<0.05$), sorumlu yöneticilik alt boyutu ($U=15378,000$; $p=0.000<0.05$) ve hizmetkâr liderlik ($U=15703,500$; $p=0.001<0.05$), toplam algıları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre eğitim seviyesi lisans olan öğretmenlerin algıladıkları hizmetkâr liderlik algıları, eğitim seviyesi yüksek lisans ve üstü olan öğretmenlerden daha yüksektir. eğitim seviyesi arttıkça Örgütsel adalet algıları gibi hizmetkar liderlik algıları da azalmaktadır.

Tablo 12

Katılımcıların Örgütsel Adalet Algılarının Görev Süresi Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları

		N	Ortalama Sıralar	X ²	P değeri
Dağıtımsal Adalet	1-5 yıl	98	272,27	3,010	,556
	6-10 yıl	151	254,05		
	11-15 yıl	103	240,60		
	16-20 yıl	73	260,56		
	21 yıl ve üstü	82	243,05		
İşlemsel Adalet	1-5 yıl	98	268,44	2,222	,695
	6-10 yıl	151	249,17		
	11-15 yıl	103	240,89		
	16-20 yıl	73	262,97		
	21 yıl ve üstü	82	254,11		
Etkileşimsel Adalet	1-5 yıl	98	260,66	1,059	,901
	6-10 yıl	151	258,60		
	11-15 yıl	103	248,44		
	16-20 yıl	73	256,42		
	21 yıl ve üstü	82	242,40		
Örgütsel Adalet	1-5 yıl	98	269,38	2,282	,684
	6-10 yıl	151	252,44		
	11-15 yıl	103	241,21		
	16-20 yıl	73	262,14		
	21 yıl ve üstü	82	247,30		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının dağıtımsal adalet ($X^2=3,010$; $p=0.556>0.05$), işlemsel adalet ($X^2=2,222$; $p=0.695>0.05$), etkileşimsel adalet ($X^2=1,059$; $p=0.901>0.05$), ve örgütsel adalet ($X^2=2,282$; $p=0.684>0.05$) toplam puan ortalamaları görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Tablo 13

Katılımcıların Hizmetkâr Liderlik Algılarının Görev Süresi Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları

		N	Ortalama Sıralar	X ²	P değeri
Güçlendirme	1-5 yıl	98	272,18	1,910	,752
	6-10 yıl	151	248,23		
	11-15 yıl	103	249,65		
	16-20 yıl	73	250,04		
	21 yıl ve üstü	82	251,88		
Geride Durma	1-5 yıl	98	268,53	2,281	,684
	6-10 yıl	151	250,30		
	11-15 yıl	103	240,56		
	16-20 yıl	73	251,04		
	21 yıl ve üstü	82	262,96		
Hesap Verebilirlik	1-5 yıl	98	272,61	4,468	,346
	6-10 yıl	151	236,67		
	11-15 yıl	103	250,70		
	16-20 yıl	73	267,73		
	21 yıl ve üstü	82	255,60		
Affetme	1-5 yıl	98	235,34	2,873	,579
	6-10 yıl	151	253,98		
	11-15 yıl	103	264,67		
	16-20 yıl	73	268,06		
	21 yıl ve üstü	82	250,43		
Cesaret	1-5 yıl	98	253,04	3,495	,479
	6-10 yıl	151	246,96		
	11-15 yıl	103	270,11		
	16-20 yıl	73	267,39		
	21 yıl ve üstü	82	235,96		
Tevazu	1-5 yıl	98	271,37	2,357	,670
	6-10 yıl	151	244,87		
	11-15 yıl	103	246,23		
	16-20 yıl	73	259,15		
	21 yıl ve üstü	82	255,22		
Sorumlu Yöneticilik	1-5 yıl	98	272,29	2,587	,629
	6-10 yıl	151	243,61		
	11-15 yıl	103	247,56		
	16-20 yıl	73	257,92		
	21 yıl ve üstü	82	255,86		
Hizmetkar Liderlik	1-5 yıl	98	267,70	1,411	,842
	6-10 yıl	151	248,09		
	11-15 yıl	103	248,47		
	16-20 yıl	73	259,69		
	21 yıl ve üstü	82	250,40		

Tablo 13’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin, hizmetkâr liderlik güçlendirme alt boyutu ($X^2=1,910$; $p=0.752>0.05$), geride durma alt boyutu ($X^2=2,281$; $p=0.684>0.05$), hesap verebilirlik alt boyutu ($X^2=4,468$; $p=0.346>0.05$), cesaret alt boyutu ($X^2=3,495$; $p=0.0479>0.05$), tevazu alt boyutu ($X^2=2,357$; $p=0.670>0.05$), affetme alt boyutu ($X^2=2,873$; $p=0.579>0.05$) ve sorumlu yöneticilik ($X^2=2,587$; $p=0.629>0.05$), alt boyutu görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Tablo 14

Hizmetkâr Liderlik, Örgütsel Adalet Ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

		Dağıtımsal Adalet	İşlemsel Adalet	Etkileşimsel Adalet	Örgütsel Adalet
Güçlendirme	R	,83**	,876**	,831**	,880**
	p	,000	,000	,000	,000
Geride Durma	R	,79**	,834**	,781**	,834**
	p	,000	,000	,000	,000
Hesap Verebilirlik	R	,41**	,436**	,411**	,435**
	p	,000	,000	,000	,000
Affetme	R	-,40**	-,397**	-,435**	-,416**
	p	,000	,000	,000	,000
Cesaret	R	,62**	,632**	,598**	,639**
	p	,000	,000	,000	,000
Tevazu	R	,79**	,818**	,771**	,824**
	p	,000	,000	,000	,000
Sorumlu Yöneticilik	R	,79**	,817**	,792**	,828**
	p	,000	,000	,000	,000
Hizmetkâr Liderlik	R	,80**	,846**	,791**	,848**
	p	,000	,000	,000	,000

Tablo 14’de görüldüğü üzere korelasyon tablosundan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hizmetkâr liderlik ile örgütsel adalet arasında ($r= 0,848$) yüksek düzeyde pozitif bir ilişki vardır.

Hizmetkâr liderlik ile örgütsel adaletin dağıtımsal adalet alt boyutu arasında ($r= 0,802$) güçlü düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Hizmetkâr liderlik ile örgütsel adalet işlemsel adalet alt boyutu arasında ($r= 0,846$) güçlü düzeyde pozitif bir ilişki vardır. Hizmetkâr liderlik ile örgütsel adalet etkileşimsel alt boyutu arasında ($r= 0,791$) güçlü düzeyde pozitif bir ilişki vardır. En zayıf ilişki ise hizmetkâr liderlik ile hesap verilebilirlik alt boyutu arasında görülmüştür.

Tablo 15

Hizmetkâr Liderlik Ölçeğinin Alt Boyutları Değişkenlerine Göre Örgütsel Adaletin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	Standartlaştırılmamış		Standartlaştırılmış		p
	B	Std. Hata	β	t	
(Constant)	1,043	,112		9,332	,000
Güçlendirme	,410	,039	,530	10,396	,000
Geride Durma	,130	,030	,203	4,320	,000
Hesap Verebilirlik	,038	,023	,040	1,696	,091
Affetme	-,066	,015	-,100	-4,356	,000
Cesaret	-,022	,020	-,033	-1,064	,288
Tevazu	,036	,037	,050	,972	,331
Sorumlu Yöneticilik	,087	,037	,113	2,358	,019
R=0,809	R ² = 0,806	F=301,262	p=0,000		

Tablo 15’de görüldüğü gibi öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının hizmetkâr liderlik ölçeğinin alt boyutları ile beraber yüksek seviyede bir ilişki gösterdiği görülmüştür ($R=0.809$, $R^2 = 0.806$, $P<0.05$). Hizmetkâr liderlik ölçeğinin alt boyutları değişkenleri ile beraber örgütsel adaletin toplam varyansın %80’ini açıklamaktadır. Standartize edilmiş regresyon katsayısı (β) bakımından, yordayıcı değişkenlerin örgütsel adalet etkisine göre önem sırasına bakıldığında; güçlendirme alt boyutu, geride durma alt boyutu, sorumlu yöneticilik alt boyutu, affetme alt boyutu, tevazu alt boyutu, hesap verebilirlik alt boyutu ve cesaret alt boyutu olarak sıralanmaktadır. Regresyon analizinin anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece güçlendirme, geride durma, affetme ve sorumlu yöneticilik değişkeninin örgütsel adalet etkisi bakımından önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Bununla beraber diğer değişkenlerin önemli bir etkiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

BÖLÜM IV

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, ortaokul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve görev süresi değişkenleri açısından okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda iki değişken arasında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin hizmetkâr liderlik ve örgütsel adalet algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çalışmamıza benzer şekilde Çoban (2019) yaptığı araştırmada okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenler tarafından yüksek algılandığı belirlemiştir. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin örgütsel adalet ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Öğretmenlerin hizmetkâr liderlik anlayışına ilişkin algıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermemiştir. Erkek öğretmenlerin hizmetkâr liderlik boyutlarından olan affetme alt boyut anlayışına ilişkin algıları ($x=269,26$), kadın öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çoban (2019) yaptığı araştırmada da mütevazılık alt boyutuna ilişkin fark olduğu belirlemiş ve bu farkın erkek öğretmenlerin lehine olduğunu söylemiştir. Benzer şekilde Kahveci (2012) de yapmış olduğu çalışmada benzer sonuçlara yer vermiştir. Erkek öğretmenlerde affetme alt boyutunun kadın öğretmenlere göre yüksek olması diğer çalışmalarda da karşımıza çıkmaktadır. Kadın öğretmenlerin duygusal yönlerinin erkek öğretmenlerden daha fazla olması sebebiyle örgütsel adalet algıları erkek öğretmenlere göre düşük çıkmıştır.

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre örgütsel adalet ve örgütsel adaletin alt boyutlarında bir farklılık gözlenmemiştir. Öğretmenlerin hizmetkâr liderlik anlayışına ilişkin algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev süresi değişkenine göre örgütsel adalet ve alt boyut algılarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Öğretmenlerin hizmetkâr liderlik anlayışına ilişkin algılarının görev sürelerine göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin güçlendirme, geride durma, tevazu, sorumlu yöneticilik anlayışı toplam algılarında farklılık bulunmuştur. Lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin algıladıkları okul müdürünün hizmetkâr liderlik davranışları, eğitim seviyesi yüksek lisans ve üstü olan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının öğretmenlerin eğitim seviyelerine göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet algıları, eğitim seviyesi yüksek lisans ve üstü olan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Eğitim düzeyi arttıkça sorgulayan ve araştıran lisansüstü eğitim durumuna sahip öğretmenlerin örgütsel adalet algıları lisans eğitimi mezunu öğretmenlere göre düşük çıkmıştır.

Hizmetkâr Liderliğin affetme alt boyutu örgütsel adaletin bütün alt boyutları ile ters yönlü bir ilişki türetmiştir.

Çalışmadan elde edilen bulguları dikkate aldığımızda öğretmenlerin algıladıkları ortaokul okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Olumlu yönde olan bu ilişki güçlü bir ilişki olarak gözükmemektedir. Bu ilişkinin okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını yordadığı ve özellikle güçlendirme, geride durma ve sorumlu yöneticilik alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır.

4.1. Öneriler

Eğitim kurumlarında ve özellikle okullarda görev yapacak müdürlerin yönetici yetiştirme programlarına tabi tutulmaları ve bu programda da hizmetkâr liderlik eğitimleri verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Hizmetkâr liderlik ile örgütsel sinizm, örgütsel bağlılık, örgüt kültürü, kavramları ile de çalışma yapılarak hizmetkâr liderliğin örgütlere katkısı araştırılabilir.

Örgütsel adalet algısı düşük olan öğretmenlerin yer değişikliği yaptıkları da göz önünde bulundurularak örgütsel adaleti sağlayan ve örgütsel adanmışlığın yüksek seviyede olduğu okullarda yapılacak çalışmaların örgüt kültürüne ve iş yaşam dengesine olumlu yönde katkı sağladığı çalışmalar araştırılabilir.

Benzer bir çalışma yine ortaokul müdürleri ile nitel yöntemle desteklenerek yapılabilir. Benzer bir çalışma farklı evren ve örneklem grupları ile yapılabilir. Ortaokullarda öğretmen ile yapılan bu çalışma ayrı ayrı ilkokul ve liselerde de uygulanabilir.



KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1998). *Toplumun kurumsal ve toplumsal yönleriyle okul yöneticiliği*. (4.Baskı). Ankara: Pegem.
- Ada, S. & Baysal, N.(2010).*Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Addis, F. S. (2005). *The servant leader*. Rough Notes, S. 70-71.
- Agboli, M., & Chikwendu, C. (2006). Business environment and entrepreneurial activity in Nigeria: implications for industrial. *The Journal of Modern African Studies*, 1, 1-30.
- Ağiroğlu Bakır, A. (2013). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin analizi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akgül, Z. (2014). *Örgütsel bağlılık ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin matematik öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akgün, N. (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aksel, İ. (2012). Liderlik teorileri. Serinkan, C. (Ed.). *Liderlik ve motivasyon* (Ss: 33-61). Ankara: Nobel.
- Akyüz, B., & Eren, M. Ş. (2013). Hizmetkâr liderlik davranışlarının eğitim sektörü üzerindeki etkisine yönelik teorik bir çalışma. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 8(2), 1-5.
- Allan, J. (2003). *Inclusion, participation and democracy: what is the purpose..* Klumer : Klumer Academics.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). Organizational socialization tactics: A longitudinal analysis of links to newcomers' commitment and role orientation. *Academy of Management Journal*, 33(4), 847-858.

- Arslan, M. (2015). *Ruhsal liderlik. Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları* Cilt 1, Konan N. (Ed.). (201-226). Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, M. M., & Eraslan, L. (2003). Yeni eğitim paradigması ve Türk eğitim sisteminde dönüşüm gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 163, 89-105
- Arslandaş, C. C., & Pekdemir, I. (2007). Dönüşümcü liderlik, örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel adalet arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik görgül bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 261-286.
- Atalay, G. C. (2012). “Örgütsel adalet”, örnek olaylarla örgütsel davranış. Bursa: Ekin.
- Avcı, U., & Topaloğlu, C. (2009). Hiyerarşik kademelere göre liderlik davranışlarını algılama farklılıkları: otel çalışanları üzerinde bir araştırma. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2009(1), 1-20.
- Avolio, B. J. (2007). Promoting more integrative strategies for leadership theory-building. *American Psychologist*, 62(1), 25.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. (10. Baskı). Ankara: Gazi.
- Aykanat, Z., & Yıldırım, A. (2012). Etik liderlik ve örgütsel adalet ilişkisi: Teorik ve uygulamalı bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2).
- Bakan, İ. (2011). *Örgütsel stratejilerin temeli örgütsel bağlılık kavram, kuram, sebep ve sonuçlar*. Ankara: Gazi.
- Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel adanmışlık*. Ankara: Pegem A.
- Barbuto, J. E. & Wheeler, D. W. (2006). Scale development and construct clarification of servant leadership. *Group & Organization Management*, 31(3), 300-326
- Başaran, M. & Güçlü, N. (2018). Okul yöneticilerinin yönetim biçimleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 949-963.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 1(59), 125-139.
- Bennis, W. (1989). *Why leaders can not lead: The unconscious conspiracy continues*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Bozkuş, K., & Gündüz, Y. (2015). Ruhsal liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin modellenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 405-420.
- Budhwar, P. S., & Yaw, D. A. (2001). *Human resource management in developing countries*. Rout : Rout ledge.

- Bursalioğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (17. Baskı), Ankara: Pegem A.
- Can, N. (2002). Değişim sürecinde eğitim yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 156, 89-98,
- Celep, C. (2014). *Eğitim örgütlerinde örgütsel adanma*. Ankara: Nobel.
- Ciulla, J. B. (1995). Leadership ethics: Mapping the territory. *Business Ethics Quarterly*, 5, 5-28.
- Clegg, S., Kornberger, M., & Pitsis, T. (2007). *Managing & organizations an introduction to theory & practice*. London: Sage.
- Cole, G. (2004). *Management theory and practice*. Londra: Cengage Learning.
- Çağ, A. (2011). *Algılanan örgütsel adaletin, örgütsel sinizme ve işten ayrılma niyetine etkisinin belirlenmesine yönelik bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çekmecelioğlu, H. (2006). İş tatmini ve örgütsel bağlılık tutumlarının işten ayrılma niyeti ve verimlilik üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi: Bir araştırma. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 8(2), 153-168.
- Çelik, O. T. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 423-442.
- Çelik, V. (2005). *Liderlik. eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Çiçek, G.E. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çoban, O. (2019). *Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkiler*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çoroğlu, Ç. (2003). *Etkili satış ve liderlik stratejileri*. İstanbul: Alfa.
- Daşçı, E., & Cemaloğlu, N. (2014). İlköğretim kurumu yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma (mobbing) arasındaki ilişki. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 129-166.
- Day, D., & Antonakis, J. (2011). *The nature of leadership*. CA: Sage.

- Demirbilek, T. (2003). Liderlik tipleri açısından işçi sendikası yöneticileri üzerine bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (1), 22-37
- Dennis, R. S. & Bocarnea, M. (2005). Development of the servant leadership assessment instrument. *Leadership and Organizational Development Journal*, 26(8), 600-615
- Derya, S. (2010). *Liderlik tarzları ve liderlerin astlarını etkileme taktikleri arasındaki ilişki: antalya ili 5 yıldızlı otel yöneticileri üzerinde bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Dikmen, B. (2012). *Liderlik kuramları ve dönüştürücü liderlik kuramının çalışanların örgütsel bağlılık algıları üzerindeki etkisine yönelik uygulamalı bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Dilek, H. (2005). *Liderlik tarzlarının ve adalet algısının; örgütsel bağlılık, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkilerine yönelik bir araştırma*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Doğan, H. (2002). İşgörenlerin adalet algılamalarında örgüt içi iletişim ve prosedürel bilgilendirmenin rolü. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 2(2), 71-78.
- Doğan, S. (2005). *İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile kullandıkları çatışma çözüm stratejileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, S. (2007). *Vizyona dayalı liderlik*. İstanbul: Kare.
- Dubrin, A. J. (2007). *Leadership research findings, practice, and skills*. Houghton : Houghton Mifflin.
- Durukan, H. (2006). Okul yöneticisinin vizyoner liderlik rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 277-286
- Duyan, E. C. (2012). *Hizmetkâr liderlik: Çalışan iyilik hali ve çalışma yaşamının kalitesi ile ilişkileri üzerine bir araştırma*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Duyan, E.C. (2014). Hizmetkar liderliği anlamak: Teoriden ampirik araştırmaya doğru. *Sosyoloji Konferansları*, 49(1), 1-32.
- Eker, G. (2006). *Örgütsel adalet algısı boyutları ve iş doyumu üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel.

- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. (2.Baskı). İstanbul: Sistem.
- Eren, E. (2000,2001, 2004, 2007, 2012,2017). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Erkutlu, H. V. (2014). *Liderlik, kuramlar ve yeni bakış açıları*. Ankara: Elif.
- Erturgut, R., & Erturgut, P. (2010). Transformasyonel liderlik karmizmatik mi? vizyoner mi? sağlık örgütlerinde bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 223-239.
- Ertürk, E. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgütsel adalet algısı ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Fındıkçı, İ. (2009,2012,2013). *Bir Gönül Yolculuğu Hizmetkâr Liderlik*. İstanbul: Alfa.
- Gerhard, P. (2002). *International Operations Management*. Copenhagen : Copenhagen Business School.
- Goldman, A. (2006). *Dysfunctional Leadership and organization*, . Emeral : Emeral Group.
- Gözübüyük, Ş.(2004). *Yönetim hukuku*. (20.Baskı). Ankara: Turhan.
- Greenleaf, R. K. (1977). *Servant leadership-a journey into the nature of legitimate power and greatness*. New York: Paulist.
- Gül, H. (2002). Örgütsel bağlılık yaklaşımlarının mukayesesi ve değerlendirilmesi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 2(1), 37-55.
- Gümüseli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 531-548.
- Gün, İ., & Aslan, Ö. (2018). Liderlik kuramları ve sağlık işletmelerinde liderlik. *Journal of Health and Nursing Management*, 5(3), 217-226.
- Güney, S. (2000). *Yönetim ve organizasyon el kitabı*. Ankara, Nobel.
- Gürsel, M. (1997). *Kuramsal ve uygulamalı okul yönetimi*. Konya: Mikro.
- Hinkin, T. R., & Schriesheim, C. A. (2008). A theoretical and empirical examination of the transactional and non-leadership dimensions of the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ). *The Leadership Quarterly*, 19(5), 501-513.
- Howell, J. M.& Avolio B. J. (1992).The ethics of charismatic leadership: Submission or liberation?, *Academy Of Management Executives*, 6(2), 43-54.
- Hoy, W. K., Miskel, C.G. (2012). Educational administration, eğitim yönetimi. (Çev) Turan, S. Ankara: Nobel.

- Huisman, C., & van Wissen, L. (2004). Localization effects of firm startups and closures in the Netherlands. *The Annals of Regional Science*, 38(2), 291-310.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta.
- Irak, D. U. (2004). Örgütsel adalet: Ortaya çıkışı, kuramsal yaklaşımlar ve bugünkü durumu. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7(13), 25-43.
- İçerli, L. (2009). *Örgüt yapısı ve örgütsel adalet arasındaki ilişkiler*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- İnce, M., Bedük, A. & Aydoğan, E. (2004). Örgütlerde takım çalışmasına yönelik etkin liderlik nitelikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(11), 423- 446.
- İşcan, Ö. F. (2005). Siyasal arena metaforu olarak örgütler ve örgütsel siyasetin örgütsel adalete etkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 60(01), 149-171.
- James, O., & Ogbonna, I. (2013). Transformational vs. Transactional leadership theories: Evidence in literature. *International Review of Management and Business Research*, 1, 355-361.
- Kahveci, H. (2012). *İlköğretim okullarında hizmetkâr örgüt liderliğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karaköse, T. (2005). Öğretmen gereksinimleri ve motivasyon. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 69, 31-34.
- Karataş, S., & Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-89.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(16), 443-465.
- Kaya, Ö. (2008). Özel eğitimde roller ve sorumluluklar, (Ed. S. Vuran), *Özel eğitim*, (3. Baskı), Ankara: Maya Akademi.
- Keçecioğlu, T. (1998). *Liderlik ve liderler*. İstanbul: Kalder.
- Koçel, T. (2010,2015). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar-çözümler, öneriler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
- Korkmaz, M. ve Çevik, M. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin müdür kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 973-1002.
- Kumara, M. (2013). *Servant leadership in Indian NGOs*. Aligarh: Aligarh Muslim University.

- Laçinoğlu, Z. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile bazı örgütsel davranışlar arasındaki ilişki: Sakarya ili örneği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Lawal, O. Y. (2007). *Evaluation of leadership and organizational performance in small scale industries in Nigeria*; . Abia State: Abia State.
- London, M. (2001). *Leadership development: paths to self-insight and professional growth*. Erlbaum : Lawrence Erlbaum Associates.
- Lussier, R. N., & Achua, C. F. (2010). *Leadership Theory, Application And Skill Development*. Mason: Cengage Learning.
- McManus, K. A. (2011). *The relationship between ethical leadership, attachment orientation and gender in organizations*. Doctoral Dissertation, Walden University, Washington Square.
- MEB. (2004). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. Resmi Gazete. Sayı: 25343, 11 Ocak 2004
- Mucuk, İ. (2000). *Modernleşmecilik*. İstanbul: Türkmen.
- Nadler, D. A., & Tushman, M. L. (1990). Beyond the charismatic leader: Leadership and organizational change. *California Management Review*, 32(2), 77-97.
- Newton, L. A., & Shore, L. M. (1992). A model of union membership: Instrumentality, commitment, and opposition. *Academy of Management Review*, 17(2), 275-298.
- Niehoff, B. P., & Moorman, R. H. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *Academy of Management Journal*, 36(3), 527-556.
- Northouse, P. G. (2014). *Leadership: Theory and practice*. C. Şimşek, (Çev) İstanbul: Sürat.
- Oliver, N. (1990). Rewards, investments, alternatives and organizational commitment: Empirical evidence and theoretical development. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 19-31.
- Ozmen, O. N., Arbak, Y., & Ozer, P. S. (2007). Adalet verilen degerin adalet algilari uzerindeki etkisinin sorgulanmasina iliskin bir arastirma. *Ege Academic Review*, 7(1), 19-35.
- Öğülmüş, S. & Özdemir, S. (1995). Sınıf ve okul büyüklüğünün öğrenciler üzerindeki etkisi. *Eğitim Yönetimi*, 1(2), 261–271.
- Öner, Z. H. (2008). *Hizmetkâr yöneticilik ile işe kapılma değişkenleri arasındaki ilişkide, örgütse adaletin ara değişken olarak etkisi; tutarlılık anlayışı ve işin karmaşıklık*

- düzeyinin şartlı değişken olarak rolleri. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özalp, İ. & Öcal, H. (2000). Örgütlerde dönüştürücü (transformational) liderlik yaklaşımı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (4), 207-227.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile üniversite öğrencilerinin bazı demografik özellikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20, 117-135.
- Özkalp, E. & Kirel, Ç. (2011). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim.
- Özmen, F. (2003) Liderlik tarzları ve okul yöneticilerinin liderlik eğitimi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 165-166.
- Paley, N. (2004). *Successful business planning: Energizing your company's potential*. Thorogood: Thorogood.
- Penley, L. E., & Gould, S. (1988). Etzioni's model of organizational involvement: A perspective for understanding commitment to organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 9(1), 43-59.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Russel, R. F. & Stone, A. G. (2002). A review of servant leadership attributes: Developing a practical model. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(3), 145-157.
- Sabancı, A. (2007). Müdürlerin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin müdürlerin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 36(174), 333-343.
- Samadov, S. (2006). *İş doyumu ve örgütsel bağlılık: özel sektörde bir uygulama*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Samanta, I., & Lamprakis, A. (2018). Modern leadership types and outcomes: The case of Greek public sector. *Management: Journal of Contemporary Management Issues*, 23(1), 173-191.
- Serinkan, C. & Ürkek, E. Y. (2014). *Dönüştürücü liderlik bağlamında örgütsel vatandaşlık ve adalet*. Ankara: Nobel.
- Smith, C. (2005). *Servant leadership: The leadership theory of Robert K. Greenleaf*. Mgmt. of info. Orgs

- Spears, L. C. (2010). Character and servant leadership: Ten characteristics of effective, caring leaders. *The Journal of Virtues & Leadership*, 1(1), 25-30
- Spears, L.C. (2005). *Leader to leader; practicing servant leadership*, 34; Abı/Inform Complete, S. 7-11
- Susan, B. & Whiteley, P. (2007). *Kusursuz liderlik*. Çev. Ü. Şensoy. İstanbul: Acar.
- Şişman, M. (2012). *Öğretim liderliği*. (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. Ve Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı. Özden, Y. (Ed.). (1.Baskı). Ankara: Pegema.
- Tabak, A. , Yalçinkaya, H. & Erkuş, A. (2007). *Liderlik kavramına tarihsel bir bakış. 21. yüzyılda Rusya, AB ve Türkiye'den yansımalar*. (Ed. O. Kaymakçı). İstanbul: Türkmen.
- Taylor, T. (2008). *The Servant Leadership Of John Wooden*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Pepperdine University, Malibu
- Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. (7.Baskı). Ankara: Pegem.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 1-16
- Thompson, B. (1998). *Yeni yöneticinin el kitabı, yönetim fonksiyonları*. V. G. Diker. (Çev.). İstanbul: Hayat.
- Titrek, O., Bayrakçı, M., & Zafer, D. (2009). Öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 17, 1-28.
- Torlak, N. G. (2008). *Organizasyon teorileri*. İstanbul: Beta.
- Töremen, F., & Çetin, T. A. N. (2010). Eğitim örgütlerinde adalet: Kavramsal bir çözümleme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 58-70.
- Tutar, I. (2010). *Etik liderlik ve yöneticilerin etik sorumluluklarının değerlendirilmesi üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi .Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tuzcuoğlu, N. (2009). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Oktay, A. (Ed.). İstanbul: Kriter.
- Uğur, S. S., & Uğur, U. (2014). The role of personal diversities about differentiation of management and. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1, 122-136.

- Uslu, Y. D. (2011). Örgütlerde yönetsel etkinliğe ulaşmada yeni bir yaklaşım: yaratıcı liderlik. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 11(22), 419-444.
- Ürü Samı, F. O., Çalışkan, S. C., Atan, Ö. & Yozgat, U. (2013). Öğretim üyelerinin hizmetkar liderlik davranışları ve ardılları üzerine bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 13(1), 63-82.
- Van Dierendonck, D., & Nuijten, I. (2011). The servant leadership survey: Development and validation of a multidimensional measure. *Journal of Business and Psychology*, 26(3), 249-267.
- Van, K. D., & Hogg, M. (2004). *A Leadership and power: identity processes in groups and organization*. New York: Sage.
- Vecchio, R. P. (1991). *Organizational behavior*. Harcourt School
- Winston, B. (2003). *Extending patterson's servant leadership model*. Retrieved April, 12, 2008
- Yalçın, M. & Karadağ, E. (2013). Hizmetkâr liderlik ve okul kültürü: bir yapısal eşitlik modellemesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 1-5.
- Yazıcıoğlu, İ., & Topaloğlu, I. G. (2009). Örgütsel adalet ve bağlılık ilişkisi: Konaklama işletmelerinde bir uygulama. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 1, 3-16.
- Yeniçeri, Ö., Demirel, Y., & Seçkin, Z. (2009). Örgütsel adalet ile duygusal tükenmişlik arasındaki ilişki: İmalat sanayi çalışanları üzerine bir araştırma. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2009(1), 83-99.
- Yılmaz, L. (2010). *Halk eğitim merkezi yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, F. (2007). İş doyumu ile örgütsel adalet ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Siyasi Bilimler Fakültesi Dergisi*, 62(01), 253-278.
- Yukl, G. (2010). *Leadership İn Organizations*. New Jersey: Pearson Education.
- Yürür, Ö. G. D. S. (2008). Örgütsel adalet ile iş tatmini ve çalışanların bireysel özellikleri arasındaki ilişkilerin analizine yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 295-312.
- Zaleznik, A. (1992). Managers and leaders: are they different?. *Harvard Business Review*, 70(2), 126-135.
- Zel, U. (2011). *Kişilik ve liderlik*. Ankara, Nobel Akademik.

EKLER



EK-1. Katılımcı Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşlarım;

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programında yürüttüğüm; “Ortaokul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki” isimli çalışmam için araştırma yapmaktayım. Vereceğiniz yanıtlar sadece araştırmacı tarafından bilimsel veri amacıyla kullanılacaktır. Yapılan bilimsel çalışmanın geçerliği ve güvenilirliği vereceğiniz samimi cevaplara bağlıdır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Araştırmacı: Samet Mehmet ÇETİN
Gazi Üni. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
E mail: samet.cetin2@hotmail.com

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ

1.Cinsiyetiniz:

☐Erkek ☐Kadın

2. Yaşınız:

☐22-27 ☐28-33 ☐34-39 ☐40-45 ☐45 ve üzeri

3. Branşınız :

4. Eğitim Durumunuz

☐Doktora ☐Y.Lisans ☐Lisans

5. Görev Süreniz (Yıl)

☐1-5 ☐6-10 ☐11-15 ☐16-20 ☐21 ve üzeri

Ek-2. Hizmetkâr Liderlik Ölçeği

Hizmetkâr Liderlik Ölçeği

Bu ölçekte: (6) Kesinlikle Katılıyorum;

(5) Katılıyorum; (4) Kısmen Katılıyorum;

(3)Kısmen Katılmıyorum;

(2) Katılmıyorum; (1) Kesinlikle Katılmıyorum seçeneğini temsil etmektedir.

1-Yöneticim, bana işimi iyi yapmam için gereken bilgiyi verir.

2- Yöneticim, beni yeteneklerimi kullanmam için cesaretlendirir.

3-Yöneticim, kendimi geliştirmeme yardım eder.

4-Yöneticim, ekibini yeni fikirler geliştirmeleri için cesaretlendirir.

5- Yöneticim, kendini arka planda tutar ve övgüyü diğerlerinin almasına izin verir.

6-Yöneticim, yürüttüğüm işten beni sorumlu kılar

7-Yöneticim, insanları işlerinde yaptıkları hatalar yüzünden sürekli eleştirir.

8- Yöneticim, kendi yöneticisinden gelecek destekten emin değilse bile risk alır.

9- Yöneticim, eleştirilerden ders alır.

10- Yöneticim, bütünün iyi olmasına dikkat etmenin önemine vurgu yapar.

11-Yöneticim, bana işimi kolaylaştırmak için gereken karar alma yetkisini tanır.

12-Yöneticim, başkaları için yaptıklarından dolayı hiçbir ödül ya da itibar beklemez.

13-Yöneticim, beni kendi performansımdan sorumlu tutar.

14-Yöneticim, iş yerinde kendisini kızdıranlara karşı sert bir tavır sergiler.

15-Yöneticim, risk alır ve yapılması gerektiğini düşündüğü şeyi yapar.

16-Yöneticim, kendi yöneticisinin eleştirilerinden ders almaya çalışır.

17-Yöneticim, uzun vadeli bir vizyona sahiptir.

18-Yöneticim, bir sorun karşısında bana ne yapmam gerektiğini söylemek yerine çözüme kendi kendime ulaşmam için yardım eder.

19-Yöneticim, bir iş arkadaşının başarısına kendisinininkinden daha çok sevinir.

20-Yöneticim, beni ve iş arkadaşlarımı bir işi yürütme şeklimizden sorumlu tutar.

21-Yöneticim, geçmişte yaşanmış kötü olayları unutmakta zorluk çeker.

22-Yöneticim, hatalarını kendi yöneticisine itiraf eder.

23-Yöneticim, işimizin toplumsal sorumluluk yönüne vurgu yapar.

24-Yöneticim, yeni beceriler kazanmam için pek çok fırsat sunar.

25-Yöneticim, kendisinininkinden farklı görüş ve düşüncelerden ders almaya çalışır.

26-Eğer insanlar eleştiri yaparlarsa yöneticim bu eleştirilerden ders almaya çalışır.

Kesinlikle	Katılmıyorum	Kısmen	Kısmen	Katılıyorum	Kesinlikle
Katılmıyorum	Katılmıyorum	katılmıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3</			

Ek-3. Örgütsel Adalet Ölçeği

ÖRGÜTSEL ADALET ÖLÇEĞİ

Bu ölçekte: (5) Tamamen Katılıyorum; (4) Oldukça Katılıyorum;
(3) Çok Az Katılıyorum; (2) Katılmıyorum;
(1) Tamamen Katılmıyorum seçeneğini temsil etmektedir.

		Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Çok az Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Okul yöneticilerimiz işimizle ilgili verdiği kararları tek tek tüm öğretmenlere mantıklı biçimde açıklar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Okul yöneticilerimizin ders programlarımızı adil bir şekilde yaptıklarını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Okul yöneticilerimiz işimizle ilgili verdikleri kararları uygulamadan önce, nasıl sonuçlanacağını her birimizle ayrı ayrı tartışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Okul yöneticilerimiz, tüm öğretmenlere nazik davranır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Okul yöneticilerimiz okulla ilgili verdikleri tüm kararları gizlemeden herkese çok açık bir şekilde açıklar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Okul yöneticilerimiz, öğretim yılı başında dersleri branş arkadaşlarıma (zümre öğretmenlerine) adil olarak dağıtmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Okul yöneticilerimiz verdiği kararlarla ilgili bilgileri, isteyen tüm öğretmenlere ayırım yapmaksızın, eksiksiz sunar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Okul yöneticilerimiz okuldaki öğretmenlerin her birine onurlu ve saygılı davranır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Okul yöneticilerimiz okulla ilgili kararlar vermeden önce tüm öğretmenlerden tam ve doğru bilgi toplar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Okuldaki ders dışı işlerin öğretmenlere eşit dağıtıldığını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Okul yöneticilerimiz aldıkları kararları tüm öğretmenlere açıklar; eğer öğretmenler isterse, bu kararın gerekçelerini açıklar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Okul yöneticilerimiz bizimle ilgili kararlar verirken yasal haklarımızı göz önünde bulundurur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Okul yöneticilerimiz aldıkları kararların ayırım yapılmaksızın tüm öğretmenler tarafından sorgulanmasına izin verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Okul yöneticilerimizin öğretmenlere eşit sorumluluk yüklediğini düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Okul yöneticilerimiz, bizi ilgilendiren konularda ayırım yapmadan tüm öğretmenlerin görüşlerini almaya çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Okul yöneticilerimiz okuldaki bütün öğretmenlerin kişisel ihtiyaçlarına karşı duyarlı davranır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Okul yöneticilerimiz, işimizle ilgili kararları tarafsız bir şekilde verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Okul yöneticilerimiz yasa, tüzük, yönetmelik, genelge vb. gibi mevzuat hükümlerini tüm öğretmenlere yansız ve tutarlı bir şekilde uygular.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Okulda öğretmenlere verilen ödüllerin adil dağıtıldığını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek-4. Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 22.04.2020-E.14639



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.6508991
Konu : Araştırma izni

21.04.2020

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi: a) 04.03.2020 tarihli ve 8051 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Samet Mehmet ÇETİN'in "**Ortaokul Müdürlerinin Hizmetkar Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki**" konulu tezi kapsamında tüm ortaokullarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek: Uygulama Araçları (3 sayfa)

Dağıtım:

Gereği:
Gazi Üniversitesi Rektörlüğüne

Bilgi:
25 İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne

EK-5. Ölçek Kullanım İzinleri

Re: ANKET İZNİ

ED Emin Cihan Duyan ·
8.01.2020 Çar 23:46
Siz ↕

Merhaba
Elbette kullanabilirsiniz
Sevgiler

8 Oca 2020 Çar, saat 20:47 tarihinde Samet ÇETİN > şunu yazdı:

Sayın Hocam,

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim.

Doktora tezinizde kullandığınız ve Türkçe literatüre kazandırdığınız Hizmetkâr Liderlik Anketini "Ortaokullarda Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki" konulu araştırmamda kullanabilmek için izninizi rica ediyorum.

Saygılarımla...

Samet Mehmet ÇETİN
Yüksek Lisans Öğrencisi

Re: Örgütsel Adalet Ölçeği Kullanım İzni

S 9.01.2020 Per 12:56
Siz ↕

Merhaba

Elbette ölçeği kullanabilirsin. Çalışmada başarılar dilerim.

8 Ocak 2020 23:32, "Samet ÇETİN" <: >

Sayın Hocam,

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim.

Örgütsel Adalet Ölçeğini "Ortaokullarda Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki" konulu araştırmamda kullanabilmek için izninizi rica ediyorum.

Saygılarımla...

Samet Mehmet ÇETİN
Yüksek Lisans Öğrencisi



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...