



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Programı

KARİZMATİK LİDERLİK, LİDERE GÜVEN VE DUYGUSAL EMEĞE YÖNELİK
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ: TRABZON İLİ ÖRNEĞİ

Gamze TUTİ

Doktora Tezi

Ankara, 2021

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Programı

KARİZMATİK LİDERLİK, LİDERE GÜVEN VE DUYGUSAL EMEĞE YÖNELİK
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ: TRABZON İLİ ÖRNEĞİ

TEACHER'S OPINIONS ON CHARISMATIC LEADERSHIP, TRUST IN LEADER
AND EMOTIONAL LABOR: THE EXAMPLE OF TRABZON PROVINCE

Gamze TUTİ

Doktora

Ankara, 2021

Öz

Bu araştırmada karizmatik liderlik, duygusal emek ve lidere güven arasındaki ilişkiler öğretmen görüşlerine göre incelenmiştir. Nicel araştırma yaklaşımı kullanılarak ilişkisel tarama modeli ile desenlenen bu araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Trabzon ili tüm ilçelerindeki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 522 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak Duygusal Emek Ölçeği, Conger-Kanungo Karizmatik Liderlik Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen Lidere Güven Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, aritmetik ortalama, t-testi, ANOVA, Duncan, Tamhane testleri, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplamaları, basit doğrusal ve hiyerarşik regresyon uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin duygusal emek davranış düzeylerinin orta düzeyde olduğu görölmüştür. Ayrıca öğretmenler okul müdürlerinin, karizmatik liderlik davranışlarını ortaya düzeyde, lidere güven davranışlarını ise yüksek düzeyde sergiledikleri görüşündedirler. Öğretmenlerin karizmatik liderlik görüşlerinde cinsiyet ve yaş; duygusal emek görüşlerinde cinsiyet, yaş, okul kademesinde; lidere güven görüşlerinde ise yaş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılıklar tespit edilmiştir. Karizmatik liderlik, lidere güven ve duygusal emeğin alt boyutları arasındaki ilişkilere bakıldığında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizinde karizmatik liderliğin lidere güvenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca hiyerarşik regresyon analizine göre de karizmatik liderlik ve lidere güvenin duygusal emeğin alt boyutlarının anlamlı olarak yordayıcısı olduğu görölmüştür.

Anahtar sözcükler: Karizmatik liderlik, duygusal emek, lidere güven, öğretmen.

Abstract

In this study, the relationships between charismatic leadership, emotional labor and trust in the leader were examined according to the teacher views. The sample of this research, patterned with a correlation survey model using a quantitative research approach, consists of 522 teachers working in public primary schools, secondary schools and high schools in all districts of Trabzon province in the 2020-2021 academic year. Emotional Labor Scale, Conger-Kanungo Charismatic Leadership Scale and Leader Trust Scale developed by the researcher were used as data collection tools for the research. In the data analysis frequency, arithmetic mean, t-test, ANOVA, Duncan, Tamhane tests, Pearson product moment correlation coefficient calculations, simple linear and hierarchical regression were applied. In line with research results, teachers' emotional labor behavior levels were found to be moderate. In addition, teachers are in the opinion that school principals demonstrate charismatic leadership behaviors and high levels of trust in the leader. Differences were detected according to gender and age in the charismatic leadership views of teachers; gender, age, school level in emotional labor views; and age, educational level and professional seniority variables in trust in leader views. Considering the relationships between the sub-dimensions of charismatic leadership, trust in the leader and emotional labor, significant relationships were found. A simple linear regression analysis showed that charismatic leadership is a meaningful predictor of trust in the leader. In addition, according to hierarchical regression analysis, charismatic leadership and trust in leader were seen to be a meaningful predictor of the lower dimensions of emotional labor.

Keywords: charismatic leadership, emotional labor, trust in leader, teacher.

Teşekkür

Benim için doktora; üniversiteye ilk başladığımda kendime verdiğim sözdü. Bu sözden hiç vazgeçmeyen kararlılığımla bilmem kaç bin kilometre yol yaptım. Sayısız uçak yolculuklarım oldu. Bu süreçteki motivasyonum; uykusuzluk, yorgunluk ve yoğun çalışma saatlerime inat ilk günkü gibi hep yüksekti. Motivasyonun yarısı kişinin içinden gelirmiş diğer yarısı da çevresinden, özellikle orada bulunan liderlikten. Doktora sürecimde benim asıl motivasyon kaynağım değerli danışmanım Prof.Dr. Murat ÖZDEMİR oldu. Liderliği, kişiliği ve akademik kimliğiyle her zaman yol göstererek bana destek olan hocama gönülden teşekkür ediyorum. Hayatımın her aşamasında öğrencisi olmaktan her zaman gurur duyacağım.

Doktora tez izleme komitesinde ve savunma jürisinde bulunarak görüş ve öneriyle bana katkı sunan değerli hocalarım Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN, Dr. Öğrt. Üyesi Seval KOÇAK, Dr. Öğrt. Üyesi Ebru DOĞRUÖZ ve Dr. Öğrt. Üyesi S.Çiğdem GÖREN' e çok teşekkür ediyorum. Ayrıca her zaman desteklerini hissettiğim doktora sürecinin bana kazandırdığı iki değerli arkadaşım, Dr. Gökhan SAVAŞ'a ve Hazal TAKMAK'a da ayrıca teşekkür ediyorum.

Kendime duyduğum güvenin temeli babam Ahmet ÇALIŞKAN'a ve eğitim hayatımın asıl mimarı olan annem Gülfidan İNAN'a her zaman yanımda oldukları için sonsuz teşekkür ediyorum.

Doktora eğitimim emek ve sevgi dolu bir süreçti. Bu süreçte gecesiyile gündüzüyle hep yanımda olan eşim Mustafa TUTİ en sevgi dolu teşekkürü hak ediyor bence. İkinci teşekkür de zamanlarından fedakarlık etmek zorunda kaldığım çocuklarıma olsun.

Cemresu ve Egemen'e ithafen...

Gamze TUTİ

İçindekiler

Öz.....	i
Abstract.....	ii
Teşekkür.....	iii
Tablolar Dizini.....	vi
Şekiller Dizini.....	viii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	ix
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	5
Araştırma Problemi.....	6
Sayıltılar.....	8
Kapsam.....	8
Tanımlar.....	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	10
Duygusal Emek.....	10
Lidere Güven.....	31
Karizmatik Liderlik.....	55
Bölüm 3 Yöntem.....	74
Araştırmanın Modeli.....	74
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	74
Veri Toplama Araçları.....	78
Veri Toplama Araçlarına Ait Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları.....	79
Verilerin Analizi.....	87
Bölüm 4 Bulgular.....	94
Öğretmenlerin Karizmatik Liderlik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	94

Öğretmenlerin Duygusal Emek Görüşlerine İlişkin Bulgular	102
Öğretmenlerin Lidere Güven Görüşlerine İlişkin Bulgular	107
Karizmatik Liderlik, Duygusal Emek ve Lidere Güven Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	111
Karizmatik Liderliğin Lideri Güveni Yordayıcı Etkisine İlişkin Bulgular	114
Karizmatik Liderlik ve Lidere Güvenin Duygusal Emeğin Alt Boyutlarını Yordayıcı Etkisine İlişkin Bulgular	114
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	125
Sonuç ve Tartışma	125
Öneriler	138
Kaynaklar	141
Ekler	177
EK-A: Veri Toplama Araçları	177
EK-B: Ölçek Kullanım İzni Mailleri	182
EK-C: LGÖ için Görüş Bildiren Alan Uzmanları	186
EK-D: Araştırma Bulguları Özet Tablosu	187
EK-E: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	189
EK-F: Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı	190
EK-G: Etik Beyanı	191
EK-H: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	192
EK-I: Dissertation Originality Report	193
EK-J: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	194

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Duygusal Emek Tanımları</i>	12
Tablo 2 <i>Güven Tanımları</i>	33
Tablo 3 <i>Liderlik Tanımları</i>	56
Tablo 4 <i>Liderlik Dönemleri ve Yaklaşımları</i>	58
Tablo 5 <i>Araştırmanın Yürütüldüğü Okullara Ait Bilgiler</i>	75
Tablo 6 <i>Katılımcı Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler</i>	77
Tablo 7 <i>Veri Toplama Araçlarına Ait Güvenirlik Katsayıları</i>	80
Tablo 8 <i>Uyum İndekslerine İlişkin Ölçütler</i>	81
Tablo 9 <i>Kullanılan Ölçeklere Ait Uyum İndeksleri</i>	81
Tablo 10 <i>Lidere Güven Ölçeği DFA Sonuçları</i>	82
Tablo 11 <i>Duygusal Emek Ölçeği DFA Sonuçları</i>	84
Tablo 12 <i>Karizmatik Liderlik Ölçeği DFA sonuçları</i>	85
Tablo 13 <i>Normallik Değerleri (Skewness ve Kurtosis Katsayıları)</i>	88
Tablo 14 <i>Eşvaryanslılık (Homojenlik testi) Değerleri</i>	90
Tablo 15 <i>Levene's Test Değerleri</i>	91
Tablo 16 <i>Araştırma Alt Problemlerine İlişkin Veri Setleri ve Analiz Teknikleri Özet Tablosu</i>	92
Tablo 17 <i>Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürünün Karizmatik Liderliğine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N=522)</i>	94
Tablo 18 <i>CK-KLÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Test İstatistiği Değerleri</i>	95
Tablo 19 <i>CK-KLÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Test İstatistiği Değerleri</i>	96
Tablo 20 <i>CK-KLÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Test İstatistiği Değerleri</i>	98
Tablo 21 <i>CK-KLÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Kademesi Değişkenine Göre Test İstatistiği Değerleri</i>	100
Tablo 22 <i>CK-KLÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Test İstatistiği Değerleri</i>	101
Tablo 23 <i>Öğretmenlerin Duygusal Emeğe İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N=522)</i>	102

Tablo 24 <i>DEÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Değerleri</i>	103
Tablo 25 <i>DEÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Test İstatistiği Değerleri</i>	104
Tablo 26 <i>DEÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Test İstatistiği Değerleri</i>	105
Tablo 27 <i>DEÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Kademesi Değişkenine Göre Test İstatistiği Değerleri</i>	106
Tablo 28 <i>DEÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Test İstatistiği Değerleri</i>	107
Tablo 29 <i>Öğretmenlerin Lidere Güvene İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N=522)</i>	107
Tablo 30 <i>LGÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Test İstatistiği Değerleri</i>	108
Tablo 31 <i>LGÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Test İstatistiği Değerleri</i>	108
Tablo 32 <i>LGÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Test İstatistiği Değerleri</i>	109
Tablo 33 <i>LGÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Kademesi Değişkenine Göre Test İstatistiği Değerleri</i>	110
Tablo 34 <i>LGÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Test İstatistiği Değerleri</i>	110
Tablo 35 <i>Karizmatik Liderlik. Duygusal Emek ve Lidere Güven Arasındaki Korelasyon Değerleri</i>	112
Tablo 36 <i>Karizmatik Liderliğin Lidere Güveni Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi</i>	114
Tablo 37 <i>Lidere Güven ve Karizmatik Liderliğin Yüzeysel Rol Yapma Boyutu Üzerindeki Etkisi</i>	116
Tablo 38 <i>Lidere Güven ve Karizmatik Liderliğin Derinden Rol Yapma Boyutu Üzerindeki Etkisi</i>	119
Tablo 39 <i>Lidere Güven ve Karizmatik Liderliğin Doğal Duygular Boyutu Üzerindeki Etkisi</i>	122

Şekiller Dizini

Şekil 1. Morris ve Feldman yaklaşımı duygusal emek boyutları.	16
Şekil 2. Duygusal emeğin öncülleri, boyutları ve sonuçları arasındaki ilişki.	19
Şekil 3. Grandey duygusal emek yaklaşımı.....	22
Şekil 4. Lidere duyulan güvenin geribildirim süreci.....	45
Şekil 5. Güven modeli.	46
Şekil 6. Lidere duyulan güvenin yapısı.	47
Şekil 7. Güvenin öncülleri ve ardılları.	48
Şekil 8. Lidere duyulan güveni etkileyen faktörlerin çok düzeyli (birey-grup-örgüt) modeli.....	49
Şekil 9. Karizmatik liderlik, lidere güven ve duygusal emek (alt boyutları) arasındaki ilişki modeli.	74
Şekil 10. LGÖ'ye ait DFA modeli.	83
Şekil 11. DEÖ'ye ait DFA modeli.....	85
Şekil 12. CK-KLÖ'ye ait DFA modeli.	87
Şekil 13. Duygusal emek ölçeğine ait histogram ve Normal Q-Q olasılık grafiği	89
Şekil 14. Karizmatik liderlik ölçeğine ait histogram ve Normal Q-Q olasılık grafiği	89

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi (Exploratory Factor Analysis)

AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index (Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi)

AMOS: Analysis of Moment Structures

ANOVA: Tek Yönlü Varyans Analizi

CFI: Comperative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)

CK-KLÖ: Conger Kanungo Karizmatik Liderlik Ölçeği

DEÖ: Duygusal Emek Ölçeği

DFA: Doğruyayıcı Factor Analizi (Confirmatory Factor Analysis)

F: Varyans

GFI: Goodness of Fit Index (Uyum İyiliği İndeksi)

LGÖ: Lidere Güven Ölçeği

MEM: Milli Eğitim Müdürlüğü

N: Toplam

NFI: Normated Fit Index (Ölçeklendirilmiş Uyum İndeksi)

p: Anlamlılık

r: Korelasyon Katsayısı

RMSEA: Root Mean Square Error of Approx. (Tahminin Kök Hata Kareler Ort.)

Sd: Serbestlik Derecesi

SPSS: Statistical Package for Social Sciences

Ss: Standart Sapma

TDK: Türk Dil Kurumu

vd. : Ve Diğerleri

VIF: Variance Inflation Factor

\bar{X} : (Aritmetik) Ortalama

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi, alt problemleri, sayıtları, kapsamı ve tanımlarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Doğası gereği sosyal bir varlık olan insanın, duyguları ile birlikte yaşadığı ve bunun iş yaşamının ayrılmaz bir parçası olduğu görüşü son zamanlarda daha da önem kazanmıştır. Bu önem eğitim örgütü olan okullarda da hissedilmektedir. Öznesi insan olan okulların en önemli paydaşından biri olan öğretmenlerin bu mesleği yerine getirirken öğretmenlik, alan ve genel kültür yeterlilikleriyle birlikte olumlu insan ilişkileri ile ilgili donanıma da sahip olması beklenmektedir. Çünkü okullar eğitim öğretim faaliyetleri ile toplumda ihtiyaç duyulan donanımlı bireyleri yetiştirmek ve onları hayata hazırlamak gibi önemli bir misyona sahiptir. Bunun yanında öğretmenlerin okulun amaçlarına hizmet etmek üzere nasıl bir duygu durumu ile davranış sergilemesi gerektiğine dair okul ikliminde de bir beklenti oluşmaktadır. Bu beklentinin karşılanması; öğretmenlerin hem duygusal hem de sosyal açıdan duygularını okulun hedeflerine uygun olarak yönetmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Hargreaves (1998) duyguları kişiselleştirerek öğretimin kalbine benzetmiştir. Öğretim sırasında çocukların duygularını kavrayarak bunlara uygun duygusal emek davranışı sergilemenin önemli olduğunu ifade etmiştir. Çünkü Youngmi'nin (2016) de söylediği üzere, öğretmenler duygularını kontrol etmelidirler eğer duygu yönetiminde başarısız olurlarsa; özgüvenleri azalacak ve hayal kırıklığına uğrayacaklardır. Bu istenilmeyen durum karşısında duyguların; eğitim öğretimin amaçları doğrultusunda ve okulun çalışanlarından istediği biçimde ifade edilmeleri "emek" işi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Duygusal emek (Emotional labor); çalışanın belli bir karşılık elde etmek için duygularını yönetmesi ve düzenlemesidir (Hochschild, 1983). Bu duygu yönetimi kişiler arası etkileşimin yoğun olduğu meslek gruplarında daha fazla ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlik mesleği de bu meslek gruplarından biridir. Eğitim öğretim süreçlerinin her aşamasında duygusal emek davranışı sergilemeyi gerektiren bu meslekte öğrenciler ile etkili bir öğretim gerçekleştirilmesinde olumlu duyguların işe koşulması beklenir (Hargreaves, 1998). Öğretmenlerin öğrencilere

sunduğu kazanımların gerçekleştiğini görmesiyle mutluluk duyması; aksine kazanımların gerçekleştirilemediği durumlarda ise hayal kırıklığı yaşaması öğretimin duygusal boyutunun göstergesi olarak sunulabilir.

Tüm örgütlerde olduğu gibi okullarda da öğretmenlerin iş arkadaşları, öğrencileri ve velileri ile iletişim sürecinde duygularını yönetmelerini sağlayan duygusal davranış kuralları vardır (Bellas, 1999; Naring, Briet ve Brouwers, 2006). Bu duygu kuralları çerçevesinde toplumda “ideal bir öğretmen davranışı” beklentisi mevcuttur. Wragg ve Wragg (1998)’e göre öğrencilerin öğretmenlere karşı olan bu beklentisi, bireysel ilgi gösteren, adaletli davranan, sınıf disiplinini sağlayan, baskıcı ve otoriter olmayan; mizah gücü yüksek ve kendilerini iğneleyici söz ve tavırları bulunmayan şekilde sıralanmıştır. Aydın (2013) tarafından yapılan bir araştırmada ise ideal bir öğretmenin en önemli özellikleri öğrencilerin betimlemeleriyle şu şekilde sıralanmıştır; dersini iyi anlatan, öğretimi başarılı, iyi kalpli, ciddiyet sahibi, sınıf yönetiminde başarılı, kızmayan ve sinirlenmeyen, dersleri eğlenceli hale getirerek sevdiren. Bu tanımlamalardan yola çıkarak kızmayan, sinirlenmeyen ve iyi kalpli bir öğretmen beklentisi öğretmenin öğrenci ile olan iletişimde duygularını beklenen biçimde yöneterek yoğun bir duygusal emek harcaması gerektirdiğinin önemli bir göstergesi olduğu söylenebilir. Winograd’a (2003) göre ise öğretmenlerin zorlu durumlar karşısında tarafsız ve güler yüzlü bir yaklaşım sergilemesi beklenir. Bu duygusal davranış kurallarına göre olumlu veya olumsuz duygularını aşırı şekilde göstermemeleri beklenirken bunların yanında mesleğine adanmışlıklarını öğrencilerine hissettirebilmeleri beklenmektedir. Tabi ki öğretmenlerin her zaman bu şekilde beklentileri karşılaması da pek mümkün olmamaktadır.

Bu etkileşimli süreçlerden yola çıkarak duygusal emeğin eğitim öğretim süreçlerine birçok katkısı olduğunu söylemek mümkündür. Gaan’ın (2012) çalışmasına göre öğretimin etkililiğini açıklamada duygusal emeğin önemli bir paya sahip olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca Pugliesi’nin (1999) çalışmasında duygusal emek ile iş stresi arasında pozitif bir korelasyon, iş doyumunu ile negatif bir korelasyon bulunmuştur. Bu araştırmalardan da anlaşılacağı üzere duygusal emeğin olumlu yansımalarında öğretim etkililiğini artırma ve psikolojik iyi oluş durumunu desteklemesi gibi katkılar gözlemlenirken; olumsuz yansımalarında ise iş stresi, iş doyumsuzluğu ve tükenmişlik gibi sonuçlar gözlenmektedir. Alanyazın incelemelerinde öğretmenlerin duygusal emekleri üzerinde çeşitli etmenlerin rol

oynağı saptanmıştır. Bunlar psikolojik sermaye, okul ortamı, kişilik özellikleri, kurumsal itibar, işe bağlılık, örgütsel güven ve örgütsel destektir (Basım, Beğenirbaş ve Yalçın, 2013; Cheung vd., 2011; Kaçamak, 2019; Kıyat vd., 2018; Yao vd., 2015). Bunların dışında liderlik de duygusal emek üzerinde önemli bir etki göstermektedir. Alanyazın çalışmalarında okul müdürünün liderlik davranışlarının öğretmenlerin duygusal emeği ile ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Gürer ve Çiftçi'nin (2019) çalışmasında çalışanların duygusal emek davranışları ile paternalist liderlik davranışları arasında pozitif ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Özdemir ve Koçak'ın (2018) çalışmasında öğretmenlerdeki duygusal emek algılarının en fazla doğal duygular boyutunda olduğu ayrıca okul yöneticilerinin liderlik yönelimlerinin duygusal emeğin önemli bir yordayıcısı olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca Şenel ve Aydoğan'ın (2019) çalışmasında duygusal emek ve etik liderlik arasında anlamlı pozitif bir korelasyon bulunduğu ifade edilerek etik liderliğin duygusal emeğin %11,3'ünü açıkladığı ortaya konulmuştur.

Liderlik ile duygusal emek üzerinde önemli bir etki gösteren diğer bir değişken ise "*güven*"dir. Son on yıldır örgütsel güven ve liderlik arasındaki ilişkiye yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında artarak önem kazanılan bir alan olduğu gözlemlenmiştir. Eğer bir çalışan kendi örgütünde kendisini güvende hissetmiyorsa ve diğer çalışanlar ile yeterli düzeyde ilişki kuramıyorsa örgütsel süreçlerde olumsuzluk yaşanmasına sebep olacaktır. (Braun, Peus, Weisweiler, ve Frey, 2013). Bu olumsuzluklarını ortadan kaldırma görevi örgüt liderlerine düşmektedir. Eğitim örgütlerinde bu görev ise okul yöneticilerine aittir. Her ne kadar yönetici ve lider kavramları birbirinde farklı durumları ifade etseler de aslında birbirini tamamlayan iki kavramdırlar. Yani başarılı bir örgüt için yöneticiliği bilen bir lider veya liderlik niteliklerine sahip bir yönetici olmalıdır. Bu bağlamda lider yönetici; işbirliği içerisinde bir ekip kuran, çalışanlarına ilham veren, ilişkilerinde empati kurabilen, süreç odaklı bir yaklaşıma sahip, rehberlik eden, problemlerle başa çıkabilen, adaletli davranabilen, etkili kararlar alabilen, çalışanlarının değerli olduklarını hissettirebilen ve sorumluluk alabilen kişidir (Özgen, 2003). Lider yöneticiler örgüt çalışanlarını örgüt amaçları ve misyonu etrafında toplar. Bu doğrultuda çalışanlarına adil davranarak liyakat çerçevesinde değerlendirmeler yapar. Çalışanların örgüte karşı güvenlerini sarsmaz. Eğitim örgütlerinde de bu güvenin oluşturulması adına tüm personelin yönetim süreçlerinde aktif olarak doğrudan ya da dolaylı olarak katılmalarını sağlayan kişiler lider yöneticilerdir.

Olası yaşanacak kriz yönetimi sırasında, öğretmenlerin düşünceleri alınarak ve yönetime de yansıtılarak sorunun çözülmesine olanak sağlarlar. Adıgüzel'in (2016) de belirttiği gibi çalışanın düşüncelerinin dinlenmesi, çözüm sürecinde katkısının bulunduğunu hissetmesi yönetime karşı duyduğu güveni olumlu yönde etkilemektedir. Lider okul yöneticileri okullarda örgütsel sinerjini ortaya çıkmasını ve örgüte bunun olumlu şekilde yansıtılmasını sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde istek ve beklentilerini önemseyerek bu doğrultuda onların motivasyonlarının desteklenmesine ortam oluşturmaktadır. Bu sayede örgütte yüksek performans elde edilebilir, birey ve okul da akademik başarıyı yakalayabilir. Örgüt içerisinde güveni tesis ederek bunu başaran etkili lider yönetici tiplerinden birisi de karizmatik liderlerdir.

Karizmatik lider (Charismatic Leader); bireyin nitelik ve değerinin nadir rastlanan özellikleri taşıyor olması nedeniyle diğer insanlardan ayrılan, topluma olan yaklaşımı ile insanlara inanç ve güven duygusunu vererek, insanların kendisini gönülden takip etmesini sağlayacak güce sahip kişidir (Weber, 1995). Karizmatik liderlerin güven uyandıran, ilham veren, yol gösteren, olumlu gelecek algısı oluşturan ve izleyicilerinin ufkunu genişleterek kendi hayatlarındaki gerçekten önemli şeyleri fark etmelerini sağlayan özellikleri vardır (Uyguç vd., 2000). Karizmatik liderlerdeki bu özellikler örgütsel süreçlerde birçok değişikende etki yaratmaktadır. Bu etki örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, örgüt kültürü, takım bütünlüğü, çalışan performansı ve motivasyon değişkenleri ile karizmatik liderlik arasında yapılan korelasyonel çalışmaların pozitif ilişkili olması ile açıklanabilir (Aykanat, 2010; Buldu, 2016; Cinel, 2008; Çelik, 2011; Işık, 2016; Gül, 2003).

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde duygusal emek ile örgütsel politika, örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılık, lider desteği, iş doyumu, kurumsal itibar, mesleki tükenmişlik, iş özellikleri, iş akışı, yaşam doyumları, iş aile çatışması, öğretimsel liderlik (Akbaş ve Bostancı, 2016; Bıyık ve Aydoğan, 2014; Caner, 2019; Deliveli, 2018; Demircan, 2016; Gören ve Özdemir, 2015; Karakaş, Tösten, Kansu ve Aydın, 2016; Kıyat vd., 2018; Mavi, 2015; Moran, 2018; Noor ve Zainuddin, 2011; Önal, 2018; Polatkan, 2016; Tombak, 2017; Youngmi, 2016) gibi kavramlarla birlikte ele alındığı görülmüştür. Lidere güven değişkeni ile örgütsel adalet, örgütsel bağlılık, etik iklim, iş doyumu, otantik liderlik, iş performansı, örgütsel vatandaşlık, örgütsel sessizlik, lider üye etkileşimi, psikolojik güçlendirme

(Akdoğan ve Köksal; 2014; Bulut, 2012; Demirbilek, 2018; Duman, 2018; Eser, 2007; Hubbellve Chory-Assad, 2005; Öncüoğlu, 2013; Paşa, 2015; Yangın, 2015) gibi kavramlarla birlikte ele alındığı çalışmalara rastlanmıştır. Karizmatik liderlik değişkeni ile örgüt kültürü, örgütsel bağlılık, örgütsel yenilikçilik, empatik eğilim, kurumsal itibar, motivasyon, örgütsel sessizlik, okul kültürü ve örgütsel vatandaşlık (Aladağ, 2019; Alarçin, 2020; Arabacı, Alanoğlu ve Doğan, 2014; Aykanat, 2010; Aykanat ve Yıldız, 2016; Eryılmaz Ballı, 2018; Demir, 2018; Işık, 2016; Li ve Karam, 2017; Uysal Dönmez, 2015; Yüzer, 2019) gibi kavramlarla birlikte ele alındığı görülmüştür.

Araştırmanın değişkenleri bağlamında literatür incelemesinde konuyla ilgili çalışmaların genelde iki değişken üzerinden yapıldığına (Beğenirbaş ve Turgut, 2014; Conger, Kanungo ve Menon, 2000; Ünal, 2011) rastlanılmıştır. Fakat eğitim kurumları açısından Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmalarda bu üç değişkenin birlikte ele alınarak ilişkisel yönde incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmada karizmatik liderlik, duygusal emek ve lidere güven arasındaki ilişkinin eğitim örgütleri bağlamında durumlarının analiz edilmesine odaklanılmıştır. Bu araştırmanın ortaya konulan sonuçlarıyla özellikle duygusal emek ve lidere güven bağlamında karizmatik liderliğin alandaki ilişkisiyle önerilerde bulunulmuş ve uygulayıcıların mesleki yeterliliklerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Ayrıca araştırmanın bulguları ışığında özellikle politika yapıcılarına da, eğitim yönetimi alanında araştırma konusu ile sunulacak öneriler ile katkı sunulacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı karizmatik liderlik, duygusal emek ve lidere güven arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelemektir. Okullar, eğitim öğretim faaliyetleri ile toplumda ihtiyaç duyulan bireylerin yetiştirilmesi ve onların hayata hazırlanması gibi önemli bir misyona sahiptir. Bu misyon doğrultusunda, öğretmenlerin duygularını okulun hedeflerine uygun olarak yönetmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Duygusal emek olarak karşımıza çıkan bu süreçte önemli olan etken değişkenlerden biri de liderliktir. Liderlik ve duygusal emek arasında yapılan ilişkisel çalışmalarda pozitif yönlü etkilerin gözlemlenmesi bu düşüncüyü desteklemektedir (Gürer ve Çiftçi, 2019; Şenel ve Aydoğan, 2019). Liderlik

vasıflarına sahip okul müdürlerinin ilham veren, yol gösteren, saygı uyandıran, güven duyulan, çalışanlarının ufkunu genişleterek kendi hayatlarındaki gerçekten önemli şeyleri fark etmelerini sağlayan, motivasyonu artırarak güdüleyici davranışlar sergileyen özelliklerine sahip olması karizmatik liderlik tanımıyla tamamlanmaktadır. Ayrıca liderlik ile duygusal emek üzerinde önemli etki oluşturan diğer bir değişken ise “güven”dir. Güven temelli oluşturulamayan örgüt ortamlarında lider olan yöneticiye güven duyulmaması; doğru kararlar alınamamasına ayrıca stres ve kaosun oluşmasına zemin hazırlayacaktır. Bunların yaşanmaması adına gerçekleştirilen bu araştırmanın eğitim yönetiminde karizmatik liderlik, duygusal emek ve lidere güven ilişkileri bağlamında bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bununla birlikte alanda bu konuyla alakalı yaşanması muhtemel problemlerin çözümüne ışık tutması beklenmektedir. Gerçekleştirilen alanyazın incelemesinde, Türkiye’de öğretmenlerin duygusal emek, karizmatik liderlik ve lidere güven görüşleri arasındaki ilişkiyi saptamaya yönelik bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu amaçla bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Problemi

Öğretmen görüşlerine göre karizmatik liderlik, duygusal emek ve lidere güven arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Alt problemler. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır;

1. Öğretmenlerin okul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışlarına yönelik görüşleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin okul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışlarına yönelik görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin okul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışlarına yönelik görüşleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin okul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışlarına yönelik görüşleri eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmenlerin okul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışlarına yönelik görüşleri mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin okul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışlarına yönelik görüşleri okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmenlerin duygusal emeğe karşı görüşleri nasıldır?
8. Öğretmenlerin duygusal emeğe karşı görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
9. Öğretmenlerin duygusal emeğe karşı görüşleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
10. Öğretmenlerin duygusal emeğe karşı görüşleri eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
11. Öğretmenlerin duygusal emeğe karşı görüşleri mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
12. Öğretmenlerin duygusal emeğe karşı görüşleri okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
13. Öğretmenlerin lidere yönelik güven görüşleri nasıldır?
14. Öğretmenlerin lidere yönelik güven görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
15. Öğretmenlerin lidere yönelik güven görüşleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
16. Öğretmenlerin lidere yönelik güven görüşleri eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
17. Öğretmenlerin lidere yönelik güven görüşleri mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
18. Öğretmenlerin lidere yönelik güven görüşleri okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
19. Karizmatik liderlik, duygusal emek ve lidere güven arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

20. Karizmatik liderlik, lidere güvenin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
21. Karizmatik liderlik ve lidere güven, duygusal emeğin alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Sayıtlar

Bu araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal emek, lidere güven ve okul müdürlerinin karizmatik liderlik görüşlerinin oluşmasına yetecek sürede aynı okulda çalıştıkları ve etkileşim içerisinde buldukları varsayılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme araçlarını samimiyetle, tarafsız ve doğru yanıtladıkları varsayılmıştır.

Kapsam

Bu araştırmanın kapsamı aşağıdaki maddelerde sunulmuştur.

Bu araştırma;

1. Sadece öğretmen görüşleri ve uygulanan ölçme araçları çerçevesinde yürütülmüştür.
2. 2020-2021 eğitim öğretim yılında Trabzon ili sınırlarındaki tüm ilçelerindeki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerine uygulama yapılmıştır.
3. Sadece resmi okullardan veri toplanmıştır.
4. Veri toplanırken katılımcı öğretmenlerden okul müdürleriyle en az bir yıl aynı okulda görev yapma şartı konulmuştur.

Tanımlar

Karizmatik Liderlik: Öğretmenlerin, okul yöneticilerine vizyonu belirleme ve açıklama, çevresel duyarlık gösterme, sıra dışı davranışlar sergileme, kişisel risk üstlenme, üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme ve mevcut durumu sürdürmeme gibi özelliklerle atıfta buldukları liderlik tarzıdır.

Duygusal emek: Öğretmenlerin okulun amaçları doğrultusunda duygularını kontrol etme ve sergileme çabasıdır.

Lidere güven: Öğretmenlerin, lider olan okul yöneticilerinin adaletli, tutarlı, dürüst ve vermiş olduğu sözünü tutmasına ilişkin inancıdır.

Öğretmen: Trabzon'da görev yapmakta olan tüm ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerini tanımlamaktadır.

Müdür: Trabzon'da görev yapmakta olan tüm ilkokul, ortaokul ve lise müdürlerini tanımlamaktadır.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Duygusal Emek

Bu bölümde, duygusal emek, duygusal emeğin boyutları, kuramları ve ilgili olduğu değişkenler üzerinde durulmuştur.

Duygusal emek kavramı ve gelişimi. Bireyin bir işe başlamasıyla birlikte, örgüt ile birey arasında karşılıklı beklenti içerisinde bir süreç de başlamış olur. Örgüt, çalışanlarından yüksek performans göstererek örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için ilgili norm ve kurallara bağlı olarak uygun davranışlar sergilemesini bekler. Bunu gerçekleştirecek olan çalışan ise kendi ekonomik gereksinimlerini karşılamak üzere örgütten alacağı ödeme ile ekonomik doyum; toplum tarafından kabul görme ve iletişim halinde bulunmasıyla toplumsal doyum; işini gerçekleştirdikten sonra kendinde hissettiği içsel mutluluk ile psikolojik doyum yaşamaktadır. Bazen bireysel beklentilerin bazen ise kurumsal beklentilerin ağır bastığı bu örgütsel süreçlerde “duygu” kavramının iş yaşamından ayrılmaz bir parça olduğu ortadadır.

Duygu kelimesi Latince “motus (hareket/dürtü)” kökünden gelmektedir. Anlamından anlaşılacağı gibi duyguların mutlaka bir davranışsal boyutu bulunmaktadır (Konrad ve Hendl, 2003). Bu davranışlar bazen fiili ve sözlü eylemler ile bazense beden dili jest ve mimiklerle de olabilir. Aldığımız kararlar ve davranışlarımız üzerinde çok önemli etkisi olan duygu kavramının alan yazında birçok tanımı bulunmaktadır. İlk olarak sözlük anlamına bakıldığında “Belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim” olarak karşımıza çıkmaktadır (TDK, 2018). Oxford İngilizce Sözlüğü (2018) duyguyu; “bireyin bulunduğu koşullar, toplumsal iletişim ve ruh halinden etkilenen güçlü bir sezgisel his olarak tanımlanmaktadır. Psikoloji sözlüklerine bakıldığında ise duygu; “varolan kişisel duygusal durumunun gözlemlenebilir davranışsal yapısı” olarak açıklanmaktadır (Budak, 2000).

Duygu teriminin ilk kavramsal tanımlarından birisini, 1884’te “Duygu Nedir?” sorusu üzerine yazdığı makalede William James yapmıştır. James, duyguların bedensel tepkiler yoluyla mı açığa çıktığını yoksa yaşanan duygulara bağlı olarak mı sergilendiğini araştırmıştır. Duyguyu; uyarılar vasıtasıyla açığa çıkan

bedensel değişimler ve bu değişimleri duyuş” olarak tanımlamıştır (James, 1884). Bu tanımla duyguların iki önemli bağlamı vurgulanmaktadır. Bunlar duyguların gerçek doğası ve duyguların oluşturulduğu koşullardır (Palencik, 2007). Yani James’e göre duygular bir davranışın sebebi değil; belirli bir olay karşısında verilen psikolojik tepkinin sonuçlarından birisidir.

Dünyaca nl duygu teorilerinden birinin savunucusu olan Plutchik’e (1980) göre duygu çeşitli ögelerden oluşur. Bu geler davranış, his, fizyolojik değişiklikler, itici kuvvet ve kontrol etme dürtüsüdür. Fischer ve Manstead (2008) ise sosyal refahı sağlama aracı olarak duyguların önemli olduğunu söylemişlerdir. Duygular sayesinde (i) bireyin, çevresiyle olumlu ilişkiler kurabilmesi, (ii) etrafındaki diğer insanlarla ortak bir sosyal konumda bulunarak sürdürülebilir aę yaratması ve (iii) topluma karşı kimliğini veya benlik gücünü koruması mümkündür. Bahsedilen bu işlevler bireyin kendi ruh sağlığı için denge ve uyum yaratarak iletişim olanaklarını kolaylaştırması bakımından önem arz etmektedir.

Duygular bireylerin kendi ruh haline etkisinin yanında iş ortamlarında da büyük bir etkiye sahiptir. 1980’lere kadar insan davranışını rasyonel kurallar erevesi ile yorumlanabileceğini ifade eden Tayloristik düşünceler (Seçer, 2005) nedeniyle duyguların örgütsel araştırmalar bağlamında ele alınması pek mümkün olmamıştır. Çünkü Taylor alışanların psikolojik durumlarını görmezden gelerek onları sadece fiziksel bir meta olarak görmüştür. Uzun yıllar sonrasında örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde en değerli temel kaynağın insan olduğu gerçeği düşüncesiyle çalışanların psikolojik durumları önemsenmeye başlanmıştır. Hawthorne alışmaları ile insanın duyguları ile değerlendirilmesi gerektiği gerçeği ile birlikte örgütlerde duyguların da önem kazandığı bir dönemi başlamıştır (Tabak, 2017). İş yerlerinde çalışanların duygu gösterimlerinin şekillendirme çabası da beraberinde gelen bir süreç olarak gelişmiştir. Duygusal emek olarak tanımlanan bu çaba örgütsel yönetim süreçlerinde de yerini almıştır. Bu süreçlerde örgüt amaçlarını yerine getirmek üzere çalışanların duygusal gösterimleri bazen yazılı kurallar bazen de informal beklentiler ile şekillendirilmiştir. Zamanla rgt kültürünün bir parçası haline getirilen duygusal emeği, çalışanlar örgütlerinin beklentisi doğrultusunda davranabilmek için duygularını yönetmekte ve sergilerken kullanmaktadırlar (Mann, 2007).

Duygusal emek tanımının tarihsel gemişı incelendiğinde Arlie Hochschild karşımıza çıkmaktadır. Hochschild ilk kez 1983 yılında, Yönetilen Kalp (The Managed Heart) isimli eserinde duygusal emek kavramına yer vermiştir. Duygusal emek kavramını çalışanların duygularını, düzenleme yoluyla jest, mimik ve bedensel hareketler ile yansıması olarak tanımlamıştır. Duygusal emeği çalışanların fiziksel ve zihinsel emeklerinin yanında üçüncü bir emek çeşidi olduğunu söylemiştir. Buna göre fiziksel emek, kurumun belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek üzere sarf ettiği emeği açıklar. Zihinsel emek ise, çalışanın işi için sunduğu bilgi ve yeteneğini açıklar (Kaya, 2009). Emeğin üçüncü türü olan duygusal emek de verimli ve etkili bir performans için çalışanın kurumunun kendisinden beklediği duyguları karşı tarafa hissettirmesi ve göstermesidir. Literatürdeki duygusal emek tanımları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Duygusal Emek Tanımları

Yazar	Tanımı
Hochschild (1983)	Duygusal emek, çalışanların duygularını düzenleyerek jest, mimik ve bedensel hareketler ile karşı tarafa yansımasıdır.
James (1989)	Duygusal emek, bireyin karşısındaki kişiler ile etkileşimde bulunurken duygularını düzenlemesidir.
Ashforth ve Humphrey(1993)	Duygusal emek, duygu olarak uygun davranışların ifade edilmesi için sergilenen davranışlardır.
Morris ve Feldman (1996)	Duygusal emek, örgüt çalışanlarının kendilerinden beklenen duyguları sergilemek adına karşısındaki bireyler ile iletişim kurarken harcadığı kontrollü emek sürecidir.
Pugliesi (1999)	Duygusal emek, ücret karşılığındaki çalışma kuralları bağlamında duyguların çeşitli ifadelerle sergilenmesidir.
Grandey (2000)	Duygusal emek, örgüt tarafından gerçekleştirilmesi istenen hedefleri gerçekleştirmek üzere duyguların düzenlenmesi ve ifade edilmesidir.
Diefendorff ve Richard (2003)	Duygusal emek, yapılan işe ait olan duyguların yönetilmesidir.
Wharton (2009)	Duygusal emek, müşteriyle sürekli etkileşimde bulunan çalışanların örgütün kendisinden beklenen duyguları gösterme çabasıdır.
Basım ve Beğenirbaş (2012)	Duygusal emek, bireyin bilinçli bir şekilde bulunduğu çalışma hayatının, kendi içsel yaşantısında oluşturduğu izlenimdir.

Tablo 1'de sunulan duygusal emek tanımlamaları genel olarak değerlendirildiğinde iki ortak özellik dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki yapılan işi belirlenen bir "duygu ifadesine bürünerek karşı tarafta bir his oluşturma çabası" olduğudur. Diğer ortak özellik ise duygusal emek sürecinin bireyden bağımsız olarak örgüt yönetiminin istekleri ve denetiminde gerçekleşiyor olmasıdır. Duygusal emek kavramının kapsam ve içeriğinin anlaşılabilirliği ve kavramsal gelişimine katkı sunmak amacıyla farklı yaklaşımlar ortaya koyulmuştur (Ashkanasy vd., 2002). Bu bölümünde sözü edilen yaklaşımlara yer verilmiştir.

Duygusal emek yaklaşımları.

Hochschild yaklaşımı. Duygusal emek kavramı ilk defa Sosyolog Arlie Russell Hochschild (1983) tarafından "The Managed Heart" isimli kitabında tanımlanarak literatürdeki yerini almaya başlamıştır. Duygusal emeği, çalışanların duygularını düzenleyerek jest, mimik ve bedensel hareketler ile karşı tarafa yansıtması olarak ifade etmiştir. Kavramın temellendirilmesine ailesi ile birlikte resmi görevler için yurt dışında olduğu zamanlarda yaşamış olduğu olaylardaki davranışların gözlemleri ilham olmuştur. Goffman'dan (1959) etkilenen Hochschild, müşteri çalışan ilişkisini tiyatrodaki izleyici ve oyuncu ilişkisine benzetmiştir. Oyuncular iyi rol yaparlarsa seyirciler daha fazla etkilenecek ve tiyatro asıl amacına daha fazla katkı sunmuş olacaktır. Yani çalışanlar kurumun amaçlarını gerçekleştirmek üzere müşterilerine karşı duygularını yöneteceklerdir. Burada çalışanların duygularını yönetme çabası örgütsel amaçları gerçekleştirmek üzere kullanılan bir yoldur. Çalışanların bu çabasının duygusal emek haline gelmesi için bir ücret karşılığında bu davranışları sergilemesi gerektiğini vurgulamış bunu müşteri ve çalışanların duygularının ticarileşmesi olarak ifade etmiştir. Bu bağlamda duygusal emek; çalışan duygularının metalaşması, kodlanması ve düzenlenmesi süreci olarak karşımıza çıkmaktadır (McGuire, 2010).

Hochschild (1983), duygusal emek sürecini kabin görevlileri üzerine yaptığı araştırmasında hizmet sektöründeki gözlemleri üzerinden açıklamıştır (Grandey, 2000). Kabin görevlilerinin uçuş hizmeti alan müşterilerine karşı sevecen davranması, güler yüzlü olması ya da ciddi görünmesi insani gerçek bir duygu olmaktan çıkmış ekonomik ücret karşılığında sunulan bir meta olduğunu ileri sürmüştür. Duygusal emeğin birçok meslek grubunda kendini gösterdiğini

söyleyerek bu meslek gruplarının sahip olması gereken özelliklerini üç başlıkta toplamıştır; (i) müşterilerle birebir etkileşim (yüz yüze/sözlü), (ii) örgüt tarafından belirlenen davranış kuralları ve (iii) müşteride duygusal bir olay/tepki yaratacak çalışanların varlığı. Bu üç özelliği barındıran ve duygusal emek gerektiren meslekleri de altı başlıkta toplamıştır. Bu meslekler; (i) İşletme sahipleri ve yöneticiler, (ii) serbest meslek çalışanları (doktorlar, avukat vb.), (iii) memurlar, (iv) satış elemanları, (v) evde hizmet sunan çalışanlar (çocuk bakıcısı, bahçıvan vb.), (vi) ev dışında hizmet sunan çalışanlar (hostes, garson vb.) Bu başlıklar altında bulunmayan meslek gruplarında duygusal emek gerekmediğini ifade etmiştir. Bunun yanında Hochschild (1983) çalışmasında duygusal emek gerektiren meslek gruplarında bulunan çalışanlardaki büyük oranın kadınlara ait olduğunu ileri sürmüştür. Bunu kadınların duygu yönetimi becerilerinin erkeklere oranla daha etkili olmasıyla açıklamıştır.

Kurumdaki çalışan ve müşterilerin duygularının manipüle edilerek ticarileştirildiğini ileri süren Hochschild (1983), duygusal emeği yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma boyutlarıyla açıklamıştır. Personelin örgüt tarafından müşterilere göstermesi beklenen davranışları istenilen şekilde hissettirilmesini yüzeysel rol yapma boyutu (surface acting) ile açıklamıştır. Derinden rol yapma (deep acting) boyutunu ise; örgüt tarafından müşterilere gösterilmesi beklenen davranışların çalışan tarafından duygusal olarak gerçekten hissetmek için çaba sarf etmesi olarak ifade etmiştir. Bu iki boyutta da çalışanların müşterileriyle etkileşimi sırasında yaşanması beklenen uygun duygu çeşidine ve miktarına ait toplumsal normları “duygu kuralları” olarak; duygu kurallarına uyum sağlayarak davranma çabalarını da “duygu yönetimi” olarak tanımlamıştır. Burada bahsi geçen çaba, beklenen duygu durumları ile gerçekte hissedilen duyguların uyumlu hale dönüştürülmesi sürecini açıklamaktadır (Wharton, 2009). Tüm bu bakış açısıyla Hochschild yaklaşımında örgütsel değişkenlere ve bireysel farklılıklara yer verilmediği için diğer araştırmacılar tarafından eleştiri konusu olmuştur (Bıyık ve Aydoğan, 2015; Grandey, 1999; Gosserand, 2003).

Ashforth ve Humphrey yaklaşımı. Ashforth ve Humphrey yaklaşımı, “çalışanların hizmet esnasında örgüt tarafından gösterilmesi istenilen duygularını yansıtmalarını” duygusal emek olarak tanımlamıştır. Bu yaklaşımın temelinde davranışın altında yatan duygulara değil, doğrudan sergilenen davranışa

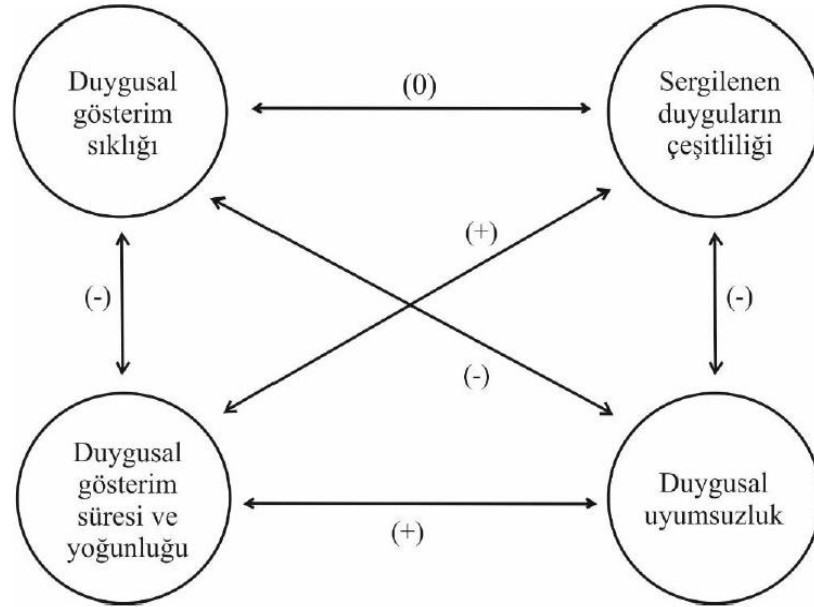
odaklanılmıştır. Çünkü hizmet kalitesinin değerlendirilmesinde ölçüt olarak çalışanların gözlemlenebilir davranışları esas alınmıştır (Pala, 2008). Gerçekleşen duygusal emek sürecinde çalışanlardan beklenen duygularını yüz yüze sergilenmesidir. Çünkü duygusal emek, uygun duygunun müşteriye sergilenmesi davranışıdır ve doğrudan davranışsal boyutu ile gözlemlenebilir olmalıdır (Oral ve Köse, 2011). Hochschild (1983) modelinden farklı olarak, duyguların yönetiminden ziyade davranış yönetimini önemsemektedir (Grandey, 2000; Oral ve Köse, 2011).

Ashforth ve Humphrey çalışanların kendi hissettikleri duyguları sergilemelerinin zorunluluk içermediğinden bahsetmiştir (Basım ve Beğenirbaş, 2012). Bu ifade ile duygunun yaşanması ve duygunun ifade edilmesinin arasına bir çizgi çizmektedir. Çalışanların müşterilerine karşı gösterdiği derinden davranışta davranışın dolaylı olarak; yüzeysel davranışta ise doğrudan farklılaştığı ifade edilmektedir. Duygu kuralları çerçevesinde belirlenen davranışlar sürekli sergilendiğinde bir süre sonra alışılmış bir davranış kalıbına dönüşeceğini belirtmiştir. Bundan dolayı duygusal emek kavramının çok az ya da hiç çaba gerektirmeyen davranışları da kapsadığı ifade edilmiştir (Öz, 2007). Sahip oldukları işten dolayı duygusal emek gösterimine sürekli maruz kalan çalışanlar belli bir zaman sonra bu duygu gösterimlerini herhangi bir emek sarf etmeden doğal olarak sergilemeye başlayacaklardır. Böylelikle duygu düzenlemek için çaba göstermeye gerek kalmayacaktır. O an hangi duyguyu hissediyorsa o duygu gösterimini sergilemesi yeterlidir. Ashforth ve Humphrey'in, "samimi duyguların sergilenmesi (genuine emotion)" boyutu bu açıklamayla temellendirilmiştir. Çalışanın müşterilerinde belli bir izlenim oluşturmak üzere kendi davranışlarını bu doğrultuda yönetme çabası oluşturduğunu bunun da duygusal emeğin bir çeşit izlenim yönetimi olarak ifade edilebileceğini söylemiştir (Köksel, 2009). Bu izlenim yönetimini, bireyin çevresindeki insanların kendisine ait izlenimlerini istedik yönde değiştirmek ve çevresindekiler üzerinde doğru izlenimler bırakmak istemesiyle ilişkilendirmiştir.

Bu yaklaşım, Hochschild'e göre duygusal emeği daha kapsamlı bir şekilde kavramsallaştırmıştır. Duygusal emeğin hem de örgütün içindeki paydaşlara (yönetici, iş arkadaşları vb.) hem de örgüt dışındaki paydaşlara (müşteriler, hastalar vb.) yönelik olabileceğine işaret etmiştir. Nitekim sonrasında gerçekleştirilen araştırmaların sonuçlarının da bu bilgiyi doğruladığı görülmüştür

(Gardner ve Avolio, 1998; Grandey, Kern ve Frone, 2007). Ashforth ve Humphrey'in (1993) yaklaşımı duygusal emeğin gözlemlenebilir davranışları için bir model içinde nasıl ölçülebileceğini detaylı açıklamamış ve duygusal emeğin üç boyutuyla (yüzey, derin ve doğal) ilişkilendirdikleri değişkenleri test etmek adına bir çalışma yürütmemişlerdir. Yaklaşımın bu eksikliği alanda çalışma yapan diğer araştırmacılar açısından zorluk oluşturmuştur.

Morris ve Feldman yaklaşımı. Duygusal emek bu yaklaşımda, çalışanların örgütte sergilenmesi beklenen duygu için sunduğu çaba, planlama ve denetim olarak tanımlanmıştır. Yaklaşımın temelinde önemli olan çalışanın belli duygu davranışlarını yerine getirirken harcadığı çabadır. Duygusal emeği etkileşimli bir yaklaşımla ele alarak daha çok örgütsel ve bireysel unsurlara odaklanarak açıklamışlardır. Ayrıca duygusal emek kavramının karmaşık bir yapısı olduğunu vurgulayarak duygusal davranışın sıklığı, gerekli duygusal davranış kurallarına dikkat, ifade edilmesi gereken duyguların çeşitliliği ve duygusal uyumsuzluk olarak dört boyutta ele almışlardır (Kaya, 2009; Savaş, 2012; Zapf, 2002). Bu boyutlar ve ilişkileri Şekil 1'de açıklanmıştır.



Şekil 1. Morris ve Feldman yaklaşımı duygusal emek boyutları.

Kaynak: Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996a). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of management review*, 21(4), 993.

Duygusal gösterim sıklığı, çalışanların örgütün kendisinden sergilemesini beklediği duygu davranışlarını hangi sıklıkla göstereceğini ifade eder. Duygusal gösterim sıklığı duygusal emeğin en önem arz eden göstergelerinden biridir. Çünkü çalışanların duygu kuralları çerçevesinde duygusal gösterim sıklığı ne kadar fazlaysa harcadığı duygusal emek de o kadar fazla olacaktır. Bununla birlikte yapılan işe göre duygusal emeğin gösterim sıklığı da değişmektedir. Daha fazla müşteri ile etkileşim gerektiren meslek gruplarında belirlenen duygu kuralları ve harcanacak duygusal emek daha fazla olacaktır. Mesela bir doktor günde ortalama otuz hastayla ilgilenmekteyken, bir hostes günde ortalama yüz elli müşteriyle iletişim içinde olabilir. Burada duygusal gösterim sıklığı değerlendirirken gösterilen davranışa ilişkin dikkati, duyguların çeşitliliği ve yoğunluğu da birlikte ele almak gerekir.

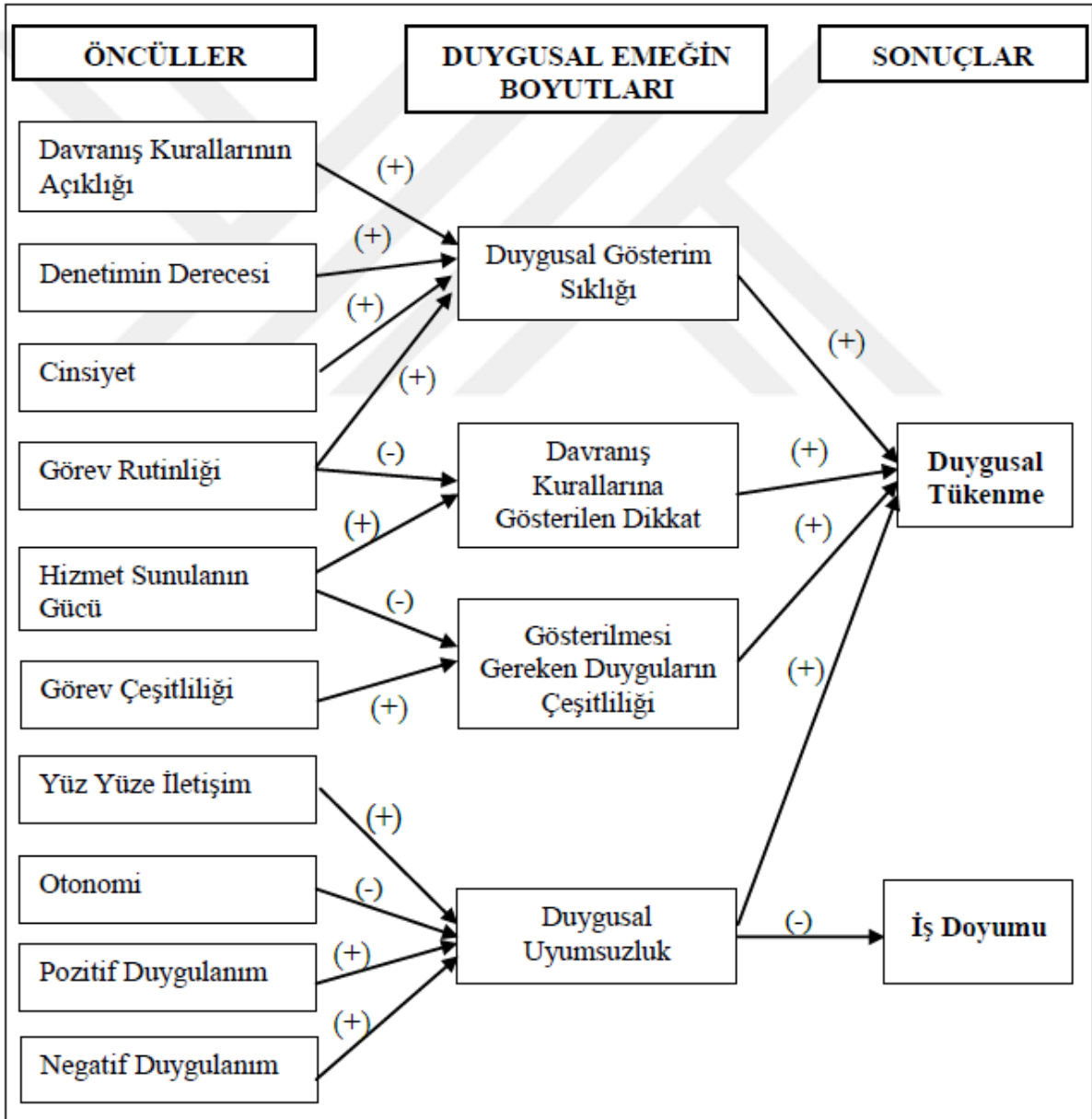
Gerekli duygusal davranış kurallarına dikkat, çalışanın örgütün kendisinden sergilemesini beklediği duygu davranışları için gösterdiği dikkat düzeyidir. Morris ve Feldman'a (1996) göre dikkat gerektiren duygu davranışlarının iki önemli noktası vardır. Bunlardan ilki duyguların sergilenme süresi, ikincisi ise çalışanın göstermesi gereken duygularının yoğunluğudur. Yoğun duygular yaşanan durumlar ne kadar fazla olursa çalışanların o kadar fazla çaba sarf etmesi gerekeceği ifade edilmiştir. (Ashford ve Humphrey,1993). Mesela Rafaelli ve Sutton'un (1987) mağaza çalışanları üzerinde yaptığı bir çalışmada müşteri ile kısa süreli iletişim kurulduğunu ve bu süre içerisinde ezberlenmiş sadece belirli davranışları sergiledikleri tespit etmiştir. Bu tür işlerde müşteri memnuniyeti adına güler yüz veya basit bir teşekkür yeterli olabilmektedir. Rafaelli ve Sutton (1987) müşteri ile gerçekleştirilen kısa ve planlı bu etkileşim için gösterilen duygusal emeğin az olduğunu söylemiştir. Fakat hemşirelik gibi mesleklerde iş gereği karşı tarafla daha uzun bir etkileşim kurulması gerekeceğinden gösterilen duygusal emek mağaza çalışanlarına göre elbette daha fazla olacaktır.

İfade edilmesi gereken duyguların çeşitliliği, çalışanın örgütün kendisinden sergilemesini beklediği duygu davranışlarının çeşitliliğini ifade etmektedir. Yapılan iş gereği çalışanlar birden fazla duygu davranışı sergilemek durumunda kalırsa, daha bilinçli bir izlem ve plan yapmak durumunda kalırlar. Bu durum olduğundan çok fiziksel ve psikolojik emeğe karşılık gelir bu da duygusal emek anlamı taşımaktadır (Morris ve Feldman, 1996). Sergilenmesi beklenen duygular üç farklı

şekilde karşımıza çıkabilir; (i) negatif (farklılaştırıcı), (ii)pozitif (bütünleyici) ve (iii) nötr (maskeleyici). Negatif duygularda, öfke ve kızgınlık içeren bir yaklaşım hissedilir. Mesela bir avukatın müvekkillerine karşı anlayışlı ve yakın davranırken, icra konusu için gittikleri yerlerde taviz vermeyen, sert ve öfkeli davranışları gözlemlenebilir. Bu duygu değişimleri bazen kısa sürelerde değişebilmektedir. Kısa zamanda gerçekleşen bu inovatif süreç daha çok planlama, denetim ve duygusal emek demektir (Grandey, 2000). Pozitif duygularda, çalışan ve müşteri arasındaki etkileşimle olumlu bir bağ oluşur. (Wharton ve Erickson, 1993). Mesela bir kasiyerin müşterine karşı pozitif bir yaklaşım sergilemeleri beklenir. Aksi takdirde müşterilerin mağazaya gelme eğiliminde azalma görülmesi muhtemeldir. Sergilenmesi beklenen duygular açıdan nötr olmak ise otorite ve tarafsızlığı ifade etmektedir. Yani çalışan ve müşteri arasında hissiz bir ortam olmasıdır. Mesela hâkimlerin nötr duygular sergilemeleri gerekmektedir. Çünkü mesleği gereği adaletli bir yaklaşımla kararlar alabilmesi için davalı ve davacıya karşı tarafsız olması önem arz etmektedir.

Duygusal uyumsuzluk (çelişki), çalışanın örgütün kendisinden sergilemesini beklediği duygu davranışları ile gerçekte hissettiği duyguların farklı olması durumunu ifade etmektedir. Çalışanlar örgütün kendisinden beklediği duyguları her zaman hissetmek zorunda değillerdir. Böyle hissettikleri durumlarda daha fazla duygusal emek sergilemek zorunda kalacaklardır. Duygusal uyumsuzluğun bazı öncelleri vardır. Bunlar; (i) duygusal davranış kurallarının açıklığı, (ii) denetim derecesi, (iii) cinsiyet, (iv) görev rutinliği, (v) hizmet alanın gücü, (vi) görev çeşitliliği, (vii) yüz yüze iletişim, (viii) özerklik ve (ix) duygulanımdır. Bu yaklaşım duygusal emeği, iş doyumunu ve tükenmişlik sonuçlarıyla ilişkilendirmişlerdir. Morris ve Feldman'ın (1996) duygusal emek modelinde duygusal davranış gösterimindeki sıklık, dikkat, çeşitlilik ve duygusal uyumsuzluk boyutlarının tükenmişlik ile doğrusal orantılı bir ilişki içerisinde olduğu, buna karşılık sadece duygusal uyumsuzluk boyutunun iş doyumunu ile ters orantılı bir ilişkide olduğunu ifade edilmiştir (Köksel, 2009).

Bu yaklaşımda duygusal emeğe (alt boyutlarıyla) ait öncüller ve sonuçlar Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Duygusal emeğin öncülleri, boyutları ve sonuçları arasındaki ilişki.

Kaynak: Morris, J. A. ve Feldman, D. C. (1996a). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of management review*, 21(4), 996.

Grandey yaklaşımı. Duygusal emek ile ilgili kendisinden önce ortaya konan tüm yaklaşımları inceleyen Grandey (2000), çalışanların örgütsel olarak sergilenmesi beklenen duyguların iş başında yönetilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Mevcut yaklaşımları sentezleyerek yeni bir yaklaşım geliştirmiş ve duygusal

emeğin örgütsel ve bireysel sonuçlarını incelemiştir. Grandey (2000) yaklaşımında, kendisinden önceki üç yaklaşım için duygusal emeğin temellendirilmesi ve kavramsallaştırılmasında türlü çelişkiler içerdiğini ileri sürmüştür.

Hochschild yaklaşımında duygusal emeği iki boyutla (yüzeysel ve derinden rol yapma davranışları) ele aldığını ve duygusal emeğin nedenlerini ve sonuçları için yeterli açıklama yapılmadığını söylemiştir. Ashforth ve Humphrey yaklaşımında, duygusal emek ile ilgili gözlemlenebilir davranışlara ağırlık verilip duyguların önemini göz ardı ettiği için eksiklik bulunduğunu ifade etmiştir. Morris ve Feldman yaklaşımında ise duygusal emek kavramının tanımlamasında çalışanın duygusal yönetimini bütünüyle yansıtamadığı için yetersiz bulmuştur (Grandey, 2000). Üç yaklaşımın ortak noktalarından hareketle Grandey (2000) duygusal emeği “çalışanların örgütsel olarak sergilenmesi beklenen duygu gösterimini ve kendi duygularının örgütün hedefleri doğrultusunda düzenlemesi” olarak tanımlamıştır. Tanımdan da anlaşılacağı üzere duygusal emek kavramı bir yandan diğer yaklaşımlardan oluşan bir sentez haline bürünürken diğer yandan “duygu düzenlemesi” kavramıyla yeni bir anlam kazanmıştır (Köse, Oral ve Türesin, 2011).

Bu yaklaşım duygusal emeği; çalışanların meslektaş, yönetici veya müşteriler ile etkileşimdeyken duygularını düzenlemesi süreci olduğunu belirtmiştir. Yani Grandey modelinde duygusal uyumsuzluk, gözlenebilen davranışlar ve müşteri etkileşimi kavramları yer almaktadır (Savaş, 2012). Ayrıca duygusal emek sürecinin her aşaması analiz edilirse çalışanlar üzerindeki etkisinin olumsuz halden olumlu hale dönüştürülebileceğini de ileri sürmüştür. Duygusal emeği bir süreç olduğunu ifade ederek yüzeysel, derin ve samimi davranış olmak üzere üç boyutta incelemiştir.

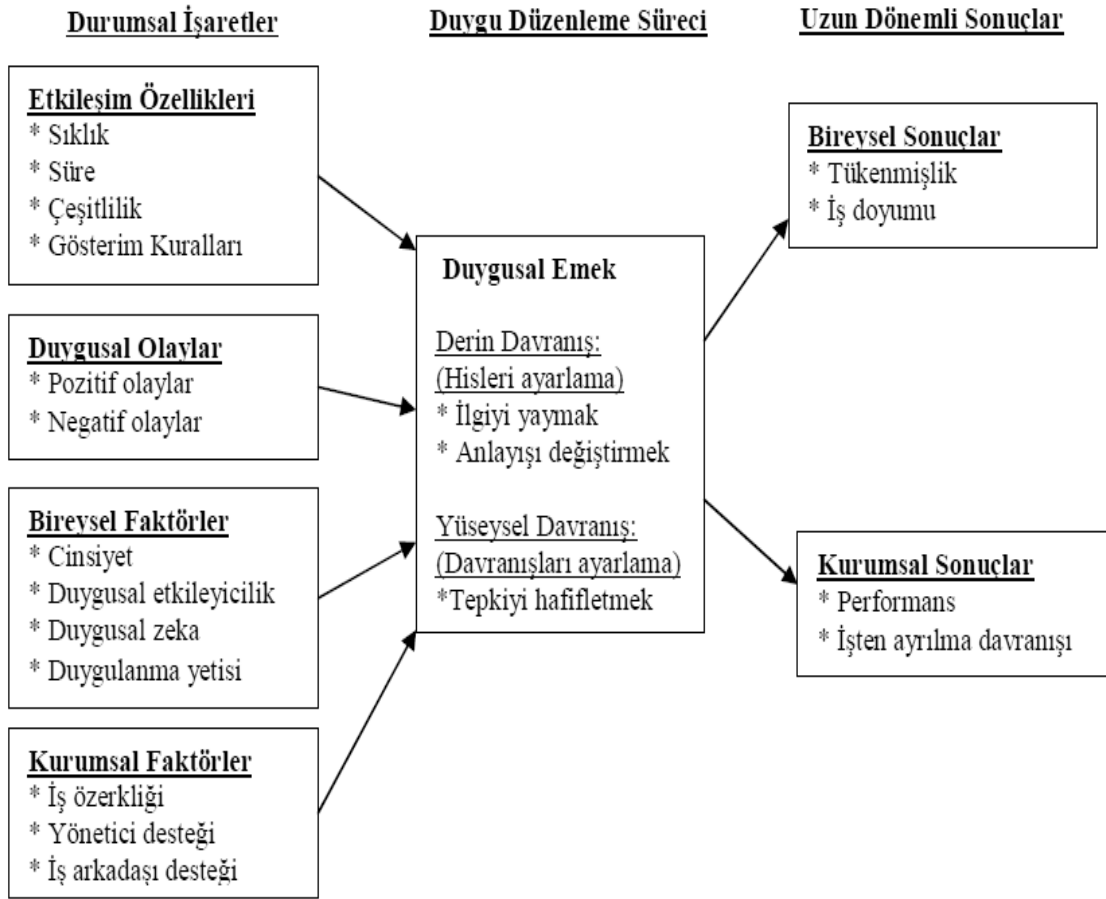
Duygusal emeğin temellendirilmesinde “duygu ayarlama süreci” anlamına gelen duygu düzenlemesi (emotion regulation) kavramını dahil ederek daha kapsamlı bir şekilde algılanmasına katkı sunarak geliştirmiştir (Gosserand, 2003).

Duygu düzenlemesi, bireyin karşılaştığı uyarıcı karşısında, hislerini kontrol altında tutarak duruma uygun tepkiler göstermesidir (Moran, 2018). Bu kavramla duygusal emeğe psikolojik bir bakış açısı kazandıran Grandey (2000) duygu

düzenlemesi için iki strateji bulunduğunu ifade etmiştir. Bunları girdi-çıkıtı (uyaran-tepki) süreci olarak ele almış ve tepki odaklı duygu düzenlemesi (response focused emotional regulation) ve öncel odaklı duygu düzenlemesi (antecedent-focused emotion regulation) olarak iki strateji ile açıklamıştır. Öncelik odaklı duygu düzenlemesi, girdinin (uyaran) düzenlenmesini; tepki odaklı düzenleme çıktının (tepki) düzenlenmesi sürecidir (Gross, 2002).

Öncel odaklı duygu düzenlemesinde çalışanların olay ve durumlara etkisine; tepki odaklı duygu düzenlemesi ise önlem alınamayacak olay ve durumlar sonucunda açığa çıkan duyguların davranışa yansıma etkisine odaklanmaktadır. Girdi aşamasında gerçekleşen öncel odaklı duygu düzenlemesi “ortamı seçme, ortamı değiştirme, dikkatini farklı yöne çevirme ve bilişsel değişim” olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Gross, 1998). Tepki odaklı ayarlama ise tepkinin (çıkıtının) ayarlanması süreci söz konusudur. Grandey (1999), tepki ayarlamasını “tepkii hafifletmek” şeklinde ele almıştır.

Bu iki düzenleme sürecini, Hochschild'in (1983) duygusal emek teorisi ile temellendirerek, duygusal emeğin öncülleri ve sonuçlarını incelemiştir (Grandey, 2000). Diğer üç yaklaşımı sentezleyerek geliştirilen Grandey'e (2000) ait duygusal emek modeli Şekil 3'te gösterilmiştir



Şekil 3. Grandey duygusal emek yaklaşımı.

Kaynak: Grandey, A. A. (2000). Emotion Regulation in the Workplace: A New Way to Conceptualize Emotional Labor. *Journal of Occupational Health Psychologist*, 5(1), 95-110.

Duygusal emeğin boyutları. Duygusal emek ile ilgili literatüre bakıldığında farklı yaklaşımlar ve araştırmacılarca çok boyutlu ele alındığı görülmektedir. Araştırmacılara göre duygusal emeğin boyutlarını özetlemek gerekirse;

- Hochschild (2003) yüzeysel ve derin davranış,
- Ashforth ve Humprey (1993) ve Diefendorff vd. (2005) yüzeysel davranış, derin davranış ve doğal duygular,
- Morris ve Feldman (1996) duygu gösterim sıklığı, gösterim kuralları, duygu çeşitliliği ve duygusal uyumsuzluk,
- Kruml ve Geddes (2000) duygusal uyumsuzluk ve duygusal çaba,
- Naring, Briet ve Brouwers (2006) yüzeysel davranış, derin davranış, doğal duygular ve duyguların bastırılması olarak boyutlandırmıştır.

Duygusal emek kavramına ilişkin bu boyutlandırmalara göre en çok kullanılan yaklaşımın, duygusal emeği yüzeysel davranış, derin davranış ve doğal duygular olarak üç boyutta ele alan yaklaşım olduğu tespit edilmiştir (Beğenirbaş ve Yalçın, 2012).

Yüzeysel Davranış diğer bir ifadesiyle yüzeysel rol yapma; Hochschild (1983) tarafından kavramsallaştırılan özellikle hizmet sektöründe müşteri odaklı bir yaklaşımla örgütlerin talep ettiği duygu kuralları çerçevesinde çalışanların hissettikleri duyguları saklayarak uygun olan duyguları sergilediği bir davranış biçimidir. Ashforth ve Humphrey'e (2003) göre ise çalışanın örgütün amaçları doğrultusunda, gerçek duygularını baskılayarak, -mış gibi davranmasıdır. Yüzeysel davranış boyutu çalışanın kendi hislerini değiştirmeden maskeleyerek gözlemlenebilir duygu ifadelerini değiştirmesi sürecidir. Yani örgüt çalışandan bu süreç içerisinde rol oynamasını beklemektedir. Çalışanlar müşteri ile iletişimlerinde jest, mimik gibi beden diline özgü sözsüz dil araçlarını veya ses tonlarını değiştirme yoluyla olumlu bir iklim oluşturma gayreti içerisindeyler (Dijk ve Kirk, 2007). Çalışan bu gayretiyle kendi içsel hislerini baskılamak zorunda kalması, aslında hiçbir şey hissetmediği anlamı taşımamaktadır. Aksine çalışanın sergilediği duygu durumlarının sadece kendi hislerinden farklı olmasıdır (Chu ve Murrmann, 2006).

Brotheridge ve Grandey'e (2002) göre ise yüzeysel davranış; çalışanların kendi hislerini denetim altında tutarak, beklentilere göre uyumlu hale getirdikleri davranışları sergilemesidir. Yüzeysel davranış boyutunda, çalışan kendi hissettiği duyguları düzenlemez aksine kendi işinin amaçları doğrultusunda duygularının gözlemlenebilir ifadesini değiştirmektedir (Köksel, 2009). Tüm sektörler de olduğu gibi eğitim sektöründe de çalışanların yüzeysel davranış sergiledikleri bilinmektedir (Özdemir ve Koçak, 2018). Eğitim örgütlerinin en önemli paydaşlarından biri olan öğretmenler için öğrencileri ile iletişiminde beden dilini etkili kullanması önem arz etmektedir. Öğrencileri derse karşı motive etmek, istenilen davranışları pekiştirmek istiyorsa beden dilini ses tonuyla destekleyerek bunu gerçekleştirebilir. Tam tersi durumlarda öğretmenin ders esnasında kızgın, sinirli, huzursuz ve mutsuz tavırları öğrencileri rahatsız ederek öğrenme ortamında olumsuz etki yaratabilir. Bu sebeple öğretmenin derse girerken olumsuz duygu halini baskılayarak, pozitif bir enerjiyle birlikte güler yüzlü ve hissedilen bir ses tonuyla bunu öğrencilerine

yansıtması beklenir. Çünkü öğretmenin öğrenme ortamında hissedilen neşeli ve samimi davranışlarının öğrencileri olumlu etkileyerek, dolaylı yoldan öğrenme güdülerini harekete geçirmesi muhtemeldir. Tabi ki öğretmenin sürekli yüzeysel davranışlar sergilemesi mümkün değildir. Çünkü sürekli yüzeysel davranışlar sergilemesi de bir süre sonra öğrenciler tarafından sahte davranışlar olarak algılanabilir.

Derin Davranış diğer bir ifadeyle derinden rol yapma; Hochschild'a (1983) göre çalışanın örgütün belirlediği duygu kuralları ve kendi duyguları arasında bir uyumsuzluk yaşaması ve hizmet sunduğu kişiye karşı örgütün amaçları doğrultusunda uygun davranışları sergilemek için yoğun çaba sarf etmesidir. Derin davranışta yüzeysel davranışta olduğu gibi çalışanın örgüt tarafından beklenen duygu kuralları ile kendi hisleri arasında bir uyumsama süreci mevcuttur Fakat derin davranışta sadece örgüt tarafından beklenen bu davranışı sergilemekle kalmaz aynı zamanda kendi duygularının da bu davranışı kabullenmesi için çalışır. Bu süreçte çalışanın müşterilerine karşı pozitif bir yaklaşımla her türlü şartlarda anlamak için çaba sarf etmesi önem arz etmektedir (Grandey, 2000). Genel olarak hizmet sunulan her sektörde çalışanların olumsuz duygularını baskılayarak hizmet sundukları kişilere karşı her zaman güler yüzlü olmaları beklenir. Eğer çalışan hizmeti sunma anında olumlu duygu durumu içindeyse gerçek hislerini göstermesi yeterli olabilir. Ancak çalışan olumsuz bir duygu durumu içindeyse bile duygularını düzenleme yoluyla, denetim altına alması beklenir (Diefendorff ve Gosserand, 2003). Eğitim sektörü açısından düşünüldüğünde de öğretmenlerin öğrencileri ile olan iletişimlerinde, istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşmış olabilir. Bu durumda bile öğrencilerine değer verdiğini ve onları sevdiğini hissettirmesi gerekir. Çünkü öğretmen konuşmaları ve davranışlarıyla öğrenci üzerinde olumlu ya da olumsuzluk bir etki oluşturabilir. Sınıf ortamında yaşanması muhtemel disiplin sorunları karşısında öğretmenin, etkili bir sınıf yönetimiyle öğrencilerin dikkatini toplaması ve rahatsızlık oluşturan durumları yargılayıcı bir ifade kullanmadan bu sorunlu davranışları ortadan kaldırması beklenir.

Doğal Duygular diğer bir ifadeyle samimi duygular Ashforth ve Humphrey (1993) tarafından geliştirilmiş olup çalışanların hizmeti sunma esnasında örgüt tarafından sergilenmesi beklenen duyguları gerçekten hissederek gerçekleştirmesini ifade eder. Çalışanlar sergilemesi beklenen duyguları zaten

gerçekten de hissediyor olması sebebiyle rol yapmak zorunda kalmazlar (Ashforth ve Humphrey, 1993). Çalışan içinden geldiği gibi davranması diğer hizmet sunduğu kişiler tarafından samimi algılanmaktadır. Çünkü bu davranış boyutunda çalışan karşısındakinin sorunlarını dinlerken dahi içten ve samimi davranmaktadır. Dolayısıyla çok fazla duygusal emek adına çaba harcanması gerekmez. Eğitim sektöründe de samimi duygular mevcuttur. Örneğin okuldan nakil giden sevdiği bir öğrencisine üzülen öğretmenin duygu davranışları gerçek ve samimidir. Ya da mezun ettiği öğrencisinin üniversiteyi kazandığını duyan öğretmenin çok sevinerek gururlanması davranışı da samimi duyguları ifade etmektedir.

Demografik değişkenler bağlamında duygusal emek araştırmaları.

Bireylerin duygusal emek düzeylerinin incelendiği araştırmalarda demografik değişkenlere göre farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Burada araştırma bağlamındaki demografik değişkenlerin başlığında, duygusal emek ile ilgili farklı sonuçlar elde edilen diğer çalışmalara yer verilmiştir.

Cinsiyet. Duygusal emek ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında erkek katılımcıların kadın katılımcılardan daha fazla duygusal emek sergiledikleri görülmektedir (Bıyık ve Aydoğan, 2014; Dahmaz, 2019; Ertürk, Kara ve Güneş, 2016; Göç, 2017; Karasu, 2019; Özgün, 2015). Erkek katılımcıların yüzeysel davranış boyutunu kadın katılımcılara göre daha fazla sergiledikleri gözlemlenmiştir (Ceylan, 2017; Hoşgörür ve Yorulmaz, 2015; Moran, 2018; Önal, 2019; Türkay, Ünal ve Taşar, 2011; Şat vd., 2015; Yılmaz, Altinkurt ve Güner, 2015). Erkek katılımcıların derin davranış boyutunu kadın katılımcılara göre daha fazla sergiledikleri gözlemlenmiştir (Beğenirbaş ve Basım, 2013; Ceylan, 2017; Çoruk, 2014; Göç, 2017; Kızanlıkl; 2014; Yücebalkan ve Karasakal, 2016). Erkek katılımcıların samimi davranış boyutunu kadın katılımcılara göre daha fazla sergiledikleri gözlemlenmiştir (Bakar, 2018; Beğenirbaş ve Basım, 2013; Özgün, 2015).

Bazı araştırmacılara göre (Wharton ve Erickson, 1993; Hochschild, 1983; Jackson, 2019) tüm çalışanlar duygusal emek davranışı sergilemekle birlikte, duygusal emek gösterimlerinin genellikle kadınlardan beklendiği ifade edilmiştir. Çünkü kadınların erkeklere göre duygularını kontrol becerilerinin daha fazla gelişmiş olduğu, aynı zamanda olumlu duygusal tepkiler verme konusunda daha başarılı oldukları şeklinde yorumlar mevcuttur. Ayrıca genel var olan bir kanıya

göre kadınların biyolojik özellikleri temelli motivasyon ve sosyalleşme yetileri farklı olduğundan kadınların sosyal ilişkilerde erkeklere oranla daha istekli ve gönüllü duygusal bağlar kurdukları ifade edilmiştir.

Bu ifadelerden yola çıkarak cinsiyet değişkenine göre kadın katılımcıların daha fazla duygusal emek sarf ettiklerini ortaya koyan araştırmalara da rastlanmıştır (Akin, Aydın ve Erdoğan, 2014; Devasheesh ve Theresa, 2009; Grandey, 2000; Johnson ve Spector, 2007; Kruml ve Geddes, 2000; Meier, Mastracci ve Wilson, 2006; Özgün ve Tozkoparan, 2015; Walsh ve Bartikowski, 2013; Wharton ve Erickson, 1993). Hoşgörür ve Yorulmaz (2015) ve Önal (2018) çalışmasında duygusal emeğin doğal duygular boyutunda; Bakar (2018) çalışmasında duygusal emeğin yüzeysel rol yapma davranışı düzeylerinde kadın katılımcıların daha fazla duygusal emek sarf ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

Duygusal emeğin cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit eden araştırmalar da vardır (Akbaş ve Bostancı, 2016; Bayram, Aytaç ve Dursun, 2012; Deliveli, 2018; Kaya, 2009; Kiral, 2016; Polatkan, 2016; Savaş, 2012; Uysal, 2007).

Yaş. Duygusal emek ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında yaş değişkenine göre farklı sonuçlar gözlemlenmiştir. Bazı araştırmacılar çalışmasında duygusal emeğin yaş değişkenine göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır (Basım ve Beğenirbaş, 2013; Caner, 2019; Ceylan, 2017; Deliveli, 2018; Kaçamak, 2019; Kaya, 2009; Kiral, 2016a; Özgün, 2015; Özgün ve Tozkoparan, 2015; Savaş, 2012; Yılmaz, Altinkurt ve Güner, 2020).

Çalışanları örgütsel süreçlerde en çok etkileyen etmenlerden biri olan duyguları, (Glomb ve Tews, 2004) bireysel olarak yaşanan duygu durumunun gözlenebilir bir davranış hali olarak tanımlayabiliriz. Çeşitli değişkenlerden etkilenen duygusal emeğin herkes için farklı etkileri olduğunu söylemek mümkündür. Bazı çalışanlar deneyim ve tecrübelerine bağlı olarak duygusal emek gösterimlerini etkili bir şekilde gerçekleştirebiliyorlarken (Ashkanasy ve Daus, 2002), bazıları da tecrübe yetersizliği nedeniyle istenilen düzeyde duygusal emek beklentilerini karşılayamamaktadır. Duygusal emek sürecinde edinilen tecrübe ve deneyim konusunda yaşın etkili olduğunu ileri süren araştırmacılar Hochschild (1983) yaşça büyük çalışanların daha tecrübeli olmaları nedeniyle farklı durumlar

karşısında örgüt tarafından sergilenmesi beklenen duyguları çok daha kolay davranışlarına yansıtıklarını belirtmiştir.

Hochschild (1983) gibi farklı araştırmacılar tarafından da yapılan çalışmalarda yaş değişkeninin duygusal emeği etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır (Beğenirbaş, 2013; Ertürk, Kara ve Güneş, 2016; Yücebalkan ve Karasakal, 2016). Yaşı daha büyük olanlar, küçük olanlara göre duygusal emek düzeylerinin daha yüksek olduğu (Beğenirbaş, 2013; Caner, 2019); yaş arttıkça katılımcıların duygusal emek düzeylerinin azaldığı (Berry ve Cassidy, 2013); yaşça büyük olan katılımcıların küçük olanlara göre daha fazla “derinden davranış” sergilediklerini (Yücebalkan ve Karasakal, 2016); yaşça büyük olan katılımcıların küçük olanlardan daha fazla derinden rol yapma davranışı sergilediklerini (Polatkan ve Kırıl, 2017); yaşça küçük olan çalışanların derin davranış düzeylerinin yaşı büyük olanlara göre daha yüksek olduğunu (Walsh ve Bartikowski, 2013); yaş ilerledikçe doğal duygular davranışlarında artış bulgusuna ulaşılmıştır (Cheung ve Tang, 2011; Dahling ve Perez, 2010; Kadan ve Aral, 2018) ve yaş arttıkça derinden rol yapma davranışları artmakta iken yaş azaldıkça yüzeysel rol yapma davranışı arttığını (Bakar, 2018; Kaçamak, 2019; Şahin ve Tösten, 2017) tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar da yaşın, çalışanların duygusal emek düzeylerini etkilediğinin göstergesidir.

Mesleki kıdem. Duygusal emek ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında mesleki kıdem değişkenine göre farklı sonuçlar gözlemlenmiştir. Bazı araştırmacılar çalışmasında duygusal emeğin mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmışlardır (Akbaş, 2016; Bakar, 2018; Caner, 2019; Ceylan, 2017; Deliveli, 2018; Hoşgörür ve Yorulmaz, 2015; Kaya; 2009; Kırıl, 2016; Köse, Oral ve Türesin, 2011; Önal, 2018; Özgün, 2015; Polatkan, 2016; Polatkan ve Kırıl, 2017; Savaş, 2012)

Buna karşılık mesleki kıdem değişkenine göre duygusal emek düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğu koyan araştırmacılar da (Bıyık ve Aydoğan, 2014; Çoruk, 2014; Ertürk, Kara ve Güneş, 2016; Göç, 2017; Kafadar ve Kaygın, 2017; Özgün ve Tozkoparan, 2015; Şat, Amil ve Özdevecioğlu, 2015; Uysal, 2007; Yücebalkan ve Karasakal, 2016; Walsh ve Bartikowski, 2013) olmuştur. Yücebalkan ve Karasakal (2016) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretim elemanlarının 0-5 yıl altında kıdeme sahip olanlardan derinden rol yapma davranışlarını daha fazla

sergilediklerini; Bıyık ve Aydoğan (2014), 21 ve üzeri çalışma süresine sahip rretmenlerin diğer kdemlere göre duygusal emek düzeylerinin daha yüksek olduğunu; Çoruk (2014), 9 yıl ve üzeri kdeme sahip niversite idari personelin 4 yıldan az çalışanlara göre duygusal emeğin derin davranış boyutu düzeylerinin yüksek olduğu; şat, Amil ve Özdevecioğlu (2015), 15 yıl ve üstü kdeme sahip rretmenlerin 5 yıldan az kdeme sahip olan rretmenlere göre duygusal emeğin doğal duygular botunu daha fazla sergilediklerini bulmuşlardır. Bu bulguları destekleyecek paralellikte mesleki kıdem arttıka, duygusal emek davranışının arttığını orta koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Akbaş ve Bostancı, 2019; Caner, 2019; Cheung ve Tang, 2010; Dahling ve Perez, 2010; Kadan ve Aral, 2018; Kinman, Wray ve Strange, 2011).

Mesleki kdemlerinin artmasına bağlı olarak rretmenler duygu kontrolü becerileri daha fazla geliştirerek renme ortamlarında rencilerine nasıl bir duygu durumuyla yaklaşması konusunda bir farkındalığa ulaşacaklardır. Bu durumdan yola çıkararak yüksek kıdemli rretmenlerin duygusal emek davranışlarını, düşük kdemdeki rretmenlere göre daha fazla sergiledikleri fikrini desteklemektedir.

Okul kademesi. Duygusal emek ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında okul kademesi değişkenine göre bazı araştırmacılar çalışmasında duygusal emeğin okul kademesi değişkenine göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır (Caner, 2019; Yılmazı Altınkurt ve Güner, 2020). Moran (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise ilkokul rretmenlerinin ortaokul rretmenlerine göre duygusal emeğin samimi davranış boyutunu daha fazla sergiledikleri tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda ise ilkokul ve ortaokul rretmenleri arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Eğitim düzeyi. Duygusal emek konusunda katılımcıların duygusal emek davranışlarının eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşan çalışmalara rastlanmıştır (Basım ve Beğenirbaş, 2013; Bıyık ve Aydoğan, 2014; Caner, 2019; Dahmaz, 2019; Ertürk, Kara ve Güneş, 2016; Kaçamak, 2019; Kızanlıklı, 2014; Polatkan ve Kırıl, 2017; nal, 2018). Çalışanlar örgütlerin kendilerinden beklenen duygu kurallarını sergilerken karşısındakinin bilişsel uygunluk duygularına adapte olmak veya duygularını bastırmak suretiyle yüz ifadelerini değiştirmektedir (Hochschild, 2012). Bu beceri davranışı çocukluktan itibaren renilir ve geliştirilir.

Bireyler farklı eğitim düzeylerinde bilişsel, fiziksel ve duygusal açıdan sürekli gelişim içerisinde. Bu süreçte sosyalleşme yoluyla duygularını da nasıl yönetecekleri konusunda birçok tecrübe edinirler. Bireyin kendi gelişim çizgisinde var olan bilişsel ve fiziksel özellikleri de duygusal tepkilerine yansımaktadır (Renner ve Feldman, 2015).

Bazı araştırmalar ise eğitim durumunu duygusal emek üzerinde farklılıklar oluşturduğunu tespit etmişlerdir (Beğenirbaş; 2013; Şat, Amil ve Özdevecioğlu, 2015) Beğenirbaş (2013) yaptığı çalışmada, doktora yapmış olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere oranla derinden rol yapma davranışını daha az sergilediklerini tespit etmiştir. Şat, Amil ve Özdevecioğlu, (2015) lisans öğrenimine sahip olan öğretmenlerin, lisansüstü eğitimi almış olan öğretmenlere göre duygularını kullanma düzeylerinin daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte Beğenirbaş ve Yalçın'ın (2012) çalışmasında samimi duygular davranışını, Basım ve Beğenirbaş (2013) ile Deliveli'nin (2018) çalışmasında ise derinden rol yapma davranışını doktora mezunlarının daha fazla sergiledikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Yurt içi ve yurt dışı araştırmalar. Öztürk (2020) tarafından öğretmenlerin duygu yönetim becerilerinin ve duygusal emek davranışlarının okuldaki duygusal iklime etkilerini belirlemeyi amaçlayan araştırmada değişkenler arasında anlamlı bir korelasyon tespit edilmiştir. Duygu yönetim becerilerinin duygusal iklim üzerindeki etkisinde duygusal emek davranışlarının anlamlı bir şekilde aracılık yaptığı belirlenmiştir.

Basım, Beğenirbaş ve Yalçın (2013), tarafından gerçekleştirilen çalışmada duygusal tükenme ve nörotiklik arasında pozitif yönlü bir korelasyon bulunmuştur. Dışa dönüklük ile arasında ise negatif yönlü bir korelasyon bulunmuştur. Duygusal emeğin tüm boyutlarının duygusal tükenmeyi etkilediği ifade edilmiştir. Ayrıca kişiliğin duygusal emeği yordadığı; sadece yüzeysel rol yapma boyutunda duygusal tükenme ve nörotiklik ile ilişkisinde aracılık etkisi olduğu belirtilmiştir.

Keller, Chang, Becker, Goetz ve Frenzel (2014) tarafından sınıf ortamında duyguların nasıl ortaya çıktığını ve hangi duygularda duygusal emeğin daha fazla sergilendiğini tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmada öğretmenlerin tüm ders saatleri içerisinde %39'unda öfke duygusu ile %99'unda mutluluk yaşadıkları bununla birlikte sık sık ise kaygısızlık hissine kapıldıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Tüm derslerin üçte birinde gerçek duygularını baskılayarak duygusal emek gösteren öğretmenlerin, genelde öfke duygusu yaşarken gizlemek amacıyla daha fazla duygusal emek sarf ettikleri görülmüştür.

Ghanizadeh ve Royaei (2015) araştırmasında öğretmen tükenmişliği, duygusal emek stratejileri ve duygusal düzenleme değişkenleri arasındaki korelasyonu tespit etmeyi amaçlamıştır. İranlı İngilizce öğretmenlerinin duygusal emek stratejileri ve duygusal düzenlemelerinin, tükenmişliklerini yordadığı tespit edilmiştir. Bu yordayıcılığın negatif yönlü olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca duygusal emek stratejilerinin tükenmişliğin % 37'sini açıkladığı görülmüştür.

Bulgurcu Gürel ve Çetinkaya Bozkurt (2016) araştırmasında iş tatmini, duygusal emek ve tükenmişlik değişkenleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre doğal duygular ve derinden rol yapma boyutu ile iş tatmini arasında pozitif yönlü, yüzeysel rol yapma boyutu ile iş tatmini arasında negatif yönlü bir korelasyon ortaya konulmuştur. Doğal duygular ve yüzeysel rol yapma boyutu ile tükenmişlik arasında ise pozitif yönlü, derinden rol yapma boyutu ile tükenmişlik arasında da negatif yönlü bir korelasyon bulunduğu ifade edilmiştir.

Tombak (2017)'in duygusal emek ile öğretimsel liderlik değişkenleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçladığı çalışmasında samimi davranış boyutu üzerinde öğretimsel liderlik davranışlarının anlamlı bir yordayıcı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması alt boyutları üzerinde de duygusal emek davranışlarının anlamlı bir yordayıcı olduğu açıklanmıştır.

Brown vd. (2014) araştırmalarında öğretmenlerin mesleki kimliklerinin duygusal yönlerini ve duygusal emek davranışlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmada katılımcıların hepsinin duygusal emek davranışlarına başvurduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenler duyguları ile ideal öğretmen imajı çeliştiği zaman sevecen ve sıcak davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Youngmi (2016) tarafından duygusal emeği tükenmişlik değişkeni ile inceleyen araştırmada Güney Kore'deki ortaokul öğretmenlerinden veri toplanmıştır. Bu araştırmada duygusal emeğin tüm boyutları ile duygusal iş talepleri ve duygusal zekâ düzeyleri arasında ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Mavi (2020) çalışmasında duygusal emeği, öğretmen görüşlerine göre örgüt iklimi ve yönetici rolleri bağlamında incelemiştir. Değişkenler arasında anlamlı pozitif yönde ilişkiler bulunduğunu ayrıca yönetici rolleri ve örgüt ikliminin duygusal emeğin anlamlı yordayıcıları olduğunu ifade etmiştir. Örgüt ikliminin ise duygusal emek ve yönetici rolleri arasındaki ilişkide tam aracılık etkisinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Cheung ve Tang (2011) çalışmasında duygusal emeği, tükenmişlik ve iş doyumunu değişkenleriyle incelemiş ayrıca psikolojik sermaye ile arasında aracılık ilişkisinin bulunup bulunmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Elde ettiği bulgulara göre duygusal emek ve sonuç değişkenleri ile psikolojik sermaye arasında bir aracılık ilişkisinin bulunduğunu ifade etmiştir. Psikolojik sermayenin yüksek olduğu durumlarda, yüzeysel rol yapmanın yabancılaşma ile arasında anlamlı, pozitif bir korelasyon; iş doyumunu ile anlamlı negatif bir korelasyon bulunduğu tespit edilmiştir.

Deliveli (2018)'nin duygusal emek ile örgütsel bağlılık değişkenleri arasındaki korelasyonu tespit etmek amacı ile yaptığı araştırmasında öğretim elemanlarının; en yüksek yüzeysel rol yapma, sonra sırası ile samimi ve derinden rol yapma davranışlarını sergiledikleri görülmüştür. Öğretim elemanlarının yüzeysel rol yapma davranışının, duygusal bağlılık ile düşük; derinden rol yapma davranışının, genel örgütsel bağlılık ve boyutları ile düşük; samimi davranışın, duygusal ve genel bağlılıklar ile orta, devam ve normatif bağlılıklar ile düşük düzeyde anlamlı ilişkilerin bulunduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca öğretim elemanlarının duygusal emeğin tüm alt boyutlarında devam bağlılıklarını anlamlı düzeyde etkilerken derinden rol yapma ve samimi davranışların ise duygusal, normatif ve genel bağlılıklarını anlamlı düzeyde etkilediği ifade edilmiştir.

Lidere Güven

Günümüzde toplumsal alanlar başta olmak üzere ekonomik, teknolojik, siyasal ve ekolojik alanlardaki hızlı değişim doğrudan örgütleri de etkileyen bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu değişimlere bağlı olarak yaşanan sosyal ve ekonomik yetersizlikler bireylerdeki güven duygusunu olumsuz etkilemektedir. Yönetim bağlamında ele alındığında örgütlerde liderliğin gelişmesi ve güçlenmesinde güven ortamının çok önemli olduğu söylenebilir. Güven liderliğin

bir ürünü ve aynı zamanda temel bir bileşenidir. Ayrıca örgütte var olması, hissettirilmesi ve kazanılması gereken de bir niteliktir. Çünkü lider güven duygusu olmadan örgütsel amaçlar doğrultusunda başarıya ulaşamaz. Örgütlerde güven ortamı kendiliğinden oluşan bir süreç değildir. Güven temelli bu örgütsel ortamın oluşturulmasında yöneticiler çok önemli rol üstlenmektedirler (Sayın, 2009). Mishra and Morrissey'e (1990) göre güven olmayan ortamlarda, çalışanlardan etkili performans göstermelerini beklemek mümkün değildir. Güven kavramı örgüt çalışanlarının birbirleri ile olan ilişkilerinde dürüstlük, inanç, doğruluk, samimiyet ve bağlılık gibi değerlerden oluşan davranışlar ile ifade edilen bir süreçtir. Örgütlerde lider olan yöneticiler için güven ise liderin dürüstlüğüne, doğruluğuna ve adaletli davranışlarına karşı hissedilen inanç olarak tanımlanabilir. Literatüre bakıldığında güven kavramı genel olarak, "yöneticiye güven", "çalışma arkadaşlarına güven" ve "kuruma güven" olarak üç boyutla ele alındığı görülmüştür (Börü, İslamoğlu ve Birsal, 2007; Yılmaz, 2009). Bu çalışmada güven kavramı, "yöneticiye güven" boyutu ile ele alınmıştır.

Lidere güven kavramı ve gelişimi. Güven terim olarak ilk 13. yüzyıl İngiltere'sinde ortaya çıkmıştır. Ancak bazı araştırmacılara göre güven kavramının tarihi insanların ilk kez topluluk halinde yaşamaya başladıkları zamanlara kadar uzanmaktadır (Möllering vd., 2004). Güven kavramı, korkmadan ve şüphelenmeden inanma hissiyatı, itimat" olarak tanımlanmıştır (TDK, 2018). Etimolojik açıdan incelendiğinde ise inanç, bağlılık ve sadakat değerlerine vurgu yaptığı görülmüştür. Sahip olduğu bu anlam değerleriyle hem toplumsal hem de kişilik sisteminden etkilendiği ifade edilmiştir (Luhmann, 2018). Hoy, Gage ve Tarter (2006) güven kavramını; (i)yardımseverlik, (ii)güvenilirlik, (iii)uzmanlık, (iv)dürüstlük ve (v)açıklık olmak üzere beş unsurla açıklamıştır. *Yardımseverlik*, bireyin güven ilişkisinde karşısındakinin iyi niyetli olduğuna veya zarar görmeyeceğine olan inancıdır (Güneş, 2014). *Güvenilirlik*, tarafların ilişkisinde davranışlarının faydalı ve öngürülebilir olmasına ilişkin bir unsurdur. *Uzmanlık*, güven ilişkisinde karşılaşılabilecek olası durumlarda uygun ve tutarlı davranışlar sergileme yeteneğidir. *Dürüstlük*, tarafların birbirlerine karşı sergilediği tutarlı davranışlar bütünüdür (Polat, 2009). *Açıklık* ise bireyin yeniliklere açık olması, düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmesi ve karşı taraf ile ilişkisinde önemli bilgileri saklamamasıdır (Petersen, 2008).

İnsan çevresindeki her şeyin bir değişim içinde olması ve hızlı gelişen teknolojinin beraberinde getirdiği belirsizlikler ve muhtemel riskler güven duygusuna olan ihtiyacı daha da arttıran bir etki yaratmıştır. Konfüçyüs de bu ihtiyacın sosyal ilişkiler bağlamında ön koşul olduğunun altını çizmiştir (Möllering, Bachmann ve Hee Lee, 2004). Özellikle sosyal yaşamın temelinde önemli bir terim olarak kullanılan güven (Giffin, 1967; Neves ve Caetano, 2006; Porras, Clegg ve Crawford, 2004) yönetim (Gillespie ve Mann, 2004; Mayer ve Gavin, 2005), psikoloji (McAllister, 1995; Rousseau, Sitkin, Burt ve Camerer 1998), ekonomi (Becerra ve Gupta, 2003; Cox, 2004; Ring, 1997), sosyoloji (Coleman, 2010; Frederiksen, 2012; Lewis ve Weighart, 1985) ve felsefe gibi alanlarda da sıklıkla kullanıldığı görülmüştür. Farklı bilim dallarında, alana özgü yan anlamlarda kullanılması ile birçok farklı tanımı ortaya çıkmıştır (Küskü, 1999; Rousseau, Sitkin, Burt ve Camerer, 1998). Literatürde güven ile ilgili tanımlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2
Güven Tanımları

Yazar	Tanımı
Deutsch (1958)	Güven, bireyin beklenen kazancından beklenen kayıptan daha az olduğu durumlarda yapmış olduğu rasyonel olmayan seçimidir.
Griffin (1967)	Güven, risk teşkil eden durumlarda belirlenen hedefe ulaşmak adına beklenen bir davranışın sergilenmesine ya da olayın ortaya çıkmasına dair olan inançtır.
Rotter (1971)	Güven, birey ya da grubun, karşısındaki başka bir birey veya grubun ifadelerine karşı olan inancı/beklentisidir.
Zand (1972)	Güven, bireyin karşısındakilere bağlılığını düzenleyen bilinçtir.
Luhmann(1979)	Güven, bireyin karşısındaki birey için adil, öngörülse ve etik davranışlar göstereceğine olan inancıdır.
Gambetta (1988)	Güven, bireyin diğer bireylerin davranışlarından zarar görmek düşüncesi yerine yarar beklentisi duymasıdır.
Boon ve Holmes (1991)	Güven, risk oluşturan olaylar karşısında saygı ve motivasyon çerçevesinde pozitif beklenti içerisinde olma durumudur.
McAllister (1995)	Güven, bireyin karşısındakilerin söz, karar ve davranışlarından emin olarak bunlara göre davranış oluşturma isteğidir.
Mayer, Davis ve Schoorman	Güven, bireyin karşı tarafın beklentilerine, sözlerine ve iyi niyetine

(1995)	duymuş olduğu itimattır.
Lewicki ve Bunker (1996)	Güven, bireylerin riskli ortamlarda birbirlerine karşı olumlu beklenti içerisinde olması durumudur.
Mishra (1996)	Güven, bireyin diğer bireylere karşı açık, itimat veren ve yeterli olduğuna ilişkin inancının savunmasız halde bulunma isteğidir.
Whitener, Brodt ve Korsgaard (1998)	Güven, bireyin karşısındakilerin kısmen de olsa yardımsever davranacağına olan beklentisi ve inancıdır.
Rousseau Sitkin, Burt, ve Camerer (1998)	Güven, bireyin diğer bireylerin davranış ve niyetlerine karşı olumlu beklentiler içinde savunmasız halde bulunduğu psikolojik bir durumdur.
Perks ve Halliday (2003)	Güven, bireylerin birbirlerini kişisel zarar yahut istismara uğratmadan yarar göreceklarine dair olumlu bir beklenti içinde olmalarıdır.
Tschannen- Moran (2004)	Güven, bireyin yeteneğine dayalı olarak dürüstlük, iyilik, güvenilirlik ve açıklık çerçevesinde o kişiye karşı savunmasız olma isteğidir.
Tüzün (2007)	Güven, bireyin karşısındakinin davranış, karar ve sözlerinde itimat edilir, dürüst ve tahmin edilir olacağına bununla birlikte çıkarıcı davranışlarda bulunmayacağına dair olumlu beklenti içinde olmasıdır.

Tablo 2'de yapılmış olan ifadeler genel olarak değerlendirildiğinde güven için ön koşul olarak da tanımlanan belirsizlik, beklenti, zarar görme ihtimali ve risk kavramları karşımıza çıkmaktadır (Luhmann, 2000; Karadoğan Doruk, 2009). *Belirsizlik*, bireyin güven ilişkisinde kesinliğin ve netliğin olmadığı bir ortamda tercih yapmasıdır. *Risk*, bireyin karşısındakine güven duyma sürecinde risk üstlenerek istismar edilme ihtimalini kabul etmesi halidir. *Beklenti*, bireyin karşısındakine güven duyarken yetkinliğine ve beklediği davranışı etkili bir şekilde göstereceğine karşı olan inancıdır. *Zarar görme ihtimali* ise yaşanan güven ilişkisinde karşı taraftan zarar görebilme olasılığıdır. Bu ortak özellik ve ön koşul kavramları çerçevesinde özetlemek gerekirse;

- 1) Güven duyma sürecinde tarafların birbirlerine bağımlılıklarının olduğu,
- 2) Birey, güven duyduğu kişi tarafından kendisinin ve ilişki sürecine tabi olan etkileşenlerin çıkarlarının koruyacağına ilişkin inancı olduğuna,
- 3) Güven temelinde bireyin karşı tarafla ilgili olumlu beklentiler beslediği,
- 4) Belirli bir sosyal bağlamda gelişen güvenin mevcut bağlam dinamiklerinden etkilendiği,

- 5) Bireyin güven sürecinde karşı tarafın niyet, istek ve davranışlarından kaynaklanan belirsizlikten risk veya zarara uğrama olasılığı olduğu ayrıca bu durumda savunmasız olma durumunun var olacağı,
- 6) Güven sürecinin belirli bir zaman içerisinde emek isteyen bir süreç olduğu,
- 7) Güven ilişkisinde tarafların birbirlerine karşı sorumluluklarını yerine getirmeme durumlarında güvenin olumsuz etkilenebileceği vurgulanmıştır (Atkinson ve Butcher, 2003; Das ve Teng, 2004; Hosmer, 1995; Rousseau vd.,1998; Kramer, 1999; Kollock, 1994; Matthews ve Shimoff, 1979; Sheppard ve Sherman, 1998; Whitener vd., 1998).

Örgütsel güven. Dünyadaki hızlı global değişim sürecinden etkilenen yönetim örgütleri; yönetsel fikirlerdeki inovasyonla örgütsel güven anlayışı olarak değişikliğe uğramıştır. Klasik yönetim bakışıyla örgütlerde güven, sorunsal bir hale bürünmüştür (Özdemir ve Cemaloğlu, 2017). Modern yönetimin gelmesiyle örgüt çalışanları, daha rahat ve huzurlu bir iş ortamı beklentisi içerisinde bulunmuşlardır. Bununla birlikte örgütler için güven duygusu giderek artan bir önem kazanmıştır.

Matthai (1989) örgütsel güveni belirli olmayan veya risk oluşturan bir olay karşısında örgüt çalışanlarının, örgütsel davranışların tutarlılığına ilişkin inançları olarak tanımlamıştır. Bir örgütte sosyal ilişkilerin çok önemli olduğu vurgulayan Taylor (1989) ise örgütsel güveni; çalışanların karşılıklı nezaket ve saygı çerçevesinde, uyumlu çalışma davranışlarının sonucunda oluşan bir olgu olarak tanımlamıştır. Mishra ve Morrissey (1990) ise örgüt yöneticilerinin verdiği sözlerin arkasında durarak dürüst olacaklarına dair çalışanların duydukları inançtır. Nyhan ve Marlowe (1997) örgütsel güveni iki boyutuyla vurgulayarak, örgüt çalışanlarının örgüte ve yöneticiye olan güveninden oluşan bir bütünlük olarak ifade etmiştir (Yılmaz, 2006). Kramer (2009) de çalışanların örgüt içerisindeki iletişimlerinde karşılıklı davranış, söz ve kararlarına duyula itimatı örgütsel güven olarak tanımlamıştır. Memduhoğlu ve Zengin (2010) örgütsel güveni; çalışanların, diğer çalışanların ve yöneticilerin samimiyetine ve iyi niyetine duymuş olduğu inanç olarak ifade etmiştir. Yapılan tanımlamalar genel olarak değerlendirildiğinde, örgütsel güven, örgütsel hedefler doğrultusunda belirsiz veya riskli durumlardaki örgütün tüm paydaşlarının birbirlerine karşı olumlu beklenti içerisinde olması olarak tanımlanabilir. Ayrıca yöneticilerin örgütsel güven ortamının oluşturulmasında anahtar rol üstlendikleri de söylenebilir. Sullivan ve Harper ortak

paylaşılan değerlerin örgüte güven duygusunu kazandırdığını ifade etmişlerdir. Ortak paylaşılan değerlerin örgüt içinde güçlü bağ oluşturduğu ve bütün çalışanlarına güven verdiğini ileri sürmüşlerdir. Ayrıca paylaşılan bu değerlerin, hem özgüveni teşvik ettiği hem de ahlaki cesareti güçlendirdiğini de vurgulamışlardır. Memduhoğlu ve Yılmaz (2010) ise örgütsel güvenin oluşmasında yöneticilerin sözlerine sadık kalması, yetki devri ve karara katılım sistemlerinin oluşturulması, çalışanlar arasında sağlıklı bir iletişim ortamının oluşturulması, etik değerlere önem verilmesi ve çalışanların performans değerlendirilme süreçlerinde adaletli davranılmasının önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Örgütsel güven modelleri. Örgütsel güven kavramı olarak birçok çalışmada araştırma konusu olmuş ve farklı boyutları ile ele alınmıştır. Literatürde örgütsel güven modellerinden en çok atıf alan (i) Mishra güven modeli, (ii) Bromiley ve Cummings güven modeli, (iii) *Mayer, Davis ve Schoorman güven modeli*, (iv) Shockley- Zabalak Ellis ve Winograd ve (v) *Whitener ve arkadaşlarının yönetsel güvenilirlik modeli* çerçevesinde inceleme yapılmıştır.

Mishra güven modeli örgütsel güveni dört boyutta açıklamıştır. Bu boyutları (i)yeterlilik, (ii)açıklık, (iii)ilgililik ve (iv)güvenilirlik olarak sınıflamıştır. Yeterlilik (competence) boyutunu , rekabet ortamında örgütün kendi varlığını devam ettirebilmesi olarak tanımlamıştır. Açıklık (openness) boyutunu, örgütte gerçekleşen tüm çalışmaların şeffaf ve açık olması ayrıca bilgilere kolayca ulaşılabilmesi olarak ifade etmiştir. İlgililik (concern) boyutu ise, örgüt çalışanın kendi menfaati ile diğer çalışanların menfaatleri dengesinde bir tutum sergilemesi olarak açıklamıştır. Güvenilirlik (reliability) boyutu ise, çalışanların örgütten güvenilir ve tutarlı davranışlar görme beklentisi olarak tanımlanmıştır (Mishra, 1996).

Bromiley ve Cummings güven modeli ise güveni, bireysel ve örgütsel güven olarak iki boyutta ifade etmişlerdir. Örgütsel güven algısında bireysel farklılıklar gözlemlenebileceğini belirterek çalışanın kendi tecrübelerine göre bu algının şekil alacağını ifade etmişlerdir. Bu yaklaşıma göre örgütsel güven; duygusal, bilişsel ve niyetsel olarak üç boyutlu bir süreçle ifade edilmiştir. Ayrıca, örgütsel güvenin oluşumu için şu özelliklerin gerekliliği ifade etmişlerdir; (i) çalışanın her söz veya davranışında dürüst olmayı seçmesi ve benimsemesi, (ii) her çalışanın diğer çalışanlar için iyi niyet taşıdığına dair olan inanç duygusunun olması ve (iii)

çalışanın şartlar ne olursa olsun başka bir kişiden avantaj sağlamayı beklememesi (Bromiley ve Cummings, 1996).

Mayer, Davis ve Schoorman'in güven modeli güvenin tek boyutlu olduğunu savunmuşlardır. Yani güvenilen birey ve güvenen arasında karşılıklı bir güven bağı olmadığını ifade etmişlerdir. Güven derecesini belirleyen etkenleri; karşı tarafın güvenilmeye değer olması ve güvenen kişinin güven eğilimi olarak açıklamıştır. Bu iki etken arasında fark bulunduğunu güven duymaya eğilimli bireylerin güven konusunda daha istekli olduklarını ileri sürmüşlerdir (Polat, 2009).

Shockley- Zalabak Ellis ve Winograd güven modeli ise Mishra'nın güven modelinin boyutlarına ek olarak özdeşleşme kavramını ilave etmiştir. Yani örgütsel güvenin (i) yeterlilik, (ii) açıklık, (iii) ilgililik, (iv) itimat edilirlilik ve (v) özdeşleşme boyutlarıyla ele alınması gerektiğini vurgulamıştır. Özdeşleşme boyutu da çalışanların örgütsel hedeflerle, değerlerle, normlarla ve inançlarla uyumlu olması ölçütünü açıklamaktadır.

Whitener ve arkadaşlarının yönetsel güvenilirlik modelinde güvenin temelli yönetsel eylemlerden oluşan bir güven modeli geliştirmişlerdir. Yöneticilerin güvenilir iş ortamlarının oluşturulmasında sorumlu olduklarını ifade ederek yönetsel eylemleri yönetsel güvenilir davranış olarak tanımlamışlardır. Yönetsel güvenilir davranışları beş boyutta inceleyerek bunları; (i)dürüstlük, (ii)kontrolün paylaşımı ve dağılımı; (iii)açık iletişim, (iv)tutarlılık ve (v)ilgi olarak ifade etmişlerdir. Çalışanlardaki güven algısının oluşumunda bu beş boyutun çok önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Örgütsel güvenin alt boyutları. Örgütsel güven, süreç olarak incelendiğinde çok boyutlu karmaşık bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Güvenin bu karmaşık ve çok boyutlu yapısı eğitim örgütlerinde de kaşımıza çıkmaktadır. Çünkü güven birçok unsurdan etkilenen bir olgudur. Bireyler arasındaki ilişkilerde beklentilere göre şekillenmekte ve çeşitlenmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998). Örgütsel güven çalışmalarına bakıldığında genel olarak üç ana boyutta incelendiği gözlemlenmiştir. Bunlar; çalışma arkadaşlarına güven, örgüte güven ve yöneticiye güven şeklindedir (Dietz ve Hartog, 2006).

Çalışma Arkadaşlarına Güven, bireyin çalışma arkadaşının etik, dürüst, adaletli ve güvenilir tavırlar sergileyebilecek mesleki yeterliliklere sahip olmasına karşı duyduğu inançtır. Bireyin birlikte çalıştığı arkadaşına güvenmesi örgütsel süreçler açısından önemlidir. Tschannen-Moran ve Hoy'a (1998) göre okul örgütleri açısından çalışma arkadaşlarına güven ise öğretmenlerin her durumda birbirlerine karşı güven duyabileceklerine ve dürüst davranacaklarına olan inançlarıdır. Çünkü örgüt çalışanlarının özel hayatlarında olduğu gibi çalıştıkları örgütlerde sürekli iletişimde buldukları, birlikte ortak örgütsel hedefler doğrultusunda çalışarak verilen bir görevi gerçekleştirmek üzere bir araya geldikleri topluluklar mevcuttur (Büte, 2011). Bahsedilen bu toplulukların karşılıklı güven içinde olması örgütsel gelişimin ivme kazanması bakımından önem arz etmektedir. Butler (1991) ve Cadenhead ve Richman'ın (1996) ortak ifadelerinden de yola çıkarak çalışma arkadaşları arasındaki güven karşılıklı oluşan bir süreçtir. Bireyin karşı tarafın davranışıyla ilgili beklentisinden oluşmaya başlayan güven olgusu bu süreçte şekillenir. Yani birey güven karşısındakine güven duyar ise onun davranışlarını kontrol altında tutmaktan vazgeçer. Ardından benzer güvenilir davranışlar sergileme eğilimi gösterir. Etkileşimli bir döngü içerisinde devam eden bu süreç çalışanlar arasındaki güvenin oluşmasını sağlar.

Eğitim örgütlerinde bu süreçte öğretmenlerin, çalışma arkadaşlarına sürdürülebilir bir güven duyması için şu eylemleri gerçekleştirilmesi beklenir: (i) okulla ilgili kararlara katılım sağlanması, (ii) yeni gelen öğretmenlere samimi ve sıcak davranmak, (iii) işbirlikçi öğrenme ortamları oluşturmak ve desteklemek, (iv) çalışanlar arasında iletişimi artıracak etkinliklerde bulunmak, (v) ilişki kurma temelli bir yaklaşım içerisinde olmak ve (vi) okulda örgütsel iletişim destekli bir mesleki gelişim modeli seçmek (Brewster ve Railsback, 2003). Özetle, çalışanlar arasında güven duygusunun oluşmasında takım ve iş birliği halinde çalışma ortamı, etkin bir örgütsel iletişim kanalının olması, okul değerleri ve hedefleri doğrultusunda kararlara katılım gibi faktörlere bağlıdır. Bu faktörlerin oluşumunda yöneticiler olduğu kadar öğretmenler de anahtar rol görevini üstlenmektedirler.

Örgüte Güven, çalışanların örgütsel yönetim süreçlerinin ve insan kaynakları eylemlerinin adaletli, tutarlı ve etik bir yaklaşımla uygulandığına dair olan inancıdır. McKnight, Cummings ve Chervany (1998) örgüte güveni, çalışanların örgütün belirlenen hedeflerini gerçekleştirmek üzere başarı odaklı

yapılandırıldığına dair inancı olarak tanımlamıştır (Yılmaz, 2006). Örgüte güven, örgütün başarı performansında çok önemli bir değişken olarak ifade edilmektedir. Literatürde bu güven türü bazı kaynaklarda “kuruma güven”, “paydaşlara güven” ve “odak grubuna güven” olarak farklı başlıklarda sunulduğu görülmüştür. Asunakutlu’ya (2002) göre, örgüte olan güven duygusunun oluşturulabilmesi için yöneticilere ve çalışanların şu görev ve sorumlulukları üstlenmesi beklenir; sağlıklı bir örgütsel iletişim ortamının kurulması, etkin ve kuralları olan bir çalışma ortamının hazırlanması, etik değerle çerçevesinde çalışanların gelişimini destekleyen sürekli bir eğitim sisteminin oluşturulması ve yönetsel yetki devri ile alınan kararlara katılımın sağlanması. Eğitim örgütleri açısından ele alındığında okullarda güven ortamının sağlanması için öğretmenlerin sadece yöneticilerine veya meslektaşlarına güven duyması yeterli değildir. Bunlarla birlikte öğretmenlerin öğrencilerine ve velilerine de güven duyması beklenir. Çünkü öğretmen, veli ve öğrenci ekseninde güvene dayalı ilişkilerin geliştirilmesi okul örgütü için önemlidir. Yapılan son araştırmalarda okul ile aile ilişkilerinin önemi sıkça ifade edilse de bu ilişkide anahtar rol görevi öğretmenlere aittir (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Bu açıdan öğretmenler ile veliler ve öğrenciler arasındaki güven duygusunun okulun akademik başarısını artırıcı bir katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Öğretmenlerin örgüte güven düzeyi ile öğrencilerin akademik başarısı arasında doğrusal bir orantı olduğu ifade edilmiştir (Goddard vd., 2001). Öğretmen, yönetici, veli ve öğrenci arasında oluşan güven sayesinde okuldaki inovasyon hareketlerinin daha kolay gerçekleştirilebileceği böylelikle katılımcı ve iş birlikçi ortam oluşturulmasına katkı sağlanacağı düşünülmektedir (Bryk ve Schneider, 2003; Tschannen-Moran, 2001).

Yöneticiye güven, çalışanların yöneticileri için dürüst, adaletli, etik ve tutarlı bir karaktere sahip olduklarına ilişkin inancıdır. Eğitim örgütleri için yöneticiye güven ise öğretmenlerin okul müdürünün kendi çıkarlarına uygun davranması ve verdiği sözleri tutmasına dair inançlarıdır (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998). Örgütsel güven sürecinde çalışanların yöneticilerine güven duyması ön koşul niteliği taşımaktadır. Örgütsel güven iklimi oluşturmak adına yöneticilerin mesleki yeterliliklere sahip olmaları, adil olmaları ve tutarlı davranışlar sergilemeleri çalışanların yöneticilerine olan güveninin artırıcı bir etki yaratacaktır. Bu amaç doğrultusunda yöneticilerin bir takım stratejiler izleyerek de örgütsel güven iklimine

katkıda bulunabilir; (i) dürüst davranışlar sergilemek, (ii) ulaşılabilir olmak, (iii) etkili iletişime açık olmak ve desteklemek, (iv) eleştiriye açık olmak, (v) karar süreçlerine çalışanları dahil etmek, (vi) çalışanlarına önemli olduğunu hissettirmek, (vii) farklı görüşlere saygılı olmak, (viii) çalışanların girişimlerini desteklemek, (ix) etkisiz elemanları değişime hazır bulunmak ve (x) çalışanlar için gerek duyulacak insan ve madde kaynaklarına sahip olduğundan emin olmak. Tschannen-Moran (2004)'a göre öğretmenler okul müdürüne güvendiğinde; meslektaşlarına, velilerine ve öğrencilerine de güven duyma eğilimi göstermektedirler. Bunun aksine güvensizlik duygusu oluşturan durumlarda da örgüt sistemi tümüyle etkileyecek şekilde güvensizliğin genellenmesi olasıdır. Okullarda böylesine bir durumun yaşanmaması adına da sağlıklı bir güven temelli bir ortamının oluşturulabilmesi ve devamlılığın sağlanmasında en büyük sorumluluk okul müdürüne düşmektedir (Bryk ve Schneider, 2003). Genel olarak değerlendirildiğinde okul müdürlerinin öğretmene yönelik yönetsel davranışları ve bireysel özelliklerinin okuldaki güven duygusunu doğrudan etkilediği söylenebilir.

Yöneticiye güvenin alt boyutları. Literatür incelendiğinde yöneticiye güvenin belirli genel özellikler etrafında toplandığı görülmektedir. Hoy ve Tschannen–Moran'ın (1999) da belirttiği bu özellikler dürüstlük, açıklık, yardımseverlik ve yetenek gibi boyutlar ile açıklanmıştır.

Dürüstlük, ifade edilenler ile gerçekleştirilenler arasındaki tutarlılıktır. Rotter (1967) güven ve dürüstlük arasındaki ilişkiyi anlatan dikkat çekici bir tanımında genel olarak güveni bir bireyin karşı tarafın yazılı ve sözlü ifadesine tam anlamıyla güven duyma beklentisi olarak ifade ederek dürüstlüğe vurgu yapmıştır. Güven olgusunda dürüstlüğün önemini vurgulayan başka araştırmacılar da mevcuttur (Butler, 1991; Butler ve Cantrell, 1984; Gabbaro, 1978; Lieberman, 1981). Dürüstlük yöneticilerin sahip olması gereken mesleki özellikler arasında yer almaktadır. Örgütte karmaşa ve tedirginlik yaşanmaması için çalışanların yöneticilerini dürüst olarak algılaması çok önemlidir (Helps, 2005).

Açıklık, bireyin iletişime açık bir ortamda aklındaki düşünceleri çekinmeden karşısındaki bireye rahatça ifade edebilmesidir. Örgütsel süreçler için yöneticilerin bilgi paylaşımına açık olması ve çalışanlardan bilgi saklamaması anlamına gelmektedir. Karşılıklı güven içinde bu bilgilerin ve çalışanların istismar edilmeyeceğinin bilinmesi önem arz etmektedir (Polat ve Taştan, 2009).

Yöneticilerin kendi fikirlerini çalışanlarla açıkça paylaşması, çalışanların güven algılarını arttırmaktadır (Ellis ve Shockley-Zalabak, 2001).

Yardımseverlik, bireyin karşı taraftaki kişinin kendisi hakkında iyilik düşündüğüne karşı olan inancıdır. Yardımseverlik, bireyin karşısındaki kişinin menfaatlerini gözetmesi, koruması, yardım etmesi, bağlılık göstermesi şeklinde de tanımlanabilir. Yöneticilerin yardımsever tavırları çalışanların üzerinde olumlu duygu izlenimi yaratarak ilgi hissi oluşturur ve güven ikliminin oluşmasına katkı sunar. Hovland, Janis ve Kelley'e (1953) göre karşılıklı güven ilişkisi üzerine yoğunlaşarak gerçekleştirilen güven analizlerinde bu ilişkinin, örgütsel bağlılığın temel destekleyici bir etmeni olduğunu ifade etmişlerdir (İslamoğlu, Birsal ve Börü, 2007).

Yetenek, çalışanların yöneticileri hakkında gerekli mesleki yeterliliklere sahip olduğuna ve örgütsel sorumluluklarına ilişkin görevlerini başarılı bir şekilde yeri getirdiklerine dair olan inancıdır. Yeteneğin örgütsel güven sürecinde önemli bir unsur olduğu da bazı çalışmalar da vurgulanmıştır (Butler, 1991; Cook ve Wall, 1980; Mishra, 1996). Bazı araştırmalar yetenek kavramını, yetkinlik olarak ifade etseler de bahsedilen içerikleri aynıdır. Yöneticilerin gerekli teknik ve mesleki yeteneklere sahip olması başarılı bir değişim yönetimini beraberinde getirecek ve çalışanların yöneticilerine duydukları güven duygusuna dolaylı olarak katkı sunacaktır. Sonnenburg (1994) yaptığı çalışmasındaki yetenek sahibi bireye daha fazla güven duyulduğu görüşü bu düşüncüyü desteklemektedir.

Yönetici ve lider arasındaki farklılıklar. Literatürde farklı bakış açılarıyla benzer özellikler çatısında tanımlanan yönetici ve lider tanımlarının anlamsal olarak yakınlığı olsa da aslında aralarında bazı temel farklılıklar bulunmaktadır. Yöneticilik (management) kavramı etimolojik olarak incelendiğinde (-hand), "var olan düzeni sürdürmek, idare etmek, yürütmek" anlamında kullanıldığı görülmektedir. Liderlik kavramı ise (-lead) "önder olmak, yol göstermek" anlamındadır. Etimolojik olarak yöneticilik ve liderlik arasında farkların olduğunu rahatlıkla görmekteyiz. Yönetici ve lider arasındaki farklılık, onların kavramsal düşüncelerinin dayandığı felsefeden kaynaklanmaktadır. Yöneticiler örgüt içerisinde belirlenen kurallar dışına çıkmadan mevcut düzenin devamlılığını sağlamak amacıyla çalışırlar. Liderler ise kendi özgür kararlarıyla içinde bulunduğu çevreyi de etkileyerek hedeflere ulaşmak amacıyla çalışır (Rowe, 2001). Bu temel

farklılıktan yola çıkarak, yöneticilik ve liderlik ile ilgili çalışmalardan hareketle aşağıdaki yaklaşımlardan bahsedilebilir (İlgar, 2005).

- Her yöneticinin liderlik özelliklerine sahip olduğu söylenemez. Fakat her liderin sahip olduğu bir yöneticilik yönü vardır.
- Yöneticiler sahip oldukları yetkileri kullanarak (zorlayıcı, baskıcı) işleri yürütür. Liderler ise etkileme yoluyla işlerini gerçekleştirir.
- Yöneticiler çalışma gücünü mevzuat, kanundan ve makamdan alır. Liderler ise kendi kişiliğinden, uzmanlığından ve karizmasından alır.
- Yöneticiliğin temel amacı yönetim kuralları çerçevesinde örgütsel hedeflere ulaşmaktır. Liderliğin temel amacı ise sahip olduğu ekibini etkilemektir.
- Yöneticiler atama yoluyla göreve getirilirken, liderler kendisine inanan ekip tarafından seçilerek göreve gelir.
- Yöneticiler var olan sistemi devam ettirmek üzere süreci idare eder, muhafaza eder. Liderler ise var olan sistemde yenilik yapar, geliştirir.
- Yöneticiler hem çalışanları hem de üst kademedeki yöneticilerinden sorumludur. Liderler ise sadece kendi ekibinden sorumludur.
- Yöneticiler sahip oldukları işleri doğru gerçekleştirirken, liderler doğru olan işleri gerçekleştirir.
- Yöneticiler sistem ve yapı üzerinde odaklanır. Liderler ise insan üzerinde odaklanır.
- Yöneticiler çalışanları ile ilişkilerinde mesafeli ve resmidir. Liderler ise etkileme gücünü artırmak adına ekibin tüm üyeleriyle daha yakın ve samimi bir ilişkiye yönelir.
- Bir kişinin lider olabilmesi için kendisini takip eden takipçilerinin bulunması gerekir. Fakat yöneticiler için ise böyle bir durum söz konusu değildir.

Genel olarak değerlendirildiğinde yönetici ve lider kavramlarının farklı olduğu görülmekle birlikte bu iki kavramı doğru yerde ve anlamda kullanmanın önemli olduğu söylenebilir. Yönetici ve lider arasında bu farklılıkların olması birbirinden bağımsız iki kavram olduğu anlamına gelmemektedir. Aksine Kotter'in (1990) da belirttiği gibi, bir örgütün başarılı olması için her iki kavram da gereklidir. Örgütsel süreçlerde hedeflere ulaşmak için yönetim ve liderlik birbirlerini tamamlayan yönüyle var olmalıdır. Bu yönüyle örgütlerin başındaki bireylerin sadece "yönetici mi?" yoksa "lider bir yönetici mi?" olduklarının anlaşılabilmesi çok

önemlidir. Bu önemden hareketle araştırma “lider okul yöneticisi” odağı üzerinde yapılandırılmıştır.

Lidere güven. Sürekli değişimin ve gelişimin birbirini takip ettiği günümüz şartlarında belirli amaçlar için bir arada bulunan bireyler güven duyacakları bir lideri takip etme ihtiyacı duymaktadırlar. Lidere duyulan güven; yöneticinin yeteneği, yardımseverliği, dürüstlüğü ve bilgi paylaşımına açıklığına ilişkin çalışanların algısıdır (Schindler ve Thomas, 1993). Liderlik kuramlarının anahtar değişkenlerinden biri olarak ifade edilen ayrıca çalışanların (takipçilerin) sahip olduğu örgütsel kimlik özelliklerinden de biri olarak kabul edilen lidere güven, güven temelli örgüt iklimi açısından önem arz ettiği ifade edilmiştir (Yukl, 2010).

Lider ve çalışanlar arasındaki güven bağı, yönetsel davranışların etkisiyle artarak gelişmektedir. Çalışanların yönetsel güven algısı üzerinde örgüt liderinin beş davranışın etkili olduğu düşünülmektedir (Whitener vd., 1998) Bunlar; (i) saygı temelli davranış, (ii) etkili iletişim, (iii) tutarlı davranış, (iv) ilgili tavır ve (v) denetimi dağıtma ve paylaşmadır. Butler ve Cantrell (1984)'de benzer şekilde bu davranışları; (i) tutarlılık, (ii) dürüstlük , (iii) açıklık, (iv) yeterlik ve (v) sadakat olarak sıralamışlardır.

Örgütün sürdürülebilirliğinde en önemli etkenlerden birisi de lider ile çalışanlar arasındaki etkileşimdir. Lider ve çalışanlar arasındaki bu etkileşimin dinamik noktası çalışanların liderlerini benimseyerek ona güven duymasıdır. Bu güven örgüte duyulan güvenin genelleyicisi olan bir etki yaratacağından önem arz etmektedir. Örgütlerde bu güven duygusunun oluşumunda anahtar rol lider yöneticilere aittir. Whitener vd.'nin yönetime duyulan güveni, yöneticilerin gösterdikleri hal ve hareketlerle ilişkilendirmesi bu ifadeyi desteklemektedir. Tan ve Tan (2000) ise örgüt liderine güven olgusunda liderin yeteneği, saygınlığı ve yardımseverliği gibi değişkenlerle ilişkili olduğunu açıklamışlardır. Yani örgüte güven, çalışanların örgüte karşı bağlılıkları üzerinde düşük devir hızı eğilimi gösterdiği; örgüt liderine güven ise çalışanların performanslarını ve memnuniyetlerini tetikleyen bir etken olduğu ifade edilmiştir. Robinson'un (1996) örgüt liderlerine güven duyan çalışanların diğer çalışanlara oranla iş performanslarının ve motivasyonlarının daha fazla olduğu ifadesi de bu görüşü desteklemektedir.

Eğitim örgütleri için değerlendirildiğinde liderlik okul müdürünün sahip olması gereken bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüz şartlarında okul müdürlerinin sahip olması gereken özelliklere ve sorumluluklara bakıldığında liderlik başta olmak üzere öğretim ve öğrenme süreçleri, performans değerlendirme, grup süreçleri, program geliştirme ve iletişim gibi birçok farklı alan başlıklarının bulunduğu görülmüştür. Etkili bir okul için etkili bir lider gerekmektedir. Çünkü lider okul yöneticileri, okulun her yönü ile akademik ve sosyal başarı grafiğinden sorumludur. Okulların belirlenen hedeflerine ulaşmasına önderlik edecek lider okul yöneticileri izleyicileri olan öğretmen ve öğrenciler üzerinde pozitif bir etki oluşturacaktır. Okul yöneticilerinin sahip olduğu liderlik davranışları, izleyicileri için model olacaktır. Gelecekte öğretmenlerin ve öğrencilerin sergileyecekleri davranışlara kaynaklık ederek katkı sunacaktır (Taş, Çelik ve Tomul, 2007)

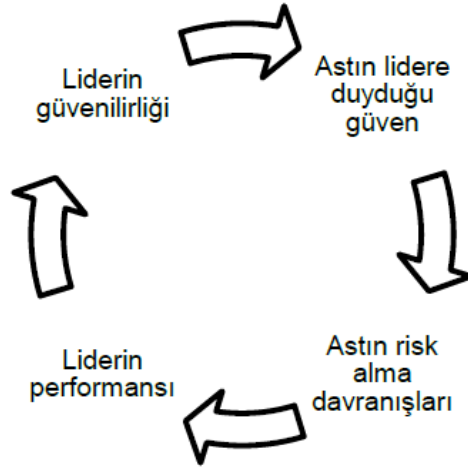
Lider okul yöneticileri tarafından okullarda oluşturulacak güven ortamının kuruma sağlayacağı faydaları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Arslan, 2009; Bryk ve Scheinder, 2003; Hoy ve Tschannen-Moran, 1999; Tuti, 2016).

- Okulun etkililiğini artırılmasında dolaylı etki yaratır.
- Okulda uyumlu ve işbirlikçi öğrenme ortamının oluşmasına zemin hazırlar. Böylelikle sosyal sermayeyi destekleyici bir unsur haline gelir.
- Okulda ortaya çıkabilecek olası çatışmaları engeller.
- Okuldaki örgütsel performans üzerinde artırıcı etki gösterir.
- Okulun akademik başarısına katkı sunar.
- Okulda etkili ve verimli bir çalışma ortamı oluşturarak paydaşların kendi işlerine odaklanmalarını sağlar.
- Öğretmenleri hata yapma ve risk alma tedirginliğinden uzaklaştırarak örgütsel yeniliklere açık olmaları için teşvik etkisi oluşturur.
- Okul, öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki bağı güçlendirir.
- Okul faaliyetlerine velilerin etkin olarak katılımını sağlar.

Ayrıca bu katkılar, lider okul yöneticilerinin vizyonlarında başarıyı yakalaması için gerekli bir önem arz etmektedir (Pillai, Schriesheim ve Williams, 1999).

Lidere güven modelleri. Literatürde lidere güven konusuna ilişkin gerçekleştirilen çalışmalar doğrultusunda oluşturulan modeller aşağıda kronolojik sıralamayla açıklanmıştır.

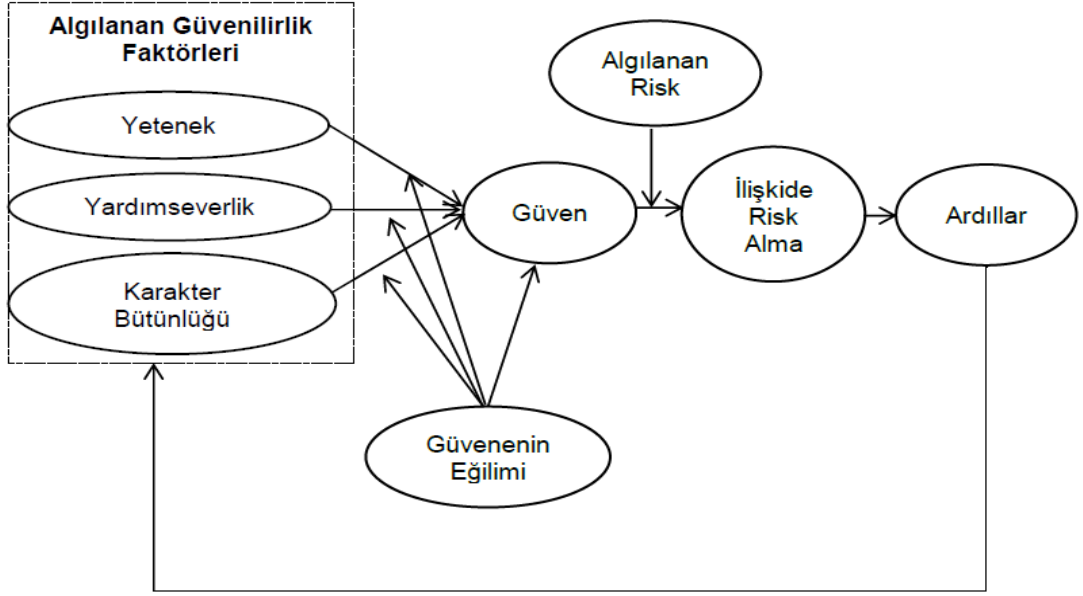
Mayer, Davis ve Schoorman (1995) modeli. Güven için dinamik alt yapı bir model oluşturan Mayer ve arkadaşları (1995), lidere duyulan güvenin geri bildirim sürecini döngüsel bir şemayla açıklamıştır. Bu döngüsel şema liderin performansı ve güvenilirliği ile başlayan astın lidere duyduğu güven, risk alma davranışları ile devam eden döngüsel bir etkileşim olarak ifade edilmiştir. Ayrıca, bu döngüsel düzenin devamı risk almanın sonuçlarından, güven duyulan kişinin özelliklerine doğru bir geri bildirim süreciyle devam etmektedir. Lidere duyulan güvenin geri bildirim sürecine ait ilişki Şekil-4'te gösterilmektedir.



Şekil 4. Lidere duyulan güvenin geribildirim süreci.

Kaynak: Mayer, R.C., J.H. Davis ve F.D. (1995). Schoorman. An Integrative Model of Organizational Trust, *Academy of Management Review*, 20(3), 709-734.

Şekil 4'e göre bir astın liderine karşı güveni, belirtilen geri bildirim sürecindeki döngüsel ilişkiden oluşmaktadır. Mayer vd.'ne (1995) ait bu modelde güvenen ve güvenilen olmak üzere iki önemli unsur bulunmaktadır. Bu modeldeki bahsedilen risk alma davranışı güvenilen ve güvenen kişi açısından önemlidir. Mayer vd.'ne (1995) ait bu güven modeli Şekil-5'te sunulmuştur.

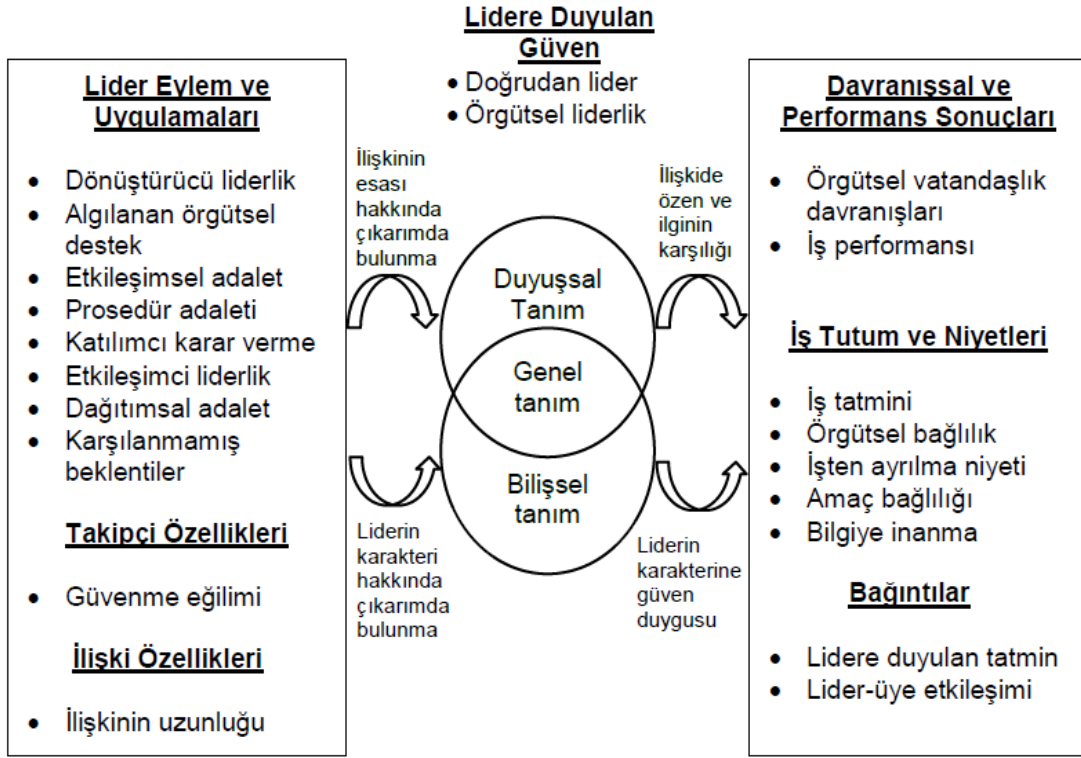


Şekil 5. Güven modeli.

Kaynak: Mayer, R.C., J.H. Davis ve F.D. Schoorman. (1995). An Integrative Model of Organizational Trust. *Academy of Management Review*, 20(3), 715.

Şekil 5'te de görüldüğü gibi güvenen kişi aldığı risk sonucunda güven duygusu olumlu sonuçlara vesile olursa güvenilen kişinin güven algıları da artmaktadır (Mayer vd., 1995). Aksine güven, olumsuz sonuçlara vesile olursa güvenilen kişinin güven algıları da azalmaktadır. Önerilen modelde güvenen kişi için; yardımseverlik, yetenek ve karakter bütünlüğü gibi özellikler güvenilirlik faktörleri olarak ifade edilmiştir. Ayrıca şekil 2'deki modelde görüldüğü üzere güven oluşturan davranışlar sonucunda algılanan güvenilirlik faktörlerinin de güven üzerinde dolaylı bir etki yarattığı ileri sürülmüştür. Bahsedilen bu döngüde liderin performansı ne kadar fazla olursa takipçilerinin liderlerine duydukları güven algılamaları da o kadar fazla olacaktır.

Dirks ve Ferrin (2002) modeli. Dirks ve Ferrin (2002), 1960'lı yıllardan 2002 yılına kadar lidere duyulan güven ile ilgili yaptıkları tüm araştırmalarının bulgularıyla detaylı bir meta-analiz çalışması gerçekleştirmişlerdir. Bu meta-analiz çalışması sonucunda lidere duyulan güvenin olası öncülleri, ardılları ve bağıntılarını gösteren model, Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Lidere duyulan güvenin yapısı.

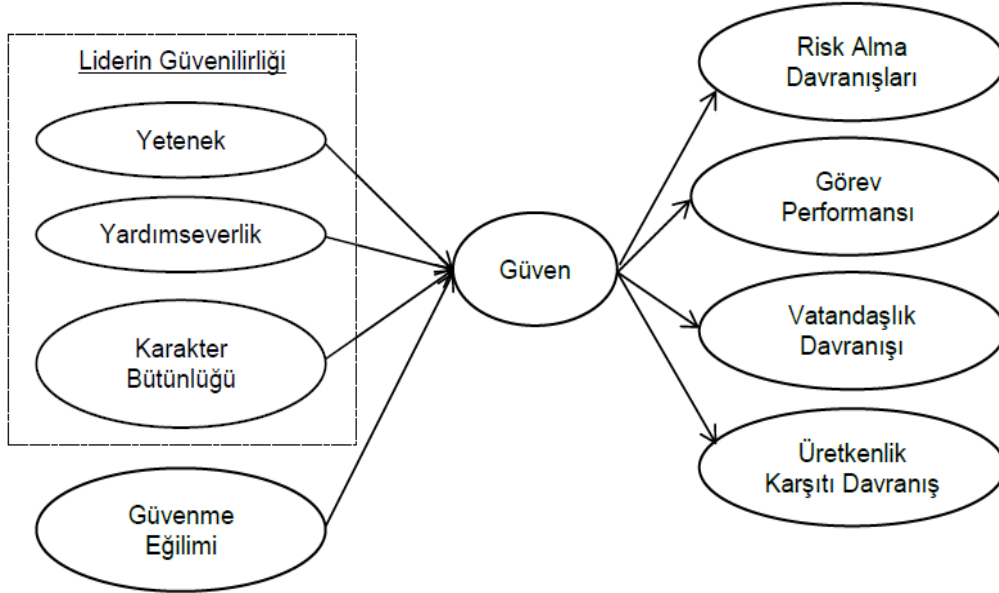
Kaynak: Dirks, K.T. ve D.L. Ferrin. (2002). Trust in Leadership: Meta-Analytic Findings and Implications for Research and Practice. *Journal of Applied Psychology*. 87(4), 613.

Şekil 6' daki modele göre lidere duyulan güvenin öncüllerinin liderin eylem ve uygulamaları olduğu ifade edilmiştir. Lidere duyulan güven modeli incelendiğinde lider tarafından karşılanmamış beklentiler arttıkça lidere duyulan güvenin azaldığı belirtilirken karşılanmamış beklentiler dışındaki tüm lider eylem ve uygulamalar ile de lidere duyulan güven arasında pozitif bir korelasyon olduğu ifade edilmiştir. Lidere güvenin davranışsal ve performans sonuçlarının örgütsel vatandaşlık davranışları ve iş performansı ile açıklandığı görülmüştür.

Bununla birlikte modelde lidere duyulan güven ile takipçilerin işten ayrılma niyetleri arasında negatif bir korelasyon mevcut olduğu; bağıntılar olarak ifade edilen lidere duyulan tatmin ve lider-üye etkileşimi ile pozitif bir korelasyon bulunduğu belirtilmiştir. Yan, Dirks ve Ferrin (2002) güveni, lider davranışları ve

takipçilerin tepkileri arasındaki ilişkilere aracılık eden bir tasarımla ortaya koymuşlardır.

Colquitt, Scott ve LePine (2007) modeli. Colquitt ve arkadaşları (2007), yetenek, yardımseverlik ve karakter bütünlüğünü bir lideri güvenilir kılan özellikler olduğunu belirtmişlerdir. Colquitt ve arkadaşlarının (2007) gerçekleştirdikleri çalışmada lidere duyulan güven, üretkenlik karşıtı davranışı azaltıcı etkiye sahipken vatandaşlık davranışı, risk alma ve görev performansı davranışlarını artırıcı bir etkiye sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Colquitt ve arkadaşlarının (2007) ortaya koydukları modelin özgün tarafı modelde güvenin ne olmadığını da tanımlamış olmalarıdır. Colquitt vd.'nin (2007) modeline ait güvenin öncülleri ve ardılları ilişki Şekil 7'de sunulmuştur.

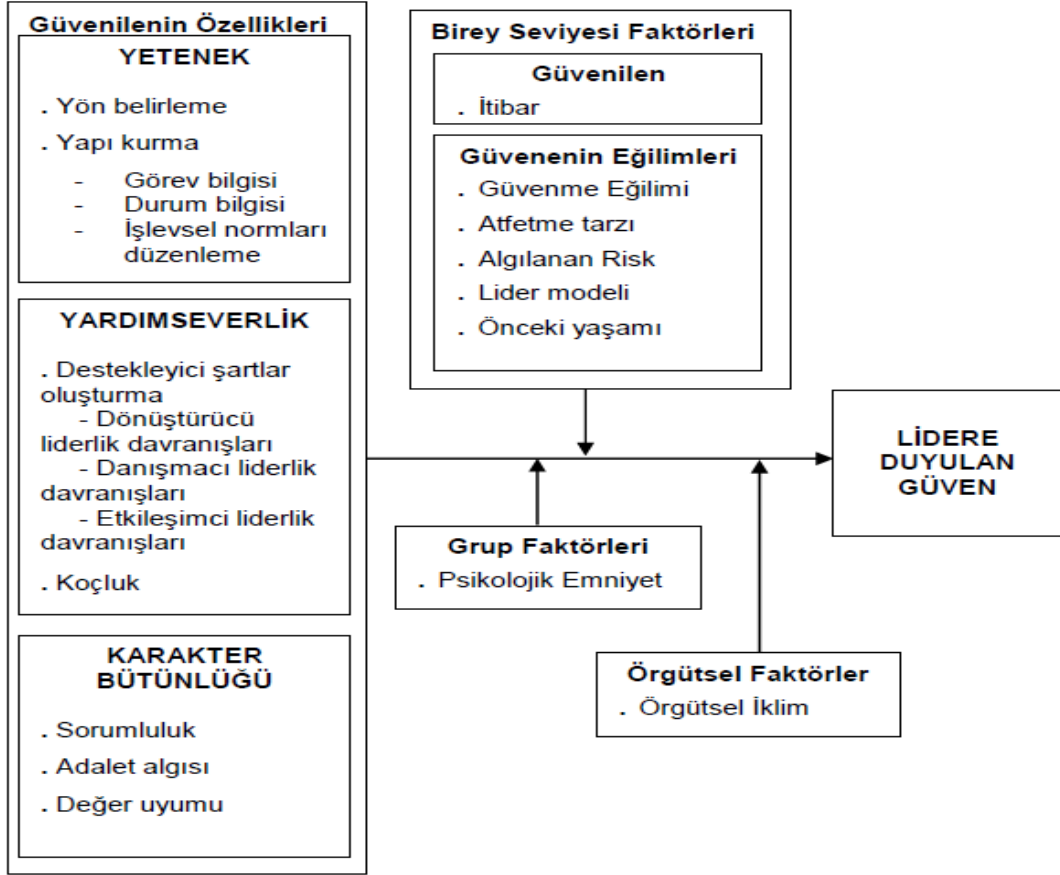


Şekil 7. Güvenin öncülleri ve ardılları.

Kaynak: Colquitt, J.A., B.A. Scott ve J.A. Lepine. (2007). Trust, Trustworthiness, and Trust Propensity: A Meta-Analytic Test of Their Unique Relationships With Risk Taking and Job Performance. *Journal of Applied Psychology*. 92(4), 919.

Burke, Sims, Lazzara ve Salas (2007) modeli. Burke ve arkadaşları (2007) birey, grup ve örgütsel seviyelerde lidere duyulan güveni etkileyen faktörleri kullanarak çok boyutlu bir model oluşturmuşlardır. Burke ve arkadaşları lidere duyulan güvenin öncüllerinin güvenilen kişinin yardımseverlik, karakter bütünlüğü ve yetenek özellikleri olduğunu belirtmişlerdir (Yeşilbaş, 2014).

Lidere duyulan güveni birey seviyesi faktöründe güvenilen ve güvenen eğilimleri olarak; grup faktöründe psikolojik emniyet olarak; örgütsel faktörde ise örgütsel iklim olarak açıklamıştır. Modele ait ilişki şekil 8’de sunulmuştur.



Şekil 8. Lidere duyulan güveni etkileyen faktörlerin çok düzeyli (birey-grup-örgüt) modeli.

Kaynak: Burke, C.S., D.E. Sims, E.H. Lazzara ve E. Salas. (2007). Trust in Leadership: A Multi-level Review and Integration. *The Leadership Quarterly*, 18(6), 613.

Demografik değişkenler bağlamında lidere güven araştırmaları. Bireylerin lidere güven (lider olan yöneticiye güven) düzeylerinin incelendiği araştırmalarda demografik değişkenlere göre farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Burada araştırma bağlamındaki demografik değişkenlerin başlığında, lidere güven (lider olan yöneticiye güven) ile ilgili farklı sonuçlar elde edilen diğer çalışmalara yer verilmiştir.

Cinsiyet. Lidere güven ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında cinsiyet değişkenine göre farklı sonuçlar gösteren çalışmalara rastlanmıştır (Ayduğ, 2014; Bilgiç, 2011; Conn, 2004; Kim, 2003; Yılmaz, 2006). Erkek katılımcıların ortalamalarının, kadın katılımcılara göre daha yüksek olduğu çalışmalar bulunmaktayken (Baş ve şentürk, 2011; Bulut, 2018; Duman, 2018; Ercan, 2006; Gökduman, 2012; Kahveci, 2015; Wahlstrom ve Louis, 2008; Yılmaz, 2006; Yüksel Gülhan, 2018); kadın katılımcıların ortalamalarının, erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğu çalışmalar da mevcuttur (Artuksi, 2009; Ay, 2014; Ball, 2010; elik, 2015; Ercan, 2006; Erçek, 2018; Teyfur, Beytekin ve Yalçinkaya, 2013; Yücel ve Kalaycı, 2009)

Bu çalışmaların dışında katılımcıların lidere güven algıları üzerinde cinsiyet değişkeninin etkili olmadığını ifade eden çalışmalar da bulunmaktadır (Altunay, 2017; Bil, 2018; Blevins, 2001; Culver, 1994; Doğan, 2019; Gören ve zdemir, 2015; Güleryüz, 2017; Karakuş, 2019; Kavak, 2019; Koç ve Yazıcıoğlu, 2011; Kovancı, 2019; zdil, 2005; Pittman, 2013; Saraç, 2018; Tuti, 2016; Uygur, 2018; Yıldıırım, 2018; Yılmaz, 2019; Yüksel, 2009)

Yaş. Lidere güven ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında yaş değişkenine göre farklı sonuçlar gösteren çalışmalara rastlanmıştır (Altunel; 2015; Ayduğ, 2014; Baş ve şentürk, 2011; Culver,1994; elik, 2016; eliker, 2015; ifti, 2014; Çintay, 2013; okluk Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008; ınar, 2013; Dede, 2017; Denholm, 2002; Eğriboyun, 2013; Gökduman, 2012; Güleryüz, 2017; Kartal, 2010; Koç ve Yazıcıoğlu, 2011; Omarov, 2009; Yorgancı, 2016; Yüksel, 2009). Bu çalışmaların sonucunda genel olarak katılımcıların lidere güven algıları üzerinde yaş değişkeninin anlamlı farklılık oluşturduğunu ve yaş arttıa lidere güven davranışlarında da artış olduğu ifade edilmiştir.

Bu çalışmaların dışında katılımcıların lidere güven algıları üzerinde yaş değişkeninin etkili olmadığını ifade eden çalışmalar da bulunmaktadır (Bil, 2018; Yüksel Gülhan, 2018; Kahveci, 2015; Kavak, 2019; Kovancı, 2019; Pittman, 2013; Ray, 2019).

Mesleki kıdem. Lidere güven ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösteren çalışmalara rastlanmıştır (Altunay, 2017; Ayduğ, 2014; Ball, 2010; Baş ve şentürk, 2011; Bilgiç, 2011;

Gökdoğan, 2012; Koç ve Yazıcıoğlu, 2011; Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert, 2006; Şener Pars, 2017; Wahlstrom ve Louis, 2008).

Ball (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada güven ortalaması bakımından öğretmenlerin meslekî kıdemi 1-3 yıl arasında olanların diğer kıdemlere göre daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bökeoğlu ve Yılmaz (2008), Baş ve Şentürk (2011), Gökdoğan (2012) ve Şener Pars (2017)'in çalışmasında yöneticiye güven boyutunda güven ortalaması en fazla olan öğretmenlerin 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar bulgusuna ulaşılmıştır. Bilgiç (2011)'in çalışmasında yöneticiye güven boyutunda güven ortalaması en fazla olan öğretmenlerin 20 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenler olduğu bulgusu elde edilmiştir. Ayduğ (2014) ve Altunay (2017)'in çalışmalarında ise yöneticiye güven boyutunda güven ortalaması en fazla olan öğretmenlerin 1-5 arasında kıdemli olan öğretmenler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmaların dışında katılımcıların lidere güven (yöneticiye güven) algıları üzerinde mesleki kıdem değişkeninin etkili olmadığını ifade eden çalışmalar da bulunmaktadır (Altunel, 2015; Culver, 1994; Çelik, 2016; Çiftçi, 2014; Çintay, 2013; Dede, 2017; Denholm, 2002; Doğan, 2019; Duman, 2018; Eğriboyun, 2013; Erçek, 2018; Gökdoğan, 2012; Gören ve Özdemir, 2015; Kalkan, 2015; Kahveci, 2015; Kavak, 2019; Kovancı, 2019; Pittman, 2013; Tuti, 2016; Yılmaz, 2019; Yüksel Gülhan, 2019).

Okul kademesi. Lidere güven (yöneticiye güven) ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında okul kademesi değişkenine göre farklılık gösteren çalışmalara rastlanmıştır (Ayduğ, 2014; Artuksi, 2009; Baş ve Şentürk, 2011; Cerit, 2009; Çağlar, 2011; Çınar, 2013; Kılınç, 2010; Kurum, 2013; Özer vd., 2006; Öztürk ve Aydın, 2012; Saraç, 2018; Yangın, 2015). Yapılan araştırmalar doğrultusunda okul kademesi değişkeni bağlamında; ilkökul ve ortaokul kademesinde bulunan katılımcıların yöneticiye güven düzeylerinin diğer kademelere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Saraç, 2018; Yangın, 2015).

Bu çalışmaların dışında katılımcıların lidere güven (yöneticiye güven) algıları üzerinde okul kademesi değişkeninin etkili olmadığını ifade eden

çalışmalar da bulunmaktadır (Kalkan, 2015; Kahveci, 2015; Wahlstrom ve Louis, 2008).

Eğitim düzeyi. Lidere güven (yöneticiye güven) ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösteren çalışmalara rastlanmıştır (Baş ve Şentürk, 2011; Blevins, 2001; Eğriboyun, 2013; Ertürk, 2012; Karabıyık, 2011; Kavak, 2019; Kovancı, 2019; Mutluay, 2018; Pittman, 2013; Saraç, 2018; Yılmaz, 2019; Yüksel Gülhan, 2019).

Saraç (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yüksek lisans derecesine sahip katılımcıların yöneticilere güven algıları ön lisans derecesine sahip katılımcılara göre anlamlı düzeyde yüksek tespit edilmiştir. Ayduğ (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise lisans derecesine sahip katılımcıların puan ortalamalarının, lisansüstü derecesine sahip katılımcılara göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmaların dışında katılımcıların lidere güven (yöneticiye güven) algıları üzerinde eğitim düzeyi değişkeninin etkili olmadığını ifade eden çalışmalar da bulunmaktadır (Altunel, 2015; Ay, 2014; Blevins 2001; Çiftçi, 2014; Çintay, 2013; Ertürk 2012; Gökduman 2012; Karakuş, 2019; Kavak, 2019; Kovancı, 2019; Mutluay, 2018; Pittman, 2013; Yılmaz, 2019; Yüksel Gülhan, 2019)

Yurt içi ve yurt dışı araştırmalar. İrge (2016) tarafından yapılan araştırmada, çalışanların yöneticiye duyduğu güvenin, motivasyonları üzerindeki etkisinde lider ile üye arasındaki etkileşimin rolü incelenmiştir. Özel sektörde farklı mesleklerde ve kademelerde çalışan katılımcılardan elde edilen bulgulara göre çalışanların motivasyonları üzerinde lider üye etkileşimi ile yöneticiye güven duygularının anlamlı bir etki oluşturduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca lider üye etkileşiminin. çalışanların motivasyonları ile yöneticiye güven duyguları arasında yordayıcı bir etkisi bulunduğu ifade edilmiştir.

Yangın (2015) tarafından, örgütsel sessizlik, yöneticiye güven ve etkileşim adaleti değişkenleri arasındaki ilişki belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin yöneticilerine güven algısı ile etkileşim adaleti arasında anlamlı bir korelasyon bulunduğu ifade edilmiştir. Yöneticiye güven ve örgütsel sessizlik değişkenleri arasında negatif yönlü bir korelasyon bulunduğu ayrıca örgütsel

sessizlik davranışı üzerinde yöneticiye güven davranışının yordayıcılık etkisinin bulunduğu ifade edilmiştir.

Hoy ve Tarter (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yöneticiye duyulan güven ile mesleki liderlik değişkeni arasında anlamlı, pozitif yönlü bir korelasyon bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte yöneticiye duyulan güvenin, örgütsel adaletin %72'ni açıkladığı; mesleki liderlik ve yöneticiye duyulan güvenin ise birlikte örgütsel adaletin %90'ını açıkladığı bulgusu ortaya konulmuştur.

Korsgaard, Brodt ve Whitener (2002) çalışmasında yöneticiye güven, örgütsel politikalar, örgütsel vatandaşlık ve yönetsel güvenilirlik değişkenlerini incelemiştir. Çalışmanın bulgularında yönetsel güvenilirlik, örgütsel vatandaşlık davranışı ve yöneticiye güven arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir korelasyon olduğu ayrıca güven ve yönetsel güvenilirlik arasında kişilik özelliklerinin de aracı etkisinin bulunduğu görülmüştür.

Tschannen-Moran (2004) tarafından öğrenci başarısı üzerinde öğretmen ve yöneticilere güvenin rolünü açıklamayı amaçlayan araştırmada öğretmenlerin, öğrencilerine ve velilere olan güvenleri ile 8. Sınıf öğrencilerinin İngilizce ve Matematik derslerinden aldıkları puanlar arasında pozitif, anlamlı bir korelasyon bulunduğu ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yöneticilerine duyduğu güvenin öğrencilerin akademik başarısı üzerinde bir etkisi bulunmazken, okul yöneticisinin öğretmenlere veya öğrencilere güven duymasının öğrenci başarısı üzerinde düşük bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Tüm bu bulgular ışığında öğretmenlerin örgütsel güven seviyesi arttıkça öğrencilerin de başarılarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hubbell ve Chory-Assad (2005) araştırmasında örgütsel adalet, yöneticiye güven ve örgütsel güven değişkenlerini incelemiştir. Yöneticiye güven ile örgütsel güven üzerinde işlemsel adaletin güçlü bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uluslararası adaletin yöneticiye güveni ve örgütsel güven üzerinde yordayıcılığı bulunmazken dağıtımsal adaletin sadece yöneticiye güven üzerinde yordayıcısı olduğu ifade edilmiştir.

Paşa (2015) tarafından etik liderlik, yöneticiye güven ve örgütsel sessizlik değişkenlerinin incelendiği araştırmasında öğretmenlerin yöneticiye duydukları güvenleri ile okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında

yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir korelasyon olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmen algılarına göre müdürlerin göstermiş olduğu etik liderlik davranış düzeyleri arttıkça öğretmenlerin örgütsel sessizliğin azalırken, müdürlerine olan güven düzeylerinin de arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Demirbilek (2018) tarafından empatik eğilim, okul müdürlerinin kayırmacı davranışları ve örgütsel adalet değişkenlerinin incelendiği araştırmasında örgütsel adalet ve yöneticiye güven arasında pozitif yönlü anlamlı bir korelasyon olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada müdür görüşlerinin “güvensizlik” teması altında yoğunlaştığı; müdürlerinin kayırmacı davranışları konusunda öğretmen görüşlerinin ise “güvenim sarsılır” temasında yoğunlaştığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Yolaç (2011) tarafından yöneticiye duyulan güven, liderlik tarzları ve lider-üye etkileşimi değişkenlerinin incelendiği araştırmasında dönüşümcü liderliğin yöneticiye güven üzerinde etkili olduğunu ve güveni belirlemede okul yöneticilerinin sahip olduğu lider davranış tarzının temel faktör olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular doğrultusunda gerçekleştirilen analize lider üye etkileşimi şartlı değişken olarak tanımlandığında, lider-üye etkileşimi ortalamasının üzerinde olan grup için yöneticiye güven üzerinde dönüşümcü liderliğin daha fazla katkı sunduğu ortaya konulmuştur.

Joseph ve Winston (2005) tarafından, çalışanların örgütsel güven, hizmetkâr liderlik ve lidere güven algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmada örgütsel güven, lidere güven ve hizmetkâr liderlik arasında pozitif yönlü bir korelasyon bulgusu tespit edilmiştir. Hizmetkâr liderlik algıları yüksek olan çalışanlarının örgütsel güven ve lidere güven ortalamalarının, hizmetkâr liderlik algıları düşük olan çalışanlara kıyasla daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Araştırma bulgularında hizmetkâr liderliğin örgütsel güven ile lidere güvenin bir öncülü olduğu da ifade edilmiştir.

Battle (2007) tarafından güven ve liderlik arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmada okullardaki güven düzeyi ortalamalarının düşük olduğu fakat öğretmenlerin güven düzeylerinin okul güven düzeyine göre daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Araştırma çerçevesinde okul yöneticileriyle yapılan görüşmeler sonucunda ise açık iletişim, değer verme ve pozitif ilişkilerin güven ve liderlik arasındaki ilişkiyi açıklamada önemli unsurlar olduğu ortaya konulmuştur.

Kılıç (2019) tarafından otantik liderlik, yöneticiye güven ve okulların değişime açıklık değişkenlerinin incelendiği araştırmasında, yöneticiye güven ve okulların değişime açıklığı ile otantik liderlik arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Nitel bulgulara göre, öğretmenlerin güven duygusunun oluşumunda okul yöneticilerinin etik davranışlar sergileyen, bilgiyi dengeli değerlendiren, öz farkındalığa sahip ve empati becerilerinin yüksek olması gibi özelliklerinin etkisi olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yöneticilerine güven duymalarının örgütsel değişim adına belirlenen kurallar çerçevesinde iş birliği ortamı kurarak okul vizyonuna uyumu kolaylaştıracak ve öğretmenlerin performansları artacaktır bulgusu paylaşılmıştır.

Duman (2018) çalışmasında lider-üye etkileşimi, yapısal güçlendirme, psikolojik güçlendirme ve yöneticiye güven değişkenlerini incelemiş ve öğretmenlerin yöneticiye güveni arttıkça öğretmenlerin okulun yapısal güçlendirme imkânına ilişkin algılarının, psikolojik güçlendirilme algılarının ve lider-üye etkileşimi algılarının da artış gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Yöneticiye güvenin lider-üye etkileşimini ve psikolojik güçlendirmeyi doğrudan, lider üye etkileşimi dolaylı olarak pozitif yönde etkilediği ifade edilmiştir. Ayrıca araştırmada yapısal güçlendirme ile yöneticiye güvenin pozitif yönlü ilişkili olduğu bulgusu öğretmenlerin yapısal güçlendirmeyi algısındaki artışın yöneticiye güven algılarında pozitif yönlü bir artış etkisi sağlayacaktır.

Karizmatik Liderlik

Bu bölümde, karizmatik liderlik tanımları, kuramları ve ilgili olduğu değişkenler üzerinde durulacaktır.

Karizmatik liderlik kavramı ve gelişimi. Dünyada birçok alanda meydana gelen değişimler ve teknoloji ile çeşitlenen etkileşimler işletmeler kadar örgütleri de yakından etkilemiştir. Değişen bu şartlara uyum sağlamak ve stratejik önem arz eden kararları doğru almak adına liderlere duyulan ihtiyaç giderek artmıştır. Örgütleri yöneten liderlerde; insan kaynaklarını etkili bir şekilde kullanma, yönetsel teknik becerilerine sahip olma, güven temelli radikal kararlar almada etkililik, çalışanlar arasında örgütsel bağlılığın oluşturulmasına önem vererek örgütsel süreçleri başarıyla yönetebilme gibi liderlik özellikleri aranmaktadır. Bu özellikleri taşıyan modern liderlik türlerinden biri de karizmatik liderliktir. İnanç duygusu

temelleri üzerine kurulan karizmatik liderlikte, lider ve takipçiler arasında oluşan etkileşim ve bağ önemlidir. Çünkü bu bağ sayesinde belirlenen örgütsel ortak amaç etrafında tüm çalışanlar arasında bir bütünleşme sağlanmaktadır (Kaya, 2013).

Karizmatik liderlik olgusunun daha iyi anlaşılması adına karizma ve liderlik kavramlarının tanımlarını incelemek gereklidir. Psikolojik ve örgütsel alanlarda sıklıkla kullanılan liderlik kavramı çok yönlü ve karmaşık yapıya sahiptir. Tarihsel ortaya çıkışı insanların toplu olarak yaşamaya başladığı dönemlere dayansa da ilk olarak MÖ 400'lü yıllarda Platon'un Republic eserinde "çevreyi dolaşarak yönetmek" ifadesiyle kavramsallaştığı görülmüştür. Geçmiş zamanlarda insanların inançlarından beslenerek özdeşleşen liderlik kavramı antik dönemlerde topluluklara önderlik yapan kişiler için kullanılmıştır. Yol anlamına gelen ve Anglo-Sakson kökenli olan *lead* kelimesinden türediği düşünülmektedir (İbicioğlu, Özmen ve Taş, 2009). Türetilen haliyle *leader* kelimesi yol gösteren anlamına gelmektedir. Lider kelimesinin kavram olarak önemi de özellikle zor zamanlarda toplumlara *yol gösterecek* birine ihtiyaç duyulması ile açıklanabilir. Hatta Yunancada *hegemon* ve Romalılarda ise *dux* kelimesi ile ifade edilen liderlik kavramlarının da bu anlama geldiği bilinmektedir. Literatüre bakıldığında liderlik kavramını açıklayan 350'den fazla tanıma rastlanmıştır olsa da kavram çerçevesi hâlâ belirsizdir (George ve Jones, 2000). Bu farklılık ve belirsiz çerçeve araştırmacıların liderlik kavramını bireysel perspektifleriyle ele almasından ya da kendilerinde en çok ilgi uyandıran özelliklerine göre tanımlama yapmış olabileceklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Yukl, 2010). Literatürde liderliğe ilişkin ifade edilen tanımlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Liderlik Tanımları

Yazar	Tanımı
C. H. Cooley, 1902	Liderlik, sosyal hareketlerin merkezinde olmaktır.
Bogardus, 1934	Liderlik, bireysel veya grubun ortak hedeflerinin yanında grubun zihinsel ortak düşünceleri çerçevesinde diğerleri üzerinde etki yaratarak yönettiği süreçtir.
Knickerbocker, 1948	Lider, çalışanlar, yönetenler ve ihtiyaçlar arasında dengeyi sağlayabilen kişinin işlevsel faaliyetleridir.

Hemphill ve Cons, 1957	Liderlik, belirlenen ortak amacı gerçekleştirmek üzere bir topluluğun göstermiş olduğu davranışları biçimlendirme ve yönetme çabasıdır.
F. E. Fiedler, 1967	Liderlik, davranışlarıyla grup performansı etkileyen ve üyelerin davranışlarını eşgüdümleyerek yön verme işidir.
Stogdill, 1974	Liderlik, yaptıklarıyla grup üyelerini başkalarının yaptıklarına göre daha fazla etkileyen kişinin yönettiği bir değişim sürecidir.
B. M. Bass, 1985	Liderlik, başkalarından etkilenmeye göre yaptıklarıyla başkalarını daha fazla etkileyen bir değişim ajanının yönettiği süreçtir.
J. W. Gardner, 1986	Liderlik, liderin belirlenen ortak amaçları gerçekleştirmek üzere grup üyelerini ikna yoluyla harekete geçirmesidir.
Werner, 1993	Liderlik, belirli koşul, durum ve zamanda örgütsel amaç doğrultusunda çalışanların çabalarını destekleyen, onlara yol göstererek tecrübelerini paylaşan kişinin örgütsel etki sürecidir.
House, Hanges, Javidan, Dorfman ve Gupta, 2004	Liderlik, bireyin grup üyelerini örgütsel başarıya ulaşmak ve etkililiği artırmak için motive etme, etkileme ve yetki kabiliyetindeki süreçtir.
Yukl, 2010	Liderlik, bireyin diğerlerine neyi, nasıl yapması gerektiği konusunda yol göstererek ortak hedeflere ulaşmak adına kişisel ve grup çabalarını etkileyerek kolaylaştırma sürecidir.
George ve Jones, 2012	Liderlik, bir örgütün ya da grup üyesinin ortak hedefe ulaşmak adına diğerleri üzerinde etki oluşturmak suretiyle işi kolaylaştırma sürecidir.

Tablo 3'teki tanımlardan yola çıkarak liderliğin örgütün etkililiği ve toplumsal işlevi açısından önemli olduğuna dair ortak bir görüş olduğu söylenebilir (Antonakis, Cianciolo ve Sternberg, 2004). Ayrıca yapılan tanımlarının çoğu liderin etki yeteneğine vurgu yapmaktadır. Burada bahsedilen etki yeteneği, bireyin örgütsel amaçlar doğrultusunda diğer bireyleri motive etmesi ve yetkilendirme sürecinin de önemli olduğuna dair ifadelerine de rastlanmaktadır (Jogulu ve Wood, 2006). Liderlik kavramının kapsam ve içeriğinin anlaşılabilmesi ve kavramsal gelişimine katkı sunmak amacıyla farklı yaklaşımlar ortaya koyulmuştur. Bu bölümünde sözü edilen yaklaşımlara yer verilmiştir.

Liderlik yaklaşımları ve kuramların tarihsel gelişimi. Liderlik kavramının tarihsel geçmişi çok eskilere dayanmış olsa da ilgili bilimsel çalışmalar yirminci yüzyılda görülmeye başlanmıştır. Bu zamana kadar ortaya konan tüm yaklaşım ve kuramların etkili liderlik ve özellikleri konusunda tek bir bakış açısından bahsetmesi mümkün görülmediği ifade edilmiştir (George ve Jones, 2012).

Liderliği açıklamaya yönelik her yaklaşım, kendi ilgi odağına göre bir açıklama yapar ve etkili liderlik ve özellikleri konusunun daha iyi anlaşılmasına bütüncül bir katkı sunar. Liderlik ile ilgili yaklaşımlar ve kuramların özet tablo sınıflandırma Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Liderlik Dönemleri ve Yaklaşımları

Dönem ve Yaklaşım	Kuram/Çalışma/Modeller	İçerik
1950'lere kadar Özellikler Yaklaşımı	<ul style="list-style-type: none"> • Özellik Kuramı • Büyük Adam Kuramı 	Liderlik özelliklerinin doğuştan geldiğine inanılır.
1940-1970 yılları Davranışsal Yaklaşımı	<ul style="list-style-type: none"> • Iowa Üniversitesi Çalışması • Ohio Eyalet Üniversitesi Çalışması • Michigan Üniversitesi Çalışması • McGregor X ve Y Kuramları 	Liderin etkililiğinin, lider davranışlarının nasıl olduğuyla ilişkili olduğu ifade edilmiştir.
1970-1980'lerin başı Durumsallık Yaklaşımı	<ul style="list-style-type: none"> • Fiedler Koşula Bağlı Liderlik Kuramı • Vroom–Yetton Normatif Durumsallık Kuramı • Evans ve House Amaç-Yol Teorisi • Reddin 3-D Kuramı • Hersey ve Blanchard Durumsal Liderlik Kuramı 	Liderin etkililiğinin durumsal faktörlere bağlı olduğu düşünölmektedir.
1980'lerden günümüze Modern Yaklaşımlar	<ul style="list-style-type: none"> • Dağıtımcı Liderlik • Dönüşümcü Liderlik • Etik Liderlik • Öğretimsel Liderlik • İşlemci Liderlik • Ruhsal Liderlik • Paternalist Liderlik • Kuantum Liderlik • Sosyal Adalet Liderliği • Karizmatik Liderlik 	Ortak bir temellendirme söz konusu değildir.

Özellikler yaklaşımı. Liderlik alanındaki ilk teoridir. Özellikler yaklaşımı liderlik sürecinde liderin sahip olduğu özelliklerin çok etkili ve önemli olduğunu savunur. Ayrıca bir kişinin lider olması için diğer grup üyelerinden farklılık gösteren kişilik özelliklerine sahip olması gerektiği ifade edilmektedir. Yani liderlik doğuştan gelen bir özelliktir ve sonradan hiçbir eğitimle kazanılamaz (Bryman, 1986). Özellikler yaklaşımı liderlik konusunda yapılan çalışmalara temel bir alt yapı oluştursa da liderlik konusunda durumsal özellikleri göz ardı ettiği için geçerliliğini

koruyamamıştır. Sonrasında liderin fiziksel veya kişisel özelliklerinden sıyrılarak takipçilerin özellikleri de dikkate alan ve liderin bu takipçilere nasıl davranması gerektiğine yönelik çalışmalar yapan davranışsal liderlik yaklaşımı ortaya çıkmıştır.

Davranışsal yaklaşım. Liderin sahip olduğu kişilik özelliklerinden ziyade takipçilerine sergilemiş olduğu davranışlar yaklaşımın odak noktasıdır. Davranışsal yaklaşımın örgütsel amaçlara ulaşmak için etkili lider davranışlarının neler olduğunu araştırmışlardır. Lideri etkin kılan faktörler olarak; liderin amaçları belirlerken ve işi planlarken sergilediği davranışlar, takipçileriyle olan iletişim tarzı, yetki devri yapması ve kontrol etme yöntemi gibi özellikleri ifade etmişlerdir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Davranışsal yaklaşımlarda; Iowa Üniversitesi Çalışması, Ohio Eyalet Üniversitesi Çalışması, Michigan Üniversitesi Çalışması, Blake ve Mouton Yönetim Tarzı Matrisi ve McGregor X ve Y Kuramları gibi modeller bulunmaktadır (Koçel, 2005).

Durumsallık yaklaşımları. Her duruma uygun liderlik davranışlarının bulunmadığını savunarak etkin liderlik davranışlarının çevresel koşullardan etkilenebileceği belirtmişlerdir. Yani lider davranışlarının etkililiğini belirleyen faktör, içinde bulunduğu mevcut şartlardır. Durumsal yaklaşımda içinde bulunulan duruma göre ve değişen çevre koşulları çerçevesine uygun liderlik davranışlarının belirlenmesi önemlidir. Durumsal yaklaşımlarda; Fiedler Koşula Bağlı Liderlik Kuramı, Vroom–Yetton Normatif Durumsallık Kuramı, Evans ve House Amaç-Yol Teorisi, Reddin 3-D Kuramı ve Hersey ve Blanchard Durumsal Liderlik Kuramı gibi modeller bulunmaktadır.

Modern yaklaşımlar. Liderliğin tarihsel gelişimine bakıldığında modern yaklaşımlar dönemine kadar, liderliği belli kalıplar dahilinde tanımlayan yaklaşımlar görülmüştür. Modern yaklaşımlar bu tanımlamalardan sıyrılarak, liderliğin sınıflandırıldığı bir dönem haline gelmiştir. Liderliğin, göz ardı edilen kültürel ve ahlaki rollerini ön plana çıkarmışlardır (Şişman, 2010). Literatürde ön plana çıkan modern yaklaşımlarda; dağıtımcı liderlik, etik liderlik, öğretimsel liderlik, dönüşümcü liderlik, işlemci liderlik, ruhsal liderlik, sosyal adalet liderliği, kuantum liderlik, paternalist liderlik ve karizmatik liderlik gibi yaklaşımlar bulunmaktadır.

Karizmatik Liderlik. Yön belirleyen, güven aşılıyarak ilham veren, umut dolu gelecek için farkındalık yaratan, itibar sahibi ve insan hayatı için önemli olan

konuları görünür kılıp güdüleyici tavırlar sergileyen liderlik tarzı olarak karşımıza çıkmaktadır. Karizmatik lider tanımlarına bakıldığında liderin bir karizmaya sahip olduğu ortak ifadelerle dile getirilmiştir. Yunanca'da hediye (gift) anlamına gelen karizma kavramı önceleri Hristiyan Kilisesi tarafından adapte edilmiş ve St. Paul-Romans tarafından Kutsal Ruh'u (Holly Sprit) tanımlamak için kullanılmıştır. O dönemde kilisenin skolastik tarafını vurgulamak için kullanılan karizma (charismata) kavramı hediye, öğretme, yönetme, insanüstü başarı, şifa ve kahinlik anlamlarıyla tanımlanmıştır. Ancak sonradan bu kavram kilise çerçevesinde ortaya konulan prosedür ve kurallardan sıyrılarak Tanrının bir hediyesi olarak kabul görmüştür (Conger ve Kanungo, 1987; Conger ve Kanungo, 1994; Conger, Kanungo ve Menon, 1997). Genel olarak askeri, dini, sosyal ve siyasi alanların üst düzey kişileri için kullanılmıştır. Literatüre bakıldığında karizma kavramının siyaset ve toplum bilimlerinde daha çok dini hareket öncüleri, krallar ve başkanlar üzerinde araştırmalar yapıldığı görülmüştür (Burns, 1978; Geertz, 1977; Weber, 1995; Willner, 1984). Yıllar geçtikçe yönetim ve örgüt alanındaki gelişimlere paralel olarak bu algı da değişmiştir. Karizmatik liderliğin sadece örgütün üst kademelerinde değil bütün kademelerinde var olabileceği ifade edilmiştir (Conger - Kanungo, 1987; Shamir vd., 1993).

Örgüt ve yönetim alanlarına karizma kavramının kurumsal temellerini atan kişi ise bürokrasi kuramın kurucusu Max Weber'dir. 1947 yılında yapmış olduğu çalışmada karizma kavramını karizmatik yetki olarak ifade etmiştir. Karizma kavramını ise bir toplumda bireyi diğer bireylerden farklı kılan ve sahip olunan olağandışı kişisel özellikler olarak açıklamıştır. Ayrıca Weber karizmatik lideri sosyal değişimi yaratacak kişi olarak tanımlamıştır (Antonakis, 2012). Weber'e göre karizma kavramı;

- Yalnız sevgi temelinde inşa edilmiş bir halk desteği,
- Liderin dini ve dünyevi özellikte sahip olduğu doğaüstü güçlerinin popülaritesi,
- Lider ve takipçileri arasındaki duygusal bağlılık,
- Takipçilerin bir *baba figürüne* bağımlılığı
- Güçlü, faziletli ve her bilgiye sahip özellikte etkileyici bir liderin varlığına dair kanaat, anlamlarına gelmektedir (Aykanat, 2010).

Karizma ile ilgili Weber'den sonra da birçok çalışma gerçekleştirilmiştir (Berger, 1963; Cohen, 1972; Friedland, 1964; Kunter, 1965; Marcus, 1961; Shils, 1965; Wilner, 1984). Yapılan bu çalışmalarda karizma kavramı için (i) liderin bulunduğu durum ve şartlardan, (ii) takipçilerin ihtiyaçlarından ve (iii) liderin davranışları ile niteliğinden etkilenecek ortaya çıkan lideri harekete geçirmede tetikleyici güç olduğu konusunda görüş birliği mevcuttur. Bu ifadelerden yola çıkarak karizmatik lideri; bulunduğu toplulukta önder davranışlar sergileyen, takipçilerine değer vererek onlara güçlü olduğunu hissettiren ve olumlu düşünme tarzını benimseterek kendi hayatlarındaki önemli şeyleri fark edebilecekleri bakış açısı kazandıran kişi olarak tanımlanabilir. Karizmatik liderler sahip oldukları bu özellikleriyle takipçileri üzerinde büyük bir etki yaratır. Bu etkinin derecesini belirleyen en önemli unsurlardan birisi de liderin özgüvenidir. Kendine duyduğu bu güven sayesinde karizmatik lider ve takipçileri arasında yüksek bağlılık duygusu oluşur ve böylelikle toplumda takipçilerinin yaşam değerlerine ilişkin algılarında bir değişim ve dönüşüm yaşamalarını sağlar (Kreitner ve Knicki, 1998). Karizmatik liderlik kavramının kapsam ve içeriğinin anlaşılabilmesi ve kavramsal gelişimine katkı sunmak amacıyla farklı yaklaşımlar ortaya koyulmuştur. Bu bölümünde sözü edilen yaklaşımlara yer verilmiştir.

Karizmatik liderlik yaklaşımları.

House'un karizmatik liderlik yaklaşımı. Bu yaklaşıma göre karizmatik lider; sahip olduğu kişilik özellikleriyle takipçileri üzerinde olağanüstü güçlü bir etki yaratma kabiliyetine sahip kişilerdir (Antonakis, 2012). Weber'in karizmatik liderlik yaklaşımından etkilenecek geliştirilen bu yaklaşımda karizmatik liderin dini ve toplumsal yönelimli davranışları yerine davranışsal kişisel özellikleri ve durumsal değişkenler ele alınmıştır. Bu bağlamda çalışma arkadaşları ile 31 ABD başkanı üzerinde bir uygulama gerçekleştirmiş ve ortaya koyduğu yaklaşımını bu çalışmasıyla güçlendirmiştir (Kılınç, 1996). House'ye göre karizmatik lider etkileyici bir sözsüz iletişim yeteneği olan, özgüven düzeyi yüksek, açık bir vizyon anlayışıyla takipçilerine bunu aktarabilen bir liderdir (Fiol, Harris ve House, 1992).

Karizmatik lider ve takipçileri arasında oluşacak duygusal bağlılığın yaklaşımın temelini oluşturduğu ifade edilmiştir (Antonakis, 2012). Ayrıca House, karizmatik liderin üç temel özelliğe sahip olduğunu ileri sürmüştür. Bunlar; yüksek derecede sahip olunan bir özgüven, etkileme gücü ve sahip olduğu inançlarını takipçilerini

ikna ederek ahlaki doğruluk çerçevesinde bulunduğunu kabul ettirmesidir. Eğer bir karizmatik lider bu bahsedilen özelliklere sahip değilse takipçilerini etkilemek için çabalasa da başarı olasılığının düşük olacağını söylemiştir (Yukl,1994). Karizmatik liderin bahsedilen bu özelliklerinin yanında sahip olduğu dört davranıştan da bahsetmiştir. Bunları, (i) İdeolojik hedefleri tespit ederek takipçilerine açıklaması, (ii) takipçilerinden yüksek performans beklentisini iletmesi, (iii) takipçilerinde istek uyandıracak bir rol model olması ve (iv) onları güdüleyerek motivasyonlarına katkı sağlaması olarak açıklamıştır.

House'un geliştirdiği bu yaklaşım her ne kadar 1980'lerden önce geliştirilmiş olan en kapsamlı yaklaşım olsa da içeriğinde bazı belirsizlikler barındırmaktadır. Mesela karizma atfının, karizmaya sahip kişiler tarafından davranışsal eylemlerle mi edinildiği ya da bu davranışsal eylemlerin doğal olarak mı gösterildiği açıklanmamıştır. House'un yaklaşımı işletmelerdeki liderliğe yönelik ortaya konulmuş olsa da temelindeki kuramın, dini ve siyasi analizlerinden oluştuğu bilinmektedir. Bu açıdan da diğer yaklaşımlar tarafından eleştiri konusu olmuştur. Tüm bunlara rağmen karizma olgusunu somut bir zemine oturtarak temellendirdiği için literatürde önemli bir yere sahiptir (Kılınç, 1996).

Bass'ın karizmatik liderlik yaklaşımı. Bu yaklaşım, karizmanın bir lider için farklılık yaratan önemli bir özellik olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca dönüşümsel liderliğin de temel bileşenlerinden biri olduğunu ifade etmişlerdir. Karizmatik lider ve takipçileri arasında süreklilik arz eden dengeli bir ilişkinin olmadığını ifade etmiştir. Yani takipçilerin karizmatik liderlerine karşı ya çok fazla severek olumlu duygular beslediklerini ya da aynı derecede ona karşı olumsuz duygular barındırdıklarını ileri sürmüştür (Bass, 1985). Bernard Bass; House'un karizmatik liderlik yaklaşımını temel almış ve işletme liderlerini kapsayacak şekilde alanın sınırlarını genişleterek farklı görüşler ile katkı sunmuştur. House'un karizmatik liderlik yaklaşımından farklı olarak;

- Karizmatik liderler, kendilerine karşı hissedilen heyecanı canlı tutarak, takipçilerinde davranış değişikliği konusunda istek uyandırdığını,
- Karizmatik liderlerin, takipçileri tarafından olduğundan fazla değer görmesi özdeşleşme duygusunu artırarak belirlenen hedeflere ulaşmada takipçilerin heyecan duygusunda pekiştirici etki yarattığını,

- Karizmatik liderin gruptaki sosyal ilişkilere önem veren düzenlemelerde bulunması ve bunu takipçileri ile paylaşmasının başarılı olmasını kolaylaştırdığını söylemiştir (Kılınç, 1996)

Ayrıca Bass, araştırmasında karizmatik lider özelliklerini *kesin olması gereken yetenekler, bireysel farklılıklar ve anlam ifade eden davranış* olarak üç boyutta açıklamıştır. Kesin olması gereken yeteneklerin, liderin karizmatik atfı kazanmasında en önemli unsur olduğunu, bu temel yeteneklere sahip değilse karizmatik etki yaratamayacağını ifade etmiştir. Kişisel özelliklerin ise liderin gelişimsel odaklı, takipçileriyle ilgili, duygularında özdenetim sahibi olması olarak açıklamıştır. Anlamlı davranışları da karizmatik liderin kendine olan inancı, bağımsız karar alabilme yeteneği ve adil davranma gibi etkenleri içerdiğini belirtmiştir. Lider ve takipçi ilişkisinde özdeşleşmelerin önemli olduğunu özellikle vurgulamıştır.

Conger ve Kanungo'nun karizmaya atıf kuramı. Bu yaklaşım Conger ve Kanungo (1985, 1987, 1988, 1989, 1998) tarafından yükleme kuramı (attribution theory) ile temellendirilmiştir. Bu yaklaşıma göre karizma, takipçilerin lidere yükledikleri bir anlam, atıf yani bir yakıştırmadır. Liderlik, grup bireylerinin kendi aralarında daha fazla etki yaratan bireyi lider olarak kabullenmeleri sürecidir (Conger ve Kanungo, 1988). Bu sürecin üç aşamadan oluştuğunu belirterek; ilk aşamada liderin takipçilerinin ihtiyaçlarını tespit etmesi ve mevcut kaynakların analiziyle konumlarını hissettirmesi, ikinci aşamada liderin mevcut fırsatları vizyona dönüştürmesi ve üçüncü aşamada ise liderin kişisel risk üstlenerek belirlenen amaçları gerçekleştirmek üzere güven ve motivasyon temelli yeterlilik ortamı oluşturmasından bahsedilmektedir. Böylelikle öngörülen amacı süreç sonunda başarmış olur (Antonakis, 2012).

Conger ve Kanungo'ya göre karizmatik liderlik sürecinin sonunda bireysel ve örgütsel sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Bireysel sonuçları, göreve yönelik ve lidere yönelik olarak açıklamaktadırlar. Göreve yönelik sonuçları (i) çalışanlar arasında uyum, (ii) yüksek görev performansı ile (iii) yüksek düzeyli güçlendirmeye ifade ederlerken, lidere yönelik sonuçları (i) lidere saygı, (ii) lidere güven ve (iii) liderden doyum sağlama gibi çıktılar ile açıklamışlardır. Örgütsel

sonuçlarında ise takipçiler arasında mükemmel uyum ile düşük düzeyli çatışmanın ortaya çıktığını belirtmişlerdir (Özdemir ve Pektaş, 2020).

Karizmaya atıf kuramı çerçevesinde Conger ve Kanungo'ya göre sergilenmesi beklenen liderlik davranışları şunlardır;

- Takipçilerin ihtiyaçlarına duyarlılık,
- Geleneksel olmayan yöntemleri kullanma,
- Vizyon tespiti,
- Bireysel özdeşleşme sağlama,
- Kişisel güç kullanma ve ikna,
- Kişisel risk üstlenebilme ve
- Mevcut durumu sürdürmeme olarak sıralanabilir (Aykanat, 2010).

Gül'e (2003) göre Conger Ve Kanungo'nun karizmaya atıf kuramını diğer yaklaşımlardan ayıran en önemli özelliği karizma kavramının öğrenilebilir olma yönüyle pek çok lider tarafından gerçekleştirilebileceği fikridir. Conger ve Kanungo tarafından temellendirilip sonrasında Conger tarafından geliştirilen bu kuram karizma konusundaki düşüncelerin örgütsel kimlik kazanmasını sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Shamir'in karizmatik liderlik (benlik) yaklaşımı. Bu yaklaşımda liderin belirlenen örgütsel amaçları gerçekleştirmek için takipçilerinin motivasyonlarını nasıl sağlayacağı ve çalışma ortamında bu güdüsel süreçleri nasıl harekete getireceğinin önemi üzerinde durulmuştur. Bu yaklaşım, House'un yaklaşımı üzerinde temellendirilmiş olsa da House ile Conger ve Kanungo'nun karizmatik liderlik yaklaşımının bir sentezi niteliğindedir. Bu yaklaşım karizmada atıfa neden faktörleri motivasyonel süreçlerle açıklar. Bireyin sahip olduğu motivasyonu hakkındaki şu varsayımları ortaya koymuşlardır;

- Bireyin davranışları, sahip olunan değer ve duygu temelli olarak amaç yönelimli benlik algısının bir göstergesidir.
- Bireyin sahip olduğu değerleri ve sosyal kimlikleri benlik algısını oluşturur.
- Birey varoluş gereği öz değerini ve saygısını artırmaya ve korumaya motive olmuştur.

- Birey aslında davranışları ile sahip olduğu benlik algısı ve bu algısını etkileyen faktörler arasındaki sürdürülebilir tutarlılığı korumaya motive olmuştur (Yukl, 2010).

Shamir'in karizmatik liderin takipçilerini etkilemesini kişisel özdeşleşme, toplumsal özdeşleşme, içselleştirme ve öz yeterlik olmak üzere dört boyutlu bir süreçle açıklamıştır. *Kişisel özdeşleşmeyi* karizmatik liderin takipçilerinin birazı ile gerçekleştirip birazı ile gerçekleştirmediği ikili bir etkileşim süreci olarak ifade etmiştir. *Toplumsal özdeşleşmeyi* karizmatik liderlikte benliği bir grup üzerinde toplu bir şekilde etkileme süreci olarak belirtmiştir. *İçselleştirmeyi* ise çalışanın işini içselleştirerek göreve bağlılığının artması olarak açıklamıştır. Ayrıca örgütsel amaçları gerçekleştirmek üzere takipçileri güdülemenin karizmatik liderlerin görevi olduğunu söylemiştir. *Öz yeterliği* de *bireysel ve toplu öz yeterlik olarak tanımlanmış ve belirlenen* güç görevleri yerine getirirken çalışanın kendi yeterliğine ilişkin inancını bireysel öz yeterlik; bir grubun iş birliği içerisinde hareket ederek belirlenen örgütsel amaçları başarabileceklerine ilişkin algılamalarını da toplu öz yeterlik olarak ifade etmiştir (Gül, 2003). Antonakis (2012) yapmış olduğu çalışmada karizmatik liderlerin, yapılacakların ideolojik tanımlamalarını takipçileri ile paylaşarak; çalışma sürecinde kendilerine öz güven duymaları ve yeterli hissetmelerini sağlayıp onların benliklerine hitap edecek motivasyonel süreçlerle başarılı olabileceklerini belirtmiştir.

Karizmaya psikoanalitik yaklaşım. Bu yaklaşımda karizma kavramı Freud'un ortaya koymuş olduğu kavramlar ile açıklanmıştır. Kets de Vries, Lindholm, Abse ve Ullman, Downton gibi yazarlar olağanüstü olarak atfedilen ya da tanrılaştırılan liderlerin takipçilerinin bireysel özdeşleşme durumlarına odaklanmışlardır. Bu durumları değerlendirirken de yansıtma, yer değiştirme ve geçmişe dönüş gibi psikodinamik süreçlerden faydalanmışlardır. *Yansıtma*, bireyin kendi suçluluk duygusunu başkalarına yönelttiği, onay görmeyen düşünce ve duygularını karşısındakine affettiği süreçtir. *Yer değiştirme*, bir takipçinin geçmişinde kendisi için değerli olan biriyle bir başkasını özdeşleştirerek geçmişteki o kişiye gösterdiği benzer davranışları gösterme durumudur. *Geçmişe dönüş* ise bireyin geçmiş yaşantısında sahip olduğu karakteristik duygu ve davranışları hatırlayıp o dönemdeki duyguları doğrultusunda davranışlar sergilemeye

başlamasıdır. Karizmaya psikoanalitik yaklaşım temelinde, liderin davranışlarından ziyade takipçilerin mevcut durum ve davranışlarıyla ilgilendiği söylenebilir.

Karizmaya sosyal sirayet yaklaşımı. Bu yaklaşımın kurucusu Meindl 1990 yılında takipçi yönelimine önem vererek lidere yönelik takipçi tepkilerinin araştırmış ve takipçiler arasındaki sosyal sirayetin çok önemli olduğunu vurgulamıştır (Gül, 2003). Bireylerin kendilerine has kahramanlık sosyal kimliklerini var olduğunu savunan bu yaklaşım bu sosyal kimliği davranışa aktarmak için bir lider veya ideolojisinden işaret beklediğini savunur. Hayatları için tehlike arz edecek durumlarda ya da öz benliklerini yitirecek bir durumla karşılaştıklarında bu lider yahut ideolojinin coşkusuna bağlı olarak davranışsal ifadelerini gerçekleştirdikleri belirtilmiştir (Gül, 2003). Karizmatik liderin kim olduğuyla çok fazla ilgilenmeyen bu yaklaşımın temelini, coşku ve heyecan doğuran bir kriz ortamının oluşması ve bastırılan duyguları harekete geçiren bir ideolojinin ve liderinin bulunmasıdır.

Karizmatik liderlerin dışavurumunu destekleyen öğeler. Karizmatik liderliğin ortaya çıktığı durumlara bakıldığında bunalım ve karmaşa yaşandığı dönemler olduğu söylenebilir. Karizmatik lider olarak atfedilen birçok lider ülkelerindeki belirsizlik ve karmaşa yaşanması sonucunda ortaya çıkmışlardır. Toplumlar ekonomik kriz, politik kaos ve savaş gibi olumsuz durumlarda bir kurtarıcı, kahraman veya lider beklentisine girmektedirler. Bu gibi olumsuz durumlarda karizmatik liderin ortaya çıkmasını kolaylaştıran bazı etmenler mevcuttur (Kılınç 1996). Bunlar;

- Dönüşümü zorunlu kılan belirsiz gidişat ve bunalım hali,
- Yönetim işleyişindeki performansın ilgi görmemesi,
- Ortaya koyulan bir mücadele çerçevesinde toplumların enerjilerini, reflekslerini ve tepkiselliklerini yansıtmaları,
- Pişmanlık, korku, yetersizlik, suçluluk ve düşmanlık gibi ruh hallerinin toplumlarda baş göstermesi,
- Lider vizyonunun topluma uyumlu olması,
- Gerçekte var olmayan problem durumlarının varmış gibi ortamda hissettirilmesi,
- Mevcut işleyişten doğan bir doyumsuzluk halinin var olması

Demografik değişkenler bağlamında karizmatik liderlik araştırmaları.

Bireylerin karizmatik liderlik algı düzeylerinin incelendiği araştırmalarda demografik değişkenlere göre farklı sonuçlar elde edildiği görölmektedir. Burada araştırma bağlamındaki demografik değişkenlerin başlığında, karizmatik liderlik ile ilgili farklı sonuçlar elde edilen diğer çalışmalara yer verilmiştir.

Cinsiyet. Karizmatik liderlik ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında erkek katılımcıların kadın katılımcılara kıyasla yöneticilerinin daha fazla karizmatik liderlik davranışı sergilediği görüşü olan sonuçlara rastlanmıştır (Aların, 2020; Cemaloğlu, 2007; Demir, 2018; Işık, 2016; Kırkayak, 2019; Kocatürk, 2007, Ünal ve Yıldızbaş, 2016; Yakışır, 2020). elik (2011) araştırmasında motive edici iletişim, kişilik, sıra dışı görünüş alt boyutlarında; Kırkayak (2019) araştırmasında Vizyon belirleme ve duyarlılık gösterme, sıra dışı davranışlar sergileme, kişisel risk üstlenme, mevcut durumu sürdürmeme alt boyutlarında; Yüzer (2019) araştırmasında sıra dışı davranışlar sergileme ve üye ihtiyaçlarına duyarlılık alt boyutlarında; Ünal ve Yıldızbaş (2016) araştırmasında sıra dışı davranışlar sergileme alt boyutunda ve Yakışır (2020) araştırmasında koşullu ödöl ve kişisel risk üstlenme alt boyutlarında erkek katılımcıların puanlarında anlamlı fark olduğu bulgusuna rastlanmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre farklı alt boyutlarda kadınlar katılımcıların puanlarında anlamlı fark gösterdiğini ortaya koyan araştırmalara da rastlanmıştır (Aladağ; 2019; Cinel, 2008; elik, 2011). Cinel (2008) tarafından yapılan araştırmada sıra dışı davranışlar sergileme alt boyutunda, elik (2011) tarafından yapılan araştırmada güven alt boyutunda ve Aladağ (2019) tarafından yapılan araştırma ise statükoyu sürdürmeme davranışını kadın katılımcıların daha fazla sergilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Karizmatik liderlik ve cinsiyet arasında anlamlı bir korelasyon bulunmadığını tespit eden çalışmalarda vardır (Arabacı, Alanoğlu ve Doğan, 2014; Ballı, 2018; Buldu, 2016; elik, 2017; Doğan, 2014; Dönmez, 2015; Tabanca, 2019; Yavan, 2018).

Yaş. Karizmatik liderlik ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında yaş değişkenine göre farklı sonuçlar gözlemlenmiştir. Bazı araştırmacılar çalışmasında karizmatik liderliğin yaş değişkenine göre bir farklılık göstermediği sonucuna

ulaşmıştır (Aladağ, 2019; Buldu, 2016; Işık, 2016; Öncü, 2017; Ünal ve Yıldızbaş, 2016; Yavan, 2018).

Karizmatik liderlik algılarının yaş değişkeninden etkilendiğini ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Alarçin, 2020; Eryılmaz Ballı, 2018; Tabanca, 2019). Alarçin (2020) tarafından yapılan araştırmada 21-25 yaş aralığındaki katılımcıların diğer yaş aralığında bulunan katılımcılara göre, yöneticilerinin karizmatik liderlik alt boyutlarından üye ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme davranışını daha fazla sergilediği görüşünü ifade ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Eryılmaz Ballı (2018) tarafından yapılan araştırmada ise model olma, etkileme ve zorluklarla başa çıkma alt boyutunda 26-35 yaş aralığındaki katılımcıların puanlarında anlamlı fark gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Buldu (2016) tarafından yapılan araştırmada çalışanlar arasında karizmatik liderlik algıları en yüksek olanların 26–35 yaş grubundaki katılımcılar olduğunu belirlenmiştir. Tabanca (2019) tarafından yapılan araştırmada ise tüm alt boyutlarda en düşük algı düzeyinin 50 yaş ve üzeri olan katılımcılara ait olduğu tespit edilmiştir.

Mesleki kıdem. Karizmatik liderlik ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında mesleki kıdem değişkenine göre farklı sonuçlar gözlemlenmiştir. Bazı araştırmacılar çalışmasında karizmatik liderlik üzerinde mesleki kıdem değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır (Alarçin, 2020; Arabacı, Alanoğlu ve Doğan, 2014; Dönmez, 2015; Işık, 2016; Kırkayak, 2019; Ünal ve Yıldızbaş, 2016; Yavan, 2018; Yüzer, 2019).

Buna karşılık mesleki kıdem değişkenine göre karizmatik liderlik düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğu koyan araştırmacılar da (Aladağ, 2019; Eryılmaz Ballı, 2018; Demir, 2018; Kocatürk, 2007; Tabanca, 2019) olmuştur. Ballı (2018) tarafından yapılan araştırmada model olma ve imkan tanıma alt boyutlarında 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olanların; Demir (2018) tarafından yapılan araştırmada 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olanların; Kocatürk (2007) tarafından yapılan araştırmada 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanların; Aladağ (2018) tarafından yapılan araştırmada vizyon belirleme alt boyutunda 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanların; Tabanca (2019) tarafından yapılan araştırmada ise 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan katılımcıların puanlarında anlamlı fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Okul kademesi. Karizmatik liderlik ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında okul kademesi değişkenine göre bazı araştırmacılar çalışmasında karizmatik liderliğin okul kademesine göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır (Aladağ, 2019; Buldu, 2016).

Buna karşılık okul kademesi değişkenine göre karizmatik liderlik düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğu koyan araştırmacılar da (Alarçin, 2020; Arabacı, Alanoğlu ve Doğan, 2014; Eryılmaz Ballı, 2018; Demir, 2018) olmuştur. Alarçin (2020) tarafından yapılan araştırmada sıra dışı davranışlar sergileme alt boyutunda mesleki ve teknik anadolu lisesi retmenlerinin; Arabacı, Alanoğlu ve Doğan, 2014 tarafından yapılan araştırmada iletişim ve sürdürme alt boyutunda ortaöğretimde görevli retmenlerinin; Ballı (2018) tarafından yapılan araştırmada model olma, zorluklarla başa çıkma, imkan tanıma ve cesaretlendirme alt boyutlarında akademik lise retmenlerinin; Demir (2018) tarafından yapılan araştırmada ise ilkokullarda görev yapan retmen puanlarında anlamlı fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Eğitim düzeyi. Karizmatik liderlik ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında eğitim düzeyi değişkenine göre bazı araştırmacılar çalışmasında karizmatik liderliğin eğitim düzeyi değişkenine göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır (Aladağ, 2019; Arıkan, Kılıç ve Becerikli, 2017; Eryılmaz Ballı, 2018; Bozkurt ve Goral, 2014; Buldu, 2016; Tabanca, 2019; Yavan, 2018).

Buna karşılık eğitim düzeyi değişkenine göre karizmatik liderlik düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğu koyan araştırmacılar da (Demir, 2018; Işık, 2016; Kocatürk, 2007) olmuştur. Demir (2018) tarafından yapılan araştırmada ön lisans mezunu olan katılımcıların; Işık (2016) tarafından yapılan araştırmada lisans mezunu olan katılımcıların; Kocatürk (2007) tarafından yapılan araştırmada ise eğitim enstitüsü mezun olan katılımcıların puanlarında anlamlı fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yurt içi ve yurt dışı araştırmalar. Işık (2016) tarafından karizmatik liderlik ve retmen motivasyonu değişkenlerinin incelendiği araştırmada değişkenler arasında anlamlı bir korelasyon bulunduğu ifade edilmiştir. Erkek katılımcıların, ilkokul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışlarını daha fazla sergiledikleri görüşünde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu farklılaşmanın ye ihtiyaçlarına

duyarlılık, kişisel risk, vizyon belirleme, sıra dışı davranış ve çevresel duyarlılık alt boyutlarında olduğu ifade edilmiştir. Fakat statükoyu sürdürmeme alt boyutunda herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öğretmen motivasyonları cinsiyet bakımından kaçınma alt boyutunda farklılık göstermezken; fark edilme ve katılım alt boyutlarında erkek öğretmenlerin anlamlı fark gösterdiği, diğer alt boyutların hepsinde kadın öğretmenlerin anlamlı fark gösterdiği görülmüştür. Araştırma sonucuna göre okul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinin öğretmen motivasyonunu artırıcı bir etki gösterdiği bulgusuna ulaşıldığı ifade edilmiştir.

Arabacı, Alanoğlu ve Doğan (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri arasındaki düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının orta düzeyde, karizmatik liderlik algılarının ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Karizmatik liderlik algıları sadece iletişim ve sürdürme özelliği alt boyutunda okul türü değişkeni bağlamında ortaöğretim öğretmenlerinin puanlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Oreg ve Berson (2015) tarafından karizmatik liderlik ve kişilik bağlamında durumsal stresin yönetici rolünü inceleyen araştırmada 201 katılımcı ile geniş çaplı bir laboratuvar çalışması gerçekleştirilmiştir. Stresin karizmatik davranışlarını öngörürken dışa açıklık ve tecrübe sahibi olma eğiliminin etkileşim durumu analiz edilmiştir. Örneklemi 71 yöneticiden oluşan araştırmada, stresin fazla yaşandığı durumlarda karizma anlamlı şekilde azalmıştır. Bu bulgu stresli olay ve durum karşısında yöneticilerin karizmatik liderlik özelliklerinin çok önemli olduğu düşüncesini desteklemektedir. Ayrıca çalışanların yaşı ile karizmatik liderlik özelliklerine ilişkin algıları arasında pozitif bir korelasyon bulunduğu ifade edilmiştir.

Li ve Karam (2017) tarafından, karizmatik liderliğin hem bireysel ast memnuniyeti ve iş doyumu hem de yenilik ve finansal performans üzerindeki etkisini inceleyen araştırmada boylamsal bir tasarım modeli kullanılmıştır. İlk veriler, ABD'nin Orta Doğu bölgesindeki 112 şubeye yerleştirilmiş 578 yerel banka çalışanlarından toplanmıştır. Finansal performans verileri, birincil verilerin toplanmasından bir yıl sonra toplanmıştır. Hem bireysel hem ekip olarak yapılan analizlerde üç yollu bir arabuluculuk modeliyle, bu çalışma, gecikmeli testler yoluyla karizmatik liderlik ve şube finansal performansının belirsizliğine ışık tuttuğu

ifade edilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi analiz sonuçlarına göre, yenilikçiliğin ve astlarının memnuniyetinin (iş tatmini ve liderlerinin memnuniyeti) arabulucu rollerinin karizmatik liderlik davranışı olarak arttığını görülmüştür. Fakat şubenin finansal performansı, şube inovasyonu yoluyla aracılık yaptığı tespit edilmiştir.

Conger, Kanungo ve Menon (2000) tarafından gerçekleştirilen 252 yönetici örneklemeyle takipçi etkilerinin ölçütleri kullanılarak, karizmatik liderlik ve takipçileri üzerine etkilerini incelemeyi amaçlayan deneysel çalışma yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre karizmatik liderlik ile takipçi saygısı arasında pozitif bir korelasyon tespit edilmiştir. Karizmatik liderlik takipçilerin algılanan grup görevi performansını ve ortak kimlik duygusunu etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Cicero ve Pierro (2007) çalışmasında iş tatmini, karizmatik liderlik, örgütsel özdeşleşme, iş performansı ve işten ayrılma niyeti değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmayı kamu ve özel sektör olmak üzere iki çalışma alanında uygulanmıştır. İlk çalışma İtalya'da özel bir üretim fabrikasında gerçekleştirilmiştir. 95 çalışan ile gerçekleştirilen bu çalışmada karizmatik liderlik davranışları ile özdeşleşme ve üretimde gösterilen çaba arasında istatistiksel olarak düşük düzeyli bir ilişki; örgütsel özdeşleşme arasında ise istatistiksel olarak orta düzeyli bir ilişki tespit edilmiştir. Kamu kuruluşunda 105 çalışan üzerinde gerçekleştirilen araştırmada ise karizmatik liderlik davranışları ile örgütsel özdeşleşme arasında orta düzeyde bir korelasyon tespiti yapılmıştır. Örgütsel özdeşleşme ile iş performansı, işe katılım ve iş tatmini arasında orta düzeyde bir korelasyon olduğu ifade edilmiştir. Çalışanların işten ayrılma niyetleri ve örgütsel özdeşleşmeleri arasında ise negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Alarçin (2020) tarafından örgütsel vatandaşlık ve karizmatik liderlik değişkenlerinin incelendiği araştırmada değişkenler arasında zayıf düzeyde pozitif bir korelasyon bulgusuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarında cinsiyet ve okul türü değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılaşma varken meslekte çalışma yılı ve yaş değişkenleri bakımından ise bir farklılaşma oluşmadığı görülmüştür. Yaş değişkenine göre karizmatik liderliğin yalnız üye ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Örgütsel vatandaşlık davranışları ile demografik değişkenler arasında hiçbir anlamlı farklılıklar oluşmadığı bulgusuna

ulaşmıştır. Karizmatik liderlik ile örgütsel vatandaşlık arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eryılmaz Ballı (2018) tarafından karizmatik liderlik ile örgütsel sessizlik değişkenlerinin incelendiği araştırmasında öğretmenlerin okul müdürlerini karizmatik lider algılarının yüksek olduğu görüşü tespit edilmiştir. Örgütsel sessizlik davranışını gösterme nedenleri arasında çoğunlukla kurumu ve çalışma arkadaşlarını korumak görüşü hakimdir. Ayrıca karizmatik liderliğin etkileme alt boyutunun kabullenici örgütsel sessizliği artırırken; model olma alt boyutunun kabullenici örgütsel sessizliği azalttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca karizmatik liderliğin imkân tanıma alt boyutunun korumacı sessizliği artırırken, korumacı sessizliği azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Howell ve Frost (1989) çalışmasında bürokratik, karizmatik ve demokratik liderlik stili ile üretkenlik normları, karar verme sürecindeki uyum ve performans değişkenlerini incelemiştir. 144 lisans öğrencisi üzerinde deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Karizmatik lider ile çalışan katılımcı öğrencilerin (grup üretkenlik kriterleri ile ilgili yönlendirilmelerden bağımsız olarak) görev düzenlemesi, yüksek görev performansı, gruba ve lidere uyum sağladıkları görüldüğü ifade edilmiştir.

Demir (2018) tarafından karizmatik liderlik ve okul kurumsal itibarı değişkenlerinin incelendiği araştırmasında değişkenler arasında anlamlı bir korelasyon bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmen görüşlerine göre okulların kurumsal itibarı üzerinde okul yöneticilerinin karizmatik liderlik özelliklerinin anlamlı bir yordayıcılık etkisi oluşturduğu belirtilmiştir. Ayrıca karizmatik liderlik, kurumsal itibardaki değişiminin %55'ini açıkladığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Yaldızbaş (2015) tarafından karizmatik liderliğin iş performansı üzerindeki etkisinde iş tatmininin aracılık rolünü inceleyen çalışmada karizmatik liderliğin çevreye duyarlılık, üye ihtiyaçlarına duyarlılık ve vizyon alt boyutları ile iş performansı arasındaki ilişkide dışsal iş tatminin aracı değişken etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İçsel iş tatminin ise karizmatik liderliğin statükoyu korumama, çevreye duyarlılık, vizyon ve üye ihtiyaçlarına duyarlılık alt boyutları ile iş performansı arasındaki ilişkide aracı değişken etkisine sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yüzer (2019) tarafından yapılan çalışmada karizmatik liderlik ve okul kültürü değişkenleri incelenmiştir. Değişkenler arasında pozitif yönlü anlamlı korelasyon bulgusuna ulaşılmıştır. Karizmatik liderlik ile ilgili betimsel sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin okul yöneticilerinin statükoyu sürdürmeme davranışını en fazla sergilediklerini, kişisel risk üstlenme davranışını ise en az sergilediklerini ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin sahip olduğu karizmatik liderlik davranışlarıyla kurum kültüründe olumlu etki oluşturdukları sonucuna ulaşılmıştır. Demografik değişkenler bağlamında katılımcıların karizmatik liderlik algılarının okul türü ve cinsiyete göre farklılaştığı belirtilmiştir. Okul kültürü algıları ise yöneticiyle çalışma süresi, okul türü ve kıdeme göre farklılaştığı belirtilmiştir.

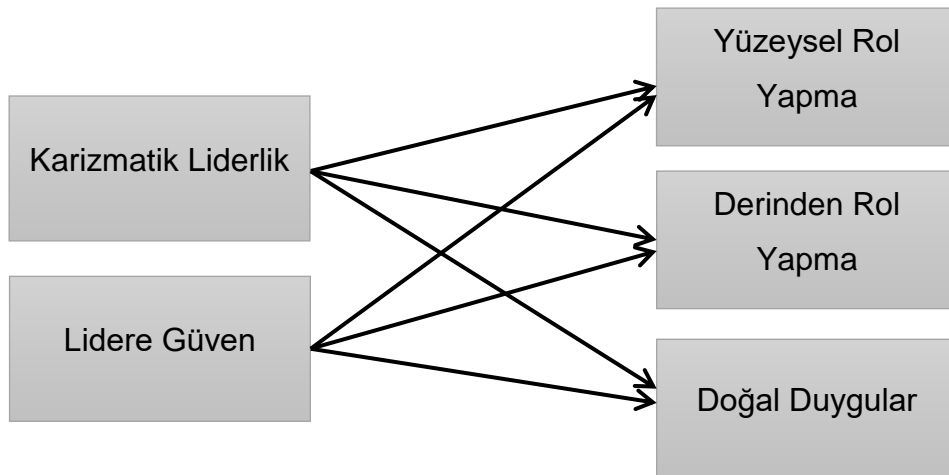
Bölüm 3

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde model, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci, güvenilirlik ve geçerlik sonuçları ile verilerin analizi için kullanılan istatistiksel yöntemler açıklanmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin lidere güven, duygusal emek ve karizmatik liderlik görüşleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi hedefleyen bu çalışma nicel araştırma yaklaşımı kullanılarak ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. *Tarama*, şu an ya da geçmişteki bir durumun olduğu gibi betimlenmesidir (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Karizmatik liderlik, duygusal emek ve lidere güven arasında halihazırdaki değişimin varlığını, derecesini ve olası çıktılarını tespit etmek için ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir (Fraenkel vd., 2012). Araştırmanın bağımlı değişkenini duygusal emeğin yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duygular boyutları oluşturmaktadır. Bağımsız değişkeni karizmatik liderlik ile lidere güvendir. Araştırma değişkenleri arasındaki ilişki modeli Şekil 9'da sunulmuştur.



Şekil 9. Karizmatik liderlik, lidere güven ve duygusal emek (alt boyutları) arasındaki ilişki modeli.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Trabzon iline bağlı resmi 179 ilkokul, 154 ortaokul ve 111 lisede görev yapan 8336 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini kolay ulaşılabilir ve uygulanabilir olması

sebebiyle Trabzon ilinden seçilmiştir. Belirtilen sayıdaki evrenin tümüne ulaşılmasının zamansal ve ekonomik zorlukları olacağı sebebiyle evren içerisinde seçilecek örneklem üzerinden veri toplanmasına karar verilmiştir. Toplam örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde örneklem büyüklükleri tablosundan yararlanılmıştır (Özdemir, 2018). Trabzon ili 18 ilçesinde var olan resmi 179 ilkokul, 154 ortaokul ve 111 lise kademelerinde görev yapan 8336 öğretmenden oluşan hedef evrenin, $\alpha=.05$ anlamlılık düzeyinde 381 öğretmen ile temsil edilebileceği varsayılmıştır.

Örneklem belirlenirken ilçelerde görev yapmakta olan öğretmen sayıları ölçüt alınmış ve hangi resmi okullardan seçileceği tabakalı örnekleme yöntemi ile tespit edilmiştir. Bu yöntem örnekleme oluşturan alt grupların, evrendeki ağırlıkları oranında örnekleme temsil edebilmesi amacını taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda tabaka ağırlığı belirlenerek toplam örneklemin her bir tabaka için oranını bulunmuştur. Ardından her ilçeyi temsil edecek öğretmen sayıları hesaplanmıştır. Örneğin;

$$\text{Tabaka ağırlığı: } 381/8336=0.0457$$

$$\text{Ortahisar ilçesi: } 3075 \times .0457 = 140.52$$

Bu işlem sonucunda Ortahisar ilçesinden 141 öğretmen örneklem olarak alınmıştır. Bu işlem tüm ilçeler için ayrı ayrı yapılmış ve gerçekleştirilen hesaplama sonucunda elde edilen, Trabzon ili tüm ilçelerinde bulunan ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinden örnekleme alınan katılımcı ile dönüş sağlanan ölçek sayıları Tablo 5 ile sunulmuştur.

Tablo 5

Araştırmanın Yürütüldüğü Okullara Ait Bilgiler

İlçeler	İlkokul	Ortaokul	Lise	Toplam	Alınan Örneklem Sayısı	Dağıtılan Ölçek Sayısı	Dönüş Sağlanan Ölçek Sayısı	Dönüş Oranları (%)
Akçaabat	359	427	832	1618	74	100	100	100
Araklı	165	228	146	539	24	30	29	96
Arsin	104	159	73	336	15	20	16	80

Beşikdüzü	66	108	87	261	12	30	14	46
Çarşıbaşı	58	121	53	232	10	20	12	60
Çaykara	26	32	22	80	4	10	5	50
Dernekpazarı	11	6	13	30	1	10	8	80
Düzköy	60	104	50	214	10	20	20	100
Hayrat	11	23	14	48	2	5	2	40
Köprübaşı	11	20	16	47	2	30	26	87
Maçka	73	108	75	256	12	20	13	65
Of	145	202	80	427	19	30	24	80
Ortahisar	907	1336	832	3075	140	200	176	88
Sürmene	93	140	86	319	14	35	31	89
Şalpazarı	18	36	37	91	4	10	6	60
Tonya	36	59	61	102	5	10	5	50
Vakfıkebir	107	157	101	365	16	20	18	90
Yomra	115	176	93	384	17	20	17	85
Toplam	2365	3442	2671	8424	381	620	522	84

Tablo 5'te görüldüğü gibi evreni temsil edecek örneklem 381 öğretmen olarak belirlenmiş veri toplama sürecinde olası kayıpları önlemek amacıyla belirlenen sayıdan fazla ölçek dağıtılmıştır. Dağıtılan ölçeklerden gelen dönüşler de belirlenen örneklem sayısından fazla olmuştur. Bu dönüşler sonunda veri toplama sürecinde araştırmanın veri kümesini Trabzon ilindeki on sekiz ilçeden resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 522 öğretmen oluşturmuştur.

Öğretmenlerin cinsiyeti, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre demografik özelliklere ilişkin bilgileri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Katılımcı Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

	Alt Boyutlar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	271	51,9
	Erkek	251	48,1
Yaş	20-30	71	13,6
	31-40	224	42,9
	41-50	172	33
	50 üzeri	55	10,5
Eğitim Düzeyi	Lisans	432	82,8
	Lisansüstü	90	17,2
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	52	10
	6-10 Yıl	126	24,1
	11-15 Yıl	110	21,1
	16-20 Yıl	83	15,9
	21 Yıl ve Üzeri	151	28,9
Okul Kademesi	İlkokul	161	30,8
	Ortaokul	135	25,9
	Lise	226	43,3
Toplam		522	100

Tablo 6'da sunulan katılımcı sayıları cinsiyet değişkenine göre yakın oranlarda dağılım göstermektedir. Yaş değişkenine göre en fazla katılımcı sayısının 31-40 yaş (224) arasında bulunan öğretmenler, en az katılımcı sayısının ise 50 üzeri yaş (55) arasında olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyi değişkenine göre lisansüstü mezunu (90) olan katılımcı sayısının çok düşük olduğu dikkat çekmektedir. Mesleki kıdem değişkenine göre en fazla katılımcı sayısının 21 yıl ve üzeri (151) kıdeme sahip öğretmenler, en az katılımcı sayısının ise 1-5 yıl (52) arasında kıdeme sahip öğretmenler olduğu görülmektedir. Okul kademesi değişkenine göre ise lisede (226) görev yapan katılımcı sayısının diğer kademelere göre fazla olduğu göze çarpmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Hazırlık aşamasında öncelikle Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonuna gerekli başvurularda bulunmuş ve etik komisyon izni alınmıştır. Ardından araştırmanın uygulanabilmesi için Trabzon MEM'e gerekli başvurularda bulunarak araştırma uygulama izni de alınmıştır. Araştırma için veriler 2020-2021 öğretim yılı

güz döneminde araştırmacı tarafından çevrim içi olarak toplanmıştır. Hazırlanan çevrim içi ölçek formunda katılımcılara veri toplama aracına ilişkin açık bir yönerge ile gerekli açıklamalar yapılmıştır. Özellikle veri girişlerinde katılımcı öğretmenlerden okul yöneticisiyle en az bir yıl çalışma ön şartı aranmıştır. Veri toplama süreci Ekim-Kasım 2020 tarihinde tamamlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aracı dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlere dair demografik bilgileri saptamaya yönelik maddeler bulunmaktadır. İkinci bölümde Lidere Güven Ölçeği (LGÖ), üçüncü bölümde Duygusal Emek Ölçeği (DEÖ) ve dördüncü bölümde Conger-Kanungo Karizmatik Ölçeği (CK-KLÖ) yer almaktadır.

Kişisel bilgi formu. Bu bölüm öğretmenlerin cinsiyeti, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve okul kademesi bilgilerini belirlemeye yönelik hazırlanan beş başlıktan oluşmaktadır.

Lidere güven ölçeği. Katılımcıların lidere güvenini ölçebilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Lidere Güven Ölçeği (LGÖ)” kullanılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinin başında lidere güven ile alakalı çalışma literatürü derinlemesine taranmıştır. Literatüre dayalı olarak araştırmacı tarafından lider olan okul müdürünü tanımlayan 56 maddeden oluşan bir taslak havuz oluşturulmuştur. Taslak formun kapsam geçerliği biri ölçme ve değerlendirme alanında, diğer sekizi eğitim yönetiminde olmak üzere toplam 9 uzmanın görüşü doğrultusunda taslak formdaki madde sayısı 20'ye düşürülmüştür. Ölçeğin ilk aşaması, Trabzon ilindeki okullarda görev yapan 159 öğretmene uygulanmıştır. Verilerin Açıklayıcı faktör analizi (AFA) için gerekli varsayımları sağlayıp sağlamadığını tespit edebilmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Küresellik testi uygulanmıştır. AFA ile ölçeğin yapı geçerliği incelenmiştir. Ölçeğin ikinci aşamasında, Trabzon ilindeki farklı 178 öğretmene doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. AFA ile Lidere Güven Ölçeğinin (LGÖ) tek faktörlü olduğu ortaya konulmuştur. LGÖ, varyansın %73'ünü açıklamıştır. DFA analizleri tek faktörlü modele ilişkin bulguları sonucunda χ^2/sd (2.12), RMSEA (0.72), GFI (0.90) ve AGFI (0.85) değerleri kabul edilebilir uyum; NFI (0.97), CFI (0.99) ve IFI (0.99) değerleri mükemmel uyum gösterdiği tespit

edilmiştir. Bu değerler LGÖ'nün madde ve faktör ayırt edicilik gücünün yüksekliğini yani yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermiştir.

Conger-Kanungo karizmatik ölçeği (CK-KLÖ). Bu araştırmada öğretmenlerin karizmatik liderlik görüşlerini ölçmek amacıyla CK-KLÖ kullanılmıştır. Ölçek Conger ve Kanungo (1994) tarafından geliştirilmiştir. Özdemir ve Pektaş (2020) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Beşli Likert tipinde derecelendirilen, CK-KLÖ toplam 25 madde ve altı boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar (i) *vizyonu belirleme ve açıklama (madde 1,2,3,4,5,6)*, (ii) *çevresel duyarlık gösterme (madde 7,8,9,10,11,12,13)*, (iii) *sıra dışı davranışlar sergileme (madde 14,15,16)*, (iv) *kişisel risk üstlenme (madde 17,18,19,20)*, (v) *üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme (madde 21,22,23)* ve (vi) *mevcut durumu sürdürmeme (madde 24,25)* şeklindedir. CK-KLÖ'nün Cronbach's Alfa katsayı 0.88 olarak bulunmuştur. Gerçekleştirilen AFA sonucunda ölçeğin varyansın %60'ını açıkladığı ifade edilmiştir. Ortaya konulan değerlerden yola çıkılarak CK-KLÖ'nün uygulanabilir bir ölçek olduğuna karar verilmiştir.

Duygusal emek ölçeği. Bu araştırmada öğretmenlerin duygusal emek düzeylerini ölçmek amacıyla DEÖ kullanılmıştır. Ölçek Diefendorff vd. (2005) tarafından geliştirilmiştir. Basım ve Beğenirbaş (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. DEÖ 13 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; (i) *yüzeysel rol yapma (madde 1,2,3,4,5,6)*, (ii) *derinden rol yapma (madde 7,8,9,10)* ve (iii) *doğal duygular (madde 11,12,13)* şeklinde ifade edilmiştir. Beşli Likert tipi ile derecelendirme yapılan DEÖ'ye ait iç tutarlık katsayıları; yüzeysel rol yapma boyutu $\alpha=0.92$, derinden rol yapma boyutu için $\alpha=0.85$ ve doğal duygular için ise $\alpha=0.83$ olarak tespit edilmiştir. Ölçeğe ait toplam Cronbach's Alfa katsayısı ise 0.80 olarak bulunmuştur. Gerçekleştirilen AFA sonucunda ölçeğin varyansın %67'sini açıkladığı ifade edilmiştir. Ortaya konulan değerlerden yola çıkılarak DEÖ'nün uygulanabilir bir ölçek olduğuna karar verilmiştir.

Veri Toplama Araçlarına Ait Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları

Veri toplama araçlarına ilişkin güvenirlik sonuçları. Araştırmanın güvenirliliğini analiz edebilmek adına kullanılan Lidere Güven Ölçeği, Duygusal Emek Ölçeği ve Karizmatik Liderlik Ölçeği'ne ait güvenirlik katsayıları hesaplanarak Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Veri Toplama Araçlarına Ait Güvenirlik Katsayıları

	Madde sayısı	Cronbach's Alfa
Lidere Güven Ölçeği	20	0.978
Duygusal Emek Ölçeği		
Yüzeysel rol yapma	6	0.899
Derinden rol yapma	4	0.886
Doğal duygular	3	0.733
Ölçek Toplamı	13	0.861
Karizmatik Liderlik Ölçeği		
Vizyonu belirleme ve açıklama	6	0.948
Çevresel duyarlık gösterme	7	0.939
Sıra dışı davranışlar sergileme	3	0.838
Kişisel risk üstlenme	4	0.864
Üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme	3	0.907
Mevcut durumu sürdürmeme	2	0.748
Ölçek Toplamı	25	0.955

Toplam 20 maddeden oluşan lidere güven ölçeğinin alfa değeri 0.978 olarak elde edilmiştir. Alfa değerine göre lidere güven ölçeği yüksek derecede güvenilir bir ölçektir. Duygusal emek ölçeğine ait alfa değerleri 0.733-0.899 aralığında elde edilmiştir. Doğal alt boyutlar oldukça güvenilir bir ölçekken diğer alt boyutlar ve toplam duygusal emek ölçeği yüksek derece güvenilir bir ölçektir. Karizmatik liderlik ölçeğinin alfa değerleri 0.748-0.960 aralığında elde edilmiştir. Mevcut durumu sürdürmeme alt boyutu oldukça güvenilirken diğer alt boyutlar ve CK-KLÖ toplamı yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğu ifade edilebilir.

Veri toplama araçlarına ilişkin geçerlik sonuçları. Araştırmanın veri toplama araçlarına ait geçerlik analizleri için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonrasında gerçekleştirilen DFA aynı zamanda araştırmalardaki hipotezleri test etmek amacıyla kullanılır (Şimşek, 2007). Araştırmada kullanılan ölçeklere ait faktörlerin doğrulanması için IBM SPSS Amos V24 programı ile DFA uygulanmıştır. DFA sonuçlarının değerlendirilmesinde referans uyum ölçütleri kullanılmıştır (Şimşek, 2007). Tablo 5'te bu referans uyum ölçütleri sunulmuştur. Yapılan değerlendirmeler bu ölçüt değerler çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Tablo 8

Uyum İndekslerine İlişkin Ölçütler

Uyum indeksleri	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum
χ^2/sd	$2 \leq \chi^2 / sd \leq 3$	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$
RMSEA	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	$.00 \leq RMSEA \leq .05$
AGFI	$.85 \leq AGFI < .90$	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$
NFI	$.90 \leq NFI \leq .95$	$.95 \leq NFI \leq 1.00$
CFI	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.95 \leq CFI \leq 1.00$
IFI	$.90 \leq IFI \leq .95$	$.95 \leq IFI \leq 1.00$
GFI	$.90 \leq GFI < .95$	$.95 \leq GFI \leq 1.00$
SRMR	<0.05 $P > .05$	<0.08
Ki-kare P değeri		-

Kaynak: Schermelleh, E. K., ve Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness of fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.

Tablo 8'de DFA bulgularını değerlendirirken kullanılan referans aralıkları görülmektedir. Kullanılan ölçeklere ait uyum indeksleri ise Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Kullanılan Ölçeklere Ait Uyum İndeksleri

Uyum indeksleri	LGÖ	DEÖ	CK-KLÖ
χ^2/sd	4.27	2.51	4.41
RMSEA	.092	.063	.094
AGFI	.84	.93	.86
NFI	.88	.92	.89
CFI	.93	.096	.90
IFI	.85	.90	.84

Tablo 9'da görüldüğü gibi LGÖ'nün DFA sonucunda ortaya çıkan modele ilişkin χ^2/sd değeri 4.27 olarak elde edilmiştir. Toplamda 20 maddeden oluşan tek

faktörlü Lidere güven ölçeği için tek faktörlü doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. LGÖ'ye ait DFA sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Lidere Güven Ölçeği DFA Sonuçları

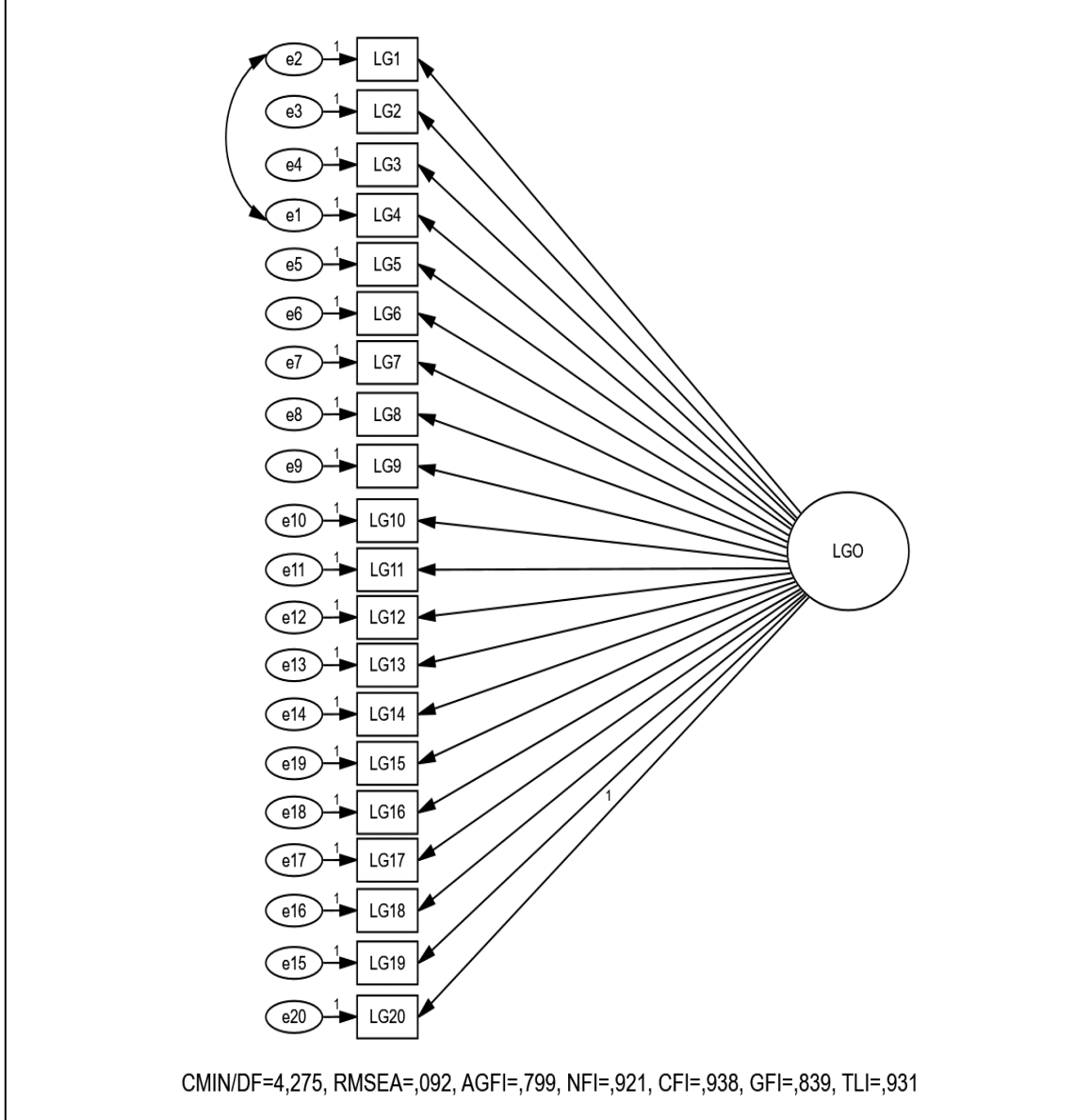
			β^0	β^1	SH	t-değeri	p	R ²
LG1	<---	LGÖ	0.820	0.993	0.048	20.812	<0.001	0.673
LG2	<---	LGÖ	0.794	0.998	0.051	19.715	<0.001	0.680
LG3	<---	LGÖ	0.826	1.004	0.048	21.059	<0.001	0.682
LG4	<---	LGÖ	0.878	1.071	0.045	23.559	<0.001	0.772
LG5	<---	LGÖ	0.815	0.912	0.044	20.578	<0.001	0.674
LG6	<---	LGÖ	0.832	0.970	0.045	21.348	<0.001	0.693
LG7	<---	LGÖ	0.823	0.993	0.047	20.932	<0.001	0.677
LG8	<---	LGÖ	0.767	0.872	0.047	18.650	<0.001	0.688
LG9	<---	LGÖ	0.882	1.085	0.046	23.765	<0.001	0.779
LG10	<---	LGÖ	0.891	1.034	0.043	24.238	<0.001	0.795
LG11	<---	LGÖ	0.877	1.042	0.044	23.473	<0.001	0.769
LG12	<---	LGÖ	0.901	1.091	0.044	24.771	<0.001	0.812
LG13	<---	LGÖ	0.749	0.787	0.044	17.977	<0.001	0.561
LG14	<---	LGÖ	0.855	0.978	0.044	22.382	<0.001	0.730
LG15	<---	LGÖ	0.862	0.969	0.043	22.754	<0.001	0.744
LG16	<---	LGÖ	0.876	0.985	0.042	23.416	<0.001	0.767
LG17	<---	LGÖ	0.877	1.034	0.044	23.501	<0.001	0.770
LG18	<---	LGÖ	0.878	0.978	0.042	23.535	<0.001	0.771
LG19	<---	LGÖ	0.882	1.018	0.043	23.736	<0.001	0.778
LG20	<---	LGÖ	0.851	1.000				0.724

β^0 :Standart katsayı; β^1 : Standartlaştırılmamış katsayı; SH: Standart Hata

Tablo 10'da görüldüğü üzere gözlenen değişkeni açıklamada etkili olan gizil değişkenlerin t değerleri anlamlıdır ($t > 2.56$, $p < 0.01$). Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2012)'e göre, t değerleri 2.56 üzerinde bir değer olursa parametre tahminleri 0.01 düzeyinde manidardır. Ayrıca standartlaştırılmış yüklere bakıldığında her bir madde ile boyut arasında yüksek seviyede ilişki olduğu görülmektedir ($r > 0.67$, $p < 0.01$). Bu bulgular çerçevesinde LGÖ'nün genel anlamda geçerli olduğu ortaya konulmuştur ($r > 0.30$).

Model uyum değerleri incelemesi sonucunda ise uyum kriterlerini sağlayan düzeltme indeksleri tespit edilmiştir. LG1 ve LG4 arasında modifikasyon işlemi yapıldıktan sonra ortaya konulan uyum değerlerine bakıldığında RMSEA= 0.092,

AGFI=0.84, NFI=0.89, CFI= 0.93, IFI=0.84 ve GFI= 0.83 olarak elde edilmiştir. Ölçeğe ait modelin iyi uyum vermesinde kriter olarak χ^2/sd değeri kullanılmaktadır. İyi uyum kriterinde bu değer 5'ten küçük olması beklenir (Şimşek, 2007). Bulgular ışığında modelin iyi uyuma sahip olduğu görülmektedir. LGÖ'ye ait DFA modeli de şekil 10'da sunulmuştur.



Şekil 10. LGÖ'ye ait DFA modeli.

Tablo 9'daki duygusal emek ölçeğinin DFA sonucunda ortaya çıkan modele ilişkin χ^2/sd değeri 2,51 olarak elde edilmiştir. Toplamda 13 maddeden oluşan üç boyutlu DEÖ için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DEÖ'ye ait DFA sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

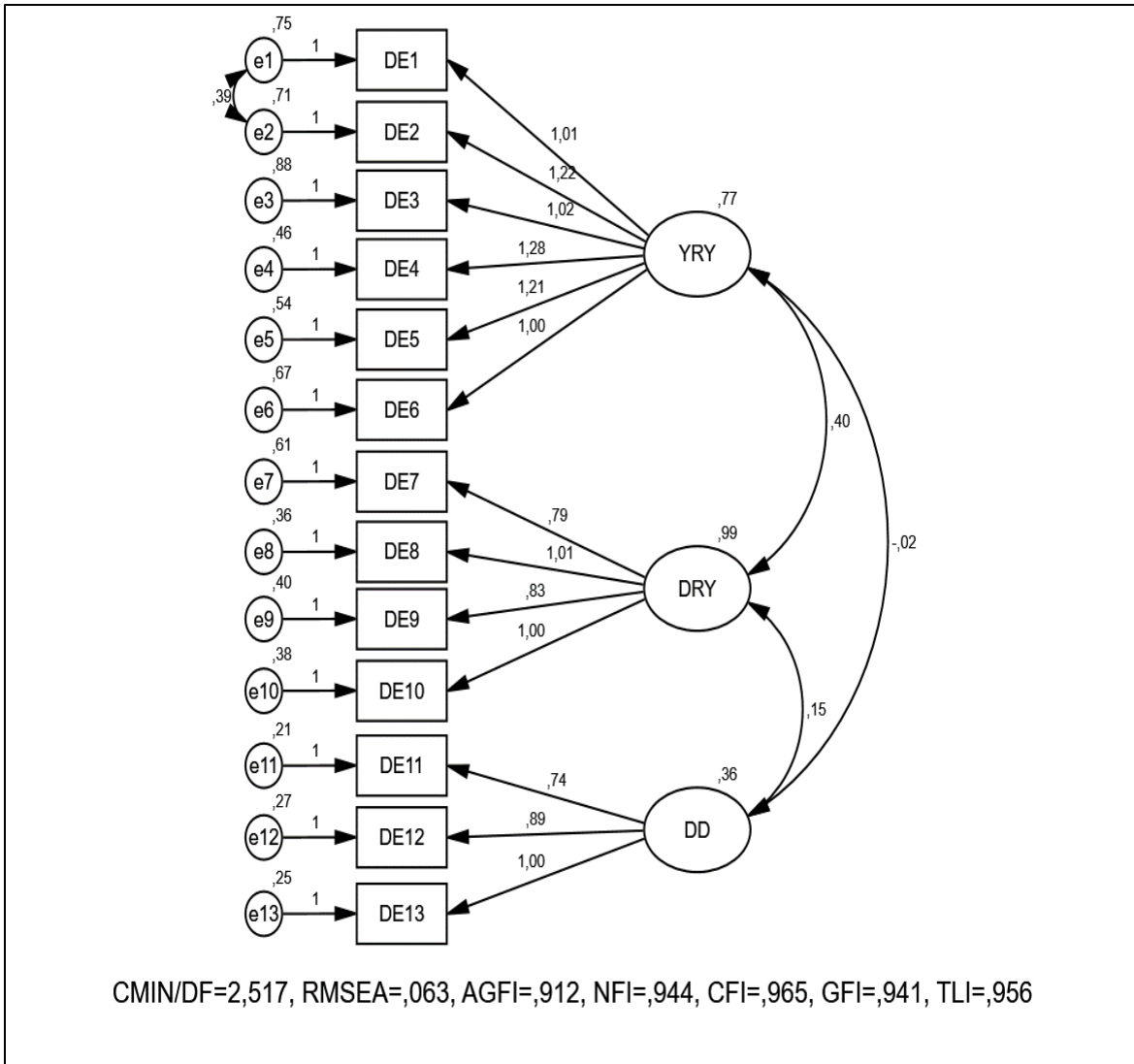
Duygusal Emek Ölçeği DFA Sonuçları

			β^0	β^1	SH	t-değeri	p	R ²
DE1	<---	YRY	0.717	1.013	0.075	13.490	<0.001	0.514
DE2	<---	YRY	0.787	1.220	0.082	14.890	<0.001	0.619
DE3	<---	YRY	0.690	1.020	0.078	13.031	<0.001	0.576
DE4	<---	YRY	0.857	1.284	0.079	16.186	<0.001	0.734
DE5	<---	YRY	0.822	1.206	0.077	15.572	<0.001	0.676
DE6	<---	YRY	0.731	1.000				0.534
DE7	<---	DRY	0.709	0.789	0.051	15.341	<0.001	0.603
DE8	<---	DRY	0.859	1.011	0.051	19.835	<0.001	0.738
DE9	<---	DRY	0.796	0.835	0.046	17.970	<0.001	0.633
DE10	<---	DRY	0.851	1.000				0.724
DE11	<---	DD	0.692	0.740	0.069	10.684	<0.001	0.579
DE12	<---	DD	0.712	0.886	0.082	10.769	<0.001	0.507
DE13	<---	DD	0.770	1.000				0.592

β^0 :Standart katsayı; β^1 : Standartlaştırılmamış katsayı; SH: Standart Hata, YRY: Yüzeysel rol yapma, DRY: Derinden rol yapma, DD: Doğal duygular

Tablo 11’de görüldüğü üzere gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni açıklama durumlarıyla ilgili t değerleri anlamlıdır ($t > 2.56$, $p < 0.01$). Ayrıca standartlaştırılmış yüklerle bakıldığında her bir madde ile boyut arasında yüksek seviyede ilişki olduğu görülmektedir ($r > 0.67$, $p < 0.01$). Bu bulgular çerçevesinde DEÖ’nün genel anlamda geçerli olduğu ortaya konulmuştur ($r > 0.30$).

Model uyum değerleri incelemesi sonucunda ise uyum kriterlerini sağlayan düzeltme indeksleri tespit edilmiştir. DE1 ve DE2 arasında modifikasyon işlemi yapıldıktan sonra ortaya konulan uyum değerlerine bakıldığında RMSEA= 0.063, AGFI=0.91, NFI=0.94, CFI= 0.96, IFI=0.90 ve GFI= 0.94 olarak elde edilmiştir. İyi uyum kriterinde bu değerlerin 5’ten küçük olması beklenir (Şimşek, 2007). Bulgular ışığında modelin iyi uyuma sahip olduğu görülmektedir. DEÖ’ye ait DFA modeli de şekil 11’de sunulmuştur.



Şekil 11. DEÖ'ye ait DFA modeli.

Tablo 9'daki Karizmatik Liderlik ölçeğinin DFA sonucunda ortaya çıkan modele ait uyum indeksleri de incelenmiştir. Araştırmada $X^2/sd = 4.41$ olarak elde edilmiştir. Toplamda 25 maddeden oluşan altı boyutlu CK-KLÖ için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. CK-KLÖ'ye ait DFA sonuçları Tablo 12'da sunulmuştur.

Tablo 12

Karizmatik Liderlik Ölçeği DFA Sonuçları

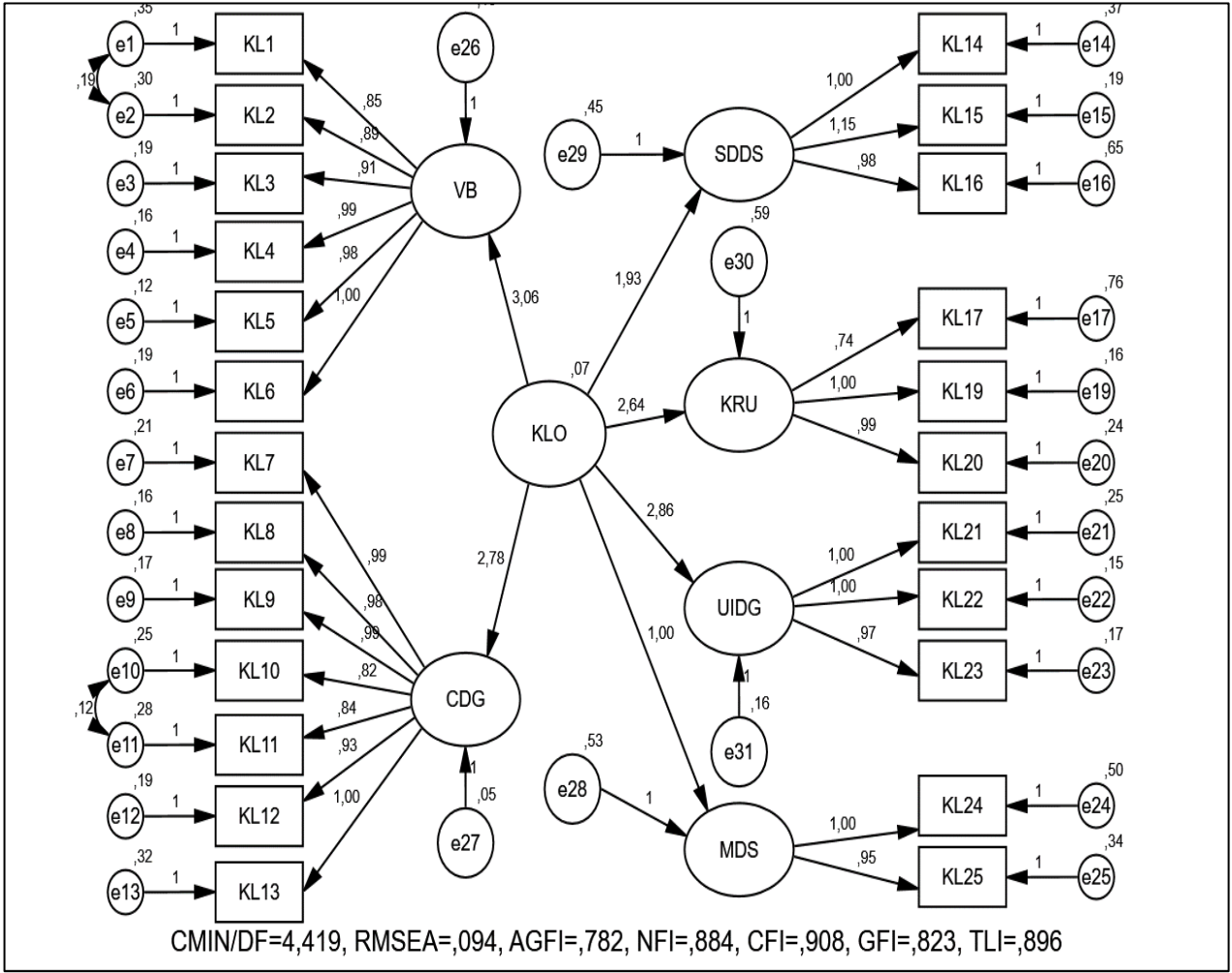
			β^0	β^1	SH	t-değeri	p	R ²
CDG	<---	KLO	0.960	2.778	0.563	4.934	<0.001	0.922
MDS	<---	KLO	0.347	1.000				0.12
UIDG	<---	KLO	0.885	2.864	0.581	4.932	<0.001	0.783
KRU	<---	KLO	0.680	2.642	0.550	4.804	<0.001	0.462
SDDS	<---	KLO	0.611	1.935	0.417	4.640	<0.001	0.373
VB	<---	KLO	0.935	3.058	0.615	4.973	<0.001	0.875
KL1	<---	VB	0.781	0.848	0.042	20.380	<0.001	0.611
KL2	<---	VB	0.820	0.890	0.040	22.374	<0.001	0.673

KL3	<---	VB	0.880	0.913	0.035	26.105	<0.001	0.775
KL4	<---	VB	0.910	0.995	0.035	28.335	<0.001	0.828
KL5	<---	VB	0.926	0.975	0.033	29.699	<0.001	0.858
KL6	<---	VB	0.897	1.000				0.805
KL7	<---	CDG	0.862	0.993	0.049	20.381	<0.001	0.743
KL8	<---	CDG	0.882	0.976	0.046	21.125	<0.001	0.779
KL9	<---	CDG	0.881	0.992	0.047	21.088	<0.001	0.777
KL10	<---	CDG	0.787	0.816	0.046	17.851	<0.001	0.62
KL11	<---	CDG	0.780	0.842	0.048	17.623	<0.001	0.608
KL12	<---	CDG	0.857	0.932	0.046	20.211	<0.001	0.735
KL13	<---	CDG	0.809	1.000				0.655
KL14	<---	SDDS	0.812	1.000				0.659
KL15	<---	SDDS	0.913	1.148	0.063	18.325	<0.001	0.834
KL16	<---	SDDS	0.720	0.984	0.066	15.022	<0.001	0.519
KL19	<---	KRU	0.932	1.000				0.869
KL20	<---	KRU	0.904	0.991	0.040	24.943	<0.001	0.816
KL21	<---	UIDG	0.867	1.000				0.752
KL22	<---	UIDG	0.915	1.001	0.040	25.323	<0.001	0.836
KL23	<---	UIDG	0.900	0.972	0.040	24.580	<0.001	0.81
KL24	<---	MDS	0.740	1.000				0.547
KL25	<---	MDS	0.785	0.947	0.173	5.471	<0.001	0.616
KL17	<---	KRU	0.662	0.738	0.048	15.237	<0.001	0.438

β^0 :Standart katsayı; β^1 : Standartlaştırılmamış katsayı; SH: Standart Hata

Tablo 12’de görüldüğü üzere gözlenen değişkeni açıklamada etkili olan gizil değişkenlerin t değerleri anlamlıdır ($t > 2.56$, $p < 0.01$). Ayrıca standartlaştırılmış yüklerle bakıldığında her bir madde ile boyut arasında yüksek seviyede ilişki olduğu görülmektedir ($r > 0.67$, $p < 0.01$). Bu bulgular çerçevesinde CK-KLÖ’nün genel anlamda geçerli olduğu ortaya konulmuştur ($r > 0.30$).

Model uyum değerleri incelemesi sonucunda ise uyum kriterlerini sağlayan düzeltme indeksleri tespit edilmiştir. CK-KLÖ’de 18. madde birden fazla faktör altında yer aldığından dolayı çıkarılmış ve KL1-KL2 ile KL10-KL11 arasında modifikasyon işlemi yapıldıktan sonra ortaya konulan uyum değerlerine bakıldığında RMSEA= 0.094, AGFI=0.78, NFI=0.88, CFI= 0.90, IFI=0.84 ve GFI= 0.82 olarak elde edilmiştir. İyi uyum kriterinde bu değerlerin 5’ten küçük olması beklenir (Şimşek, 2007). Bulgular ışığında modelin iyi uyuma sahip olduğu görülmektedir. CK-KLÖ’ye ait DFA modeli de şekil 12’de sunulmuştur.



Şekil 12. CK-KLÖ'ye ait DFA modeli.

Araştırmada kullanılan tüm ölçeklere ait uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir aralıklarda olduğu tespit edilmiştir. Bundan dolayı DFA'nın uyum değerleri ışığında LGÖ'nün tek boyutlu, DEÖ'nün üç boyutlu ve CK-KLÖ'nün altı boyutlu yapısı gerçekleştirilen analiz sonucunda doğrulanmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak araştırma ölçeklerine ait modellerinin iyi uyum gösterdiği ifade edilebilir.

Verilerin Analizi

Veri analizi öncesinde toplanan verilerin ön kontrollerini gerçekleştirmek amacıyla çelişkili veya eksik doldurulduğu tespit edilen ölçekler ayıklanarak kayıp veri ve uç değer kontrolleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca veri toplama aracındaki ifadelerin anketteki yerleri, verilerin aynı katılımcıdan toplanması, veri toplama ortamı ve araştırma değişkenlerini ölçmede kullanılan maddelerin ifade özellikleri gibi

nedenler ortak yöntem yanlılığı (common method bias) sorununa neden olabilmektedir. Bu gibi nedenler araştırma sonuçlarını etkileyeceğinden olası koşulları ve hata kaynaklarını anlamak önem arz etmektedir (MacKenzie ve Podsakoff, 2012). Araştırmada yakın zaman dilimi içerisinde tek bir ölçme aracıyla veri toplandığı için ortak yöntem yanlılığı sorunu olup olmadığına bakılması gerektiği düşünülmüştür. Bu sorunun tespiti için Harman'ın tek faktör testi kullanılmıştır. Bu doğrultuda ölçme aracında yer alan tüm maddeler döndürme işlemine tabi tutulmadan AFA gerçekleştirilmiş ve tek faktörden oluşmayan bir yapı tespit edilmiştir. İlk faktörün açıkladığı varyansa bakıldığında %41 olduğu görülmüştür. Bu oranın %50'nin altında olmasından yola çıkarak araştırmada ortak yöntem yanlılığı sorununun bulunmadığı söylenebilir (Podsakoff vd., 2003).

Uygulanan analizlere göre normallik, eş varyanslılık, doğrusallık sayıltıları da incelenmiştir. Verilerin analiz yöntemleri belirlenmesi için normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmış olup ilgili normallik değerleri Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

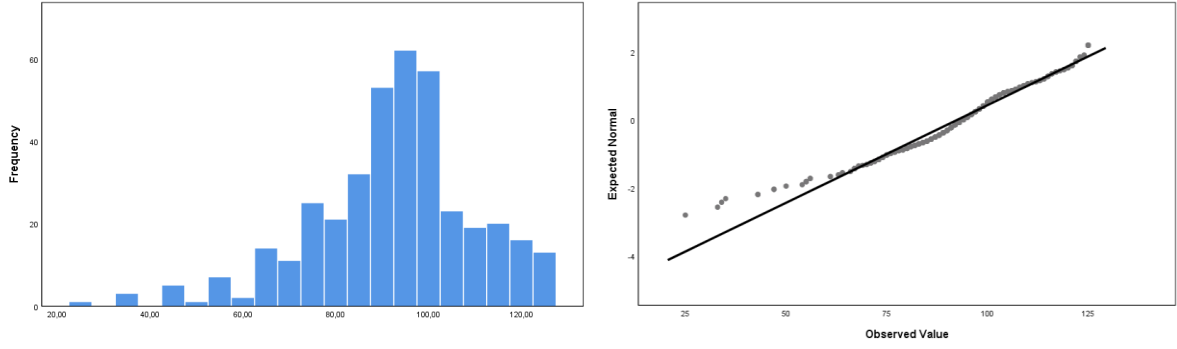
Normallik Değerleri (Skewness ve Kurtosis Katsayıları)

	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Duygusal Emek Ölçeği		
Yüzeysel rol yapma	0,212	-0,724
Derinden rol yapma	-1,02	0,808
Doğal duygular	-1,034	3,579
Toplam	-0,011	0,281
Karizmatik liderlik ölçeği		
Vizyonu belirleme ve açıklama	-0,812	1,047
Çevresel duyarlık gösterme	-0,802	1,218
Sıra dışı davranışlar sergileme	-0,128	-0,338
Kişisel risk üstlenme	-0,192	-0,289
Üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme	-1,005	0,924
Mevcut durumu sürdürmeme	-0,756	0,382
Toplam	-0,573	0,966
Lidere Güven Ölçeği	-1,462	3,125

Ölçeklerin toplam ve alt boyut puanlarının normal dağılıma uygunluğu incelendiğinde basıklık ve çarpıklık değerleri ± 3 sınırlar içerisinde yer alan verilerin normal dağıldığı söylenebilir (Köklü vd., 2007). Doğal duygular alt boyutu ve lidere güven ölçeği toplam puanı normal dağılıma uygun değildir. Field'e (2009) göre 200'den büyük örneklerde basıklık ve çarpıklık değerleri için üst limitin yüksek tutularak normallikten küçük sapmaların büyük örneklerde sonuçları çok fazla

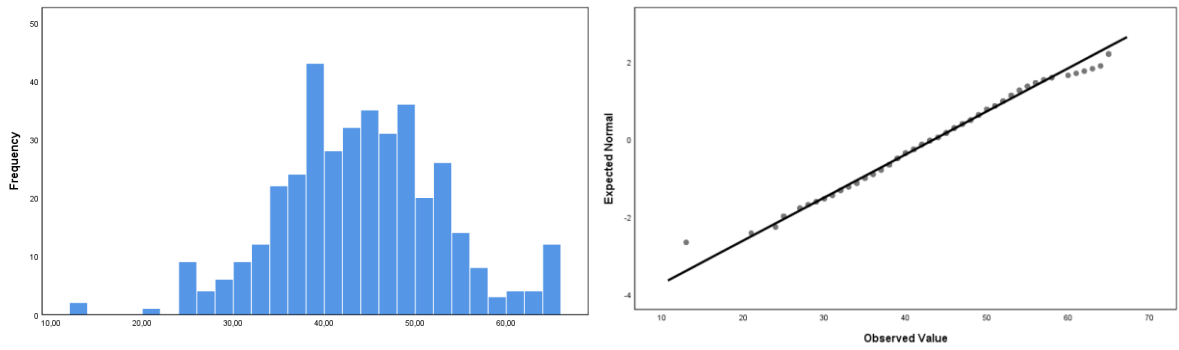
etkilemediği ifade edilmiştir. Bu nedenle verilerin tek değişkenli normal dağılım varsayımını karşıladığı kabul edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

Ölçeklerin bu dağılımlarını gösteren histogram ve Normal Q-Q olasılık grafikleri şekil 13, şekil 14 ve şekil 15'te sunulmuştur.



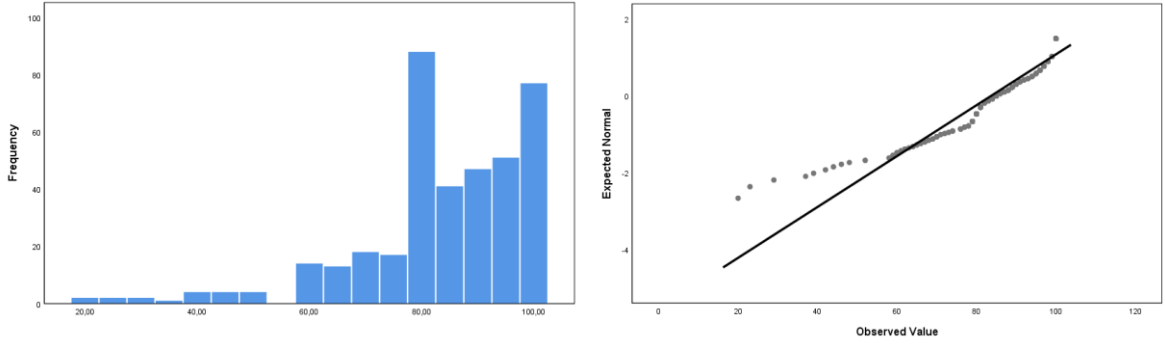
Şekil 13. Duygusal emek ölçeğine ait histogram ve Normal Q-Q olasılık grafiği

Duygusal emek ölçeğine ait Şekil 13 incelendiğinde Q-Q olasılık grafiğinde noktaların düz doğrusal çizgi üzerinde toplanması ve histogram grafiğinin normal dağılım eğrisine benzer olması ölçeğin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. Normal dağılıma uygun olduğu, basıklık ve çarpıklık değerlerinin +3 ve -3 arasında bulunduğu bakılarak anlaşılmaktadır.



Şekil 14. Karizmatik liderlik ölçeğine ait histogram ve Normal Q-Q olasılık grafiği

Karizmatik liderlik ölçeğine ait Şekil 14 incelendiğinde Q-Q olasılık grafiğinde noktaların düz doğrusal çizgi üzerinde toplanması ve histogram grafiğinin normal dağılım eğrisine benzer olması ölçeğin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. Normal dağılıma uygun olduğu, basıklık ve çarpıklık değerlerinin +3 ve -3 arasında bulunduğu bakılarak anlaşılmaktadır.



Şekil 15. Lidere güven ölçeğine ait histogram ve Normal Q-Q olasılık grafiği

Lidere güven ölçeğine ait Şekil 15 incelendiğinde ise histogram grafiğine göre verilerin sola çarpık olduğu gözükmemektedir. Q-Q olasılık grafiğinde ise verilerin bir kısmı ise düz doğru çizgi üzerinde yer almamaktadır. Ayrıca basıklık ve çarpıklık değerleri +3 ve -3 değerlerinin dışında yer almaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde düzey-1 hatalarının normallik varsayımını karşıladığı ifade edilebilir. Çünkü gözlenen ve beklenen değerlerin görece bir doğru üzerinde birleştiği görülmektedir (Easton ve McCulloch, 1990).

Ölçeklere ait eş varyanslılık değerleri ise Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Eşvaryanslılık (Homojenlik testi) Değerleri

Box's M	599.284
F	2.19
df1	210
df2	7520.062
p	<0.001

Ölçek toplam puanlarının bağımlı değişken olduğu ve demografik özelliklerin bağımsız değişken olduğu durumda incelenen eş varyanslılık sonucunda Box's M testine göre ölçeklere ait varyans kovaryans matrisinin homojen olmadığı tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Grup varyanslarının homojenliğini tespit etmek amacıyla yapılan Levene's test değerleri Tablo 15'de sunulmuştur.

Tablo 15

Levene's Test Değerleri

	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>p</i>
DEÖ	1.495	98	423	0.007
Yüzeysel Rol Yapma	1.615	98	423	0.002
Derinden Rol Yapma	1.366	98	423	0.028
Doğal Duygular	1.220	98	423	0.111
CK-KLÖ	1.273	98	423	0.069
Vizyonu belirleme ve açıklama	1.140	98	423	0.209
Çevresel duyarlık gösterme	1.267	98	423	0.074
Sıra dışı davranışlar sergileme	1.496	98	423	0.007
Kişisel risk üstlenme	1.120	98	423	0.241
Üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme	1.258	98	423	0.080
Mevcut durumu sürdürmeme	1.548	98	423	0.004
Lidere Güven Ölçeği	1.259	98	423	0.079

Ölçeklerin ayrı ayrı homojenliği incelendiğinde ise doğal duygular, karizmatik liderlik (toplam), vizyonu belirleme ve açıklama, çevresel duyarlık gösterme, kişisel risk üstlenme, üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme ve lidere güven ölçeğinin eş varyanslılık durumunu sağladığı yani varyans kovaryans matrisinin homojen olduğu elde edilmiştir ($p>0.05$). Duygusal emek (toplam), yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma, sıra dışı davranışlar sergileme ve mevcut durumu sürdürmeme boyutlarında ise homojen olmadığı tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Ölçek toplam puanlarına ait korelasyon değerlerine de bakılmış olup ölçek toplam puanları istatistiksel olarak anlamlı elde edilmiştir ($p<0.001$). Ölçek puanları arasındaki korelasyon katsayıları $r<0.90$ olduğundan puanlar arasında çoklu eş doğrusallığın bulunmadığı ifade edilebilir.

Araştırmanın her bir alt probleminde kullanılan ölçek bilgisi ve analiz tekniği özet şekilde Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Araştırma Alt Problemlerine İlişkin Veri Setleri ve Analiz Teknikleri Özet Tablosu

Araştırma Alt Problemi	Veri	Analiz Tekniği	
		Normal Dağılım	Normal Olmayan Dağılım
1. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların dağılımı oranları nasıldır?	CK-KLÖ, DEÖ, LGÖ	Betimsel istatistikler	
2. Öğretmenlerin karizmatik liderlik ile ilgili görüşleri nasıldır? Bu görüşleri cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve okul kademesine göre göre istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır?	CK-KLÖ	Toplam puan analizleri, İki gruba göre karşılaştırması için Bağımsız grup t-testi, Üç ve üzeri gruba göre karşılaştırılması için Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)	İki gruba göre karşılaştırması için Mann-Whitney U test, Üç ve üzeri gruba göre karşılaştırma için Kruskal Wallis testi
3. Öğretmenlerin duygusal emek ile ilgili görüşleri nasıldır? Bu görüşleri cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve okul kademesine göre istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır?	DEÖ	Toplam puan analizleri, İki gruba göre karşılaştırması için Bağımsız grup t-testi, Üç ve üzeri gruba göre karşılaştırılması için Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)	İki gruba göre karşılaştırması için Mann-Whitney U test, Üç ve üzeri gruba göre karşılaştırma için Kruskal Wallis testi
4. Öğretmenlerin lidere güven ile ilgili görüşleri nasıldır? Bu görüşleri cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve okul kademesine göre istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır?	LGÖ	Toplam puan analizleri, İki gruba göre karşılaştırması için Bağımsız grup t-testi, Üç ve üzeri gruba göre karşılaştırılması için Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)	İki gruba göre karşılaştırması için Mann-Whitney U test, Üç ve üzeri gruba göre karşılaştırma için Kruskal Wallis testi
5. Karizmatik liderlik, duygusal emek ve lidere güven arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?	CK-KLÖ, DEÖ, LGÖ		Spearman's rho korelasyon katsayısı
6. Karizmatik liderlik, lidere güvenin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?	CK-KLÖ, LGÖ	Basit Doğrusal Regresyon Analizi	
7. Karizmatik liderlik ve lidere güven, duygusal emeğin alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?	CK-KLÖ, LGÖ, DEÖ	Hiyerarşik Regresyon Analizi	

Veriler IBM SPSS v23 ile analiz edilmiştir. Normal dağılıma uygunluk basıklık ve çarpıklık değerleri esas alınarak incelenmiştir. İkili gruplara normal dağılan nicel değişkenlerin karşılaştırılmasında bağımsız iki örnek t testi ve normal dağılmayan verilerin karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Üç ve üzeri gruplara göre normal dağılan nicel verilerin karşılaştırılmasında Tek yönlü varyans analizi kullanılmış ve çoklu karşılaştırmalar için Duncan ve Tamhane's T2 testleri kullanılmıştır. Üç ve üzeri gruplara göre normal dağılmayan verilerin karşılaştırılmasında ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Demografik özelliklere göre ölçek toplam ve alt boyut puanlarının karşılaştırılması için Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve çoklu karşılaştırmalar için Duncan testi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Normal dağılmayan veriler arasındaki ilişkinin incelenmesinde Spearman's rho korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Karizmatik liderliğin, lidere güvenin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı basit doğrusal regresyon ile incelenmiştir. Ayrıca karizmatik liderlik ve lidere güvenin duygusal emeğin alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı ise hiyerarşik regresyon ile incelenmiştir.

Doğrulamalı faktör analizi ve yol analizi IBM SPSS AMOS v24 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Doğrulamalı faktör analizinde tek faktörlü, birinci düzey ve ikinci düzey DFA kullanılmıştır. Analiz sonuçları nicel veriler için ortalama \pm s. sapma ve ortanca (minimum – maksimum) olarak sunulmuş olup anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak alınmıştır. Aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde kullanılan ölçüt sınırları; 1.00-2.29 arası "düşük", 2.30-3.59 arası "orta", 3.60-5.00 arası "yüksek" şeklinde kabul edilmiştir. Son olarak değişkenler arasındaki korelasyon katsayısının değerlendirilmesinde Cohen (1988) tarafından yapılan sınıflandırma kullanılmıştır. Bu sınıflandırmaya göre (r); 0 – 0.09 arasında ise ilişki yok, 0.10 – 0.29 arasında ise düşük ilişki, 0.30 – 0.49 arasında ise orta ilişki, 0.50 – 1.00 arasında ise yüksek ilişki bulunduğu ifade edilmiştir.

Bölüm 4

Bulgular

Araştırmanın bu bölümü, Trabzon il merkezinde ve tüm ilçelerindeki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin karizmatik liderlik, duygusal emek ve lidere güvene dair görüşlerini belirlemek için uygulanan ölçeklerden toplanan verilerinin analizleri doğrultusunda ortaya konulan bulgulardan oluşmaktadır.

Gerçekleştirilen veri analizi sonrasında tespit edilen bulgular altta sıralanan başlıklarla sunulacaktır:

1. Karizmatik liderlik görüşlerine dair bulgular
2. Duygusal emek görüşlerine ilişkin bulgular
3. Lidere güven görüşlerine ilişkin bulgular
4. Karizmatik liderlik, duygusal emek ve lidere güven arasındaki ilişkiye ait bulgular
5. Karizmatik liderliğin lideri güveni yordayıcı etkisine ilişkin bulgular
6. Karizmatik liderlik ve lidere güvenin duygusal emeğin alt boyutlarını yordayıcı etkisine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin Karizmatik Liderlik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin karizmatik liderlik görüşleri vizyonu belirleme ve açıklama, çevresel duyarlık gösterme, sıra dışı davranışlar sergileme, kişisel risk üstlenme, üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme ve mevcut durumu sürdürmeme olmak üzere altı boyutta incelenmiştir.

Tablo 17

Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürünün Karizmatik Liderliğine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N=522)

Karizmatik Liderlik Ölçeği	\bar{X}	S. S.	Ortanca	Minimum	Maksimum
Vizyonu belirleme ve açıklama	3.78	0.85	3.83	1.00	5.00
Çevresel duyarlık gösterme	3.90	0.75	4.00	1.00	5.00
Sıra dışı davranışlar sergileme	3.25	0.96	3.00	1.00	5.00
Kişisel risk üstlenme	3.37	0.92	3.25	1.00	5.00
Üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme	3.95	0.90	4.00	1.00	5.00

Mevcut durumu sürdürmeme	3.75	0.88	4.00	1.00	5.00
CK-KLÖ Toplam	3.70	0.70	3.76	1.00	5.00

Tablo 17’de öğretmen görüşlerine göre karizmatik liderlik görüşleri incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme ($\bar{X}=3.95$) boyutu olduğu ayrıca en düşük puan ortalamasının sıra dışı davranışlar sergileme ($\bar{X}=3.25$) boyutu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca diğer alt boyutlarının puan ortalamasına bakıldığında sırasıyla çevresel duyarlık gösterme ($\bar{X}=3.90$), vizyonu belirleme ve açıklama ($\bar{X}=3.78$), mevcut durumu sürdürmeme ($\bar{X}=3.75$) ve kişisel risk üstlenme ($\bar{X}=3.37$) olduğu görülmektedir.

Çeşitli değişkenler bağlamında öğretmenlerin karizmatik liderlik görüşlerine ilişkin bulgular. Okul müdürünün karizmatik liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okul kademesi ve eğitim düzeyi gibi demografik değişkenler açısından anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin karizmatik liderliğe ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre test istatistiği sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

CK-KLÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Test İstatistiği Değerleri

Karizmatik liderlik ölçeği	Cinsiyet	N	$\bar{X} \pm S. S.$	Ortanca (min - maks.)	Test İstatistiği	p	Cohen's $\frac{d}{r}$
Vizyonu belirleme ve açıklama	Kadın	271	3.86 \pm 0.76	4.00 (1.00 - 5.00)	t=1.863	0.063	$\frac{0.20}{0.099}$
	Erkek	251	3.69 \pm 0.93	3.83 (1.00 - 5.00)			
Çevresel duyarlık gösterme	Kadın	271	3.96 \pm 0.65	4.00 (1.00 - 5.00)	t=1.739	0.083	$\frac{0.17}{0.086}$
	Erkek	251	3.83 \pm 0.84	4.00 (1.00 - 5.00)			
Sıra dışı davranışlar sergileme	Kadın	271	3.14 \pm 0.96	3.00 (1.00 - 5.00)	t=-2.334	0.022	$\frac{-0.24}{-0.110}$
	Erkek	251	3.37 \pm 0.96	3.33 (1.00 - 5.00)			
Kişisel risk üstlenme	Kadın	271	3.33 \pm 0.84	3.25 (1.00 - 5.00)	t=-0.853	0.394	$\frac{-0.86}{-0.040}$
	Erkek	251	3.41 \pm 1.01	3.50 (1.00 - 5.00)			
Üye ihtiyaçlarına	Kadın	271	3.99 \pm 0.83	4.00 (1.00 - 5.00)	t=0.924	0.356	0.10

duyarlık gösterme	Erkek	251	3.90 ± 0.96	4.00 (1.00 - 5.00)			0.050
Mevcut durumu sürdürmeme	Kadın	271	3.87 ± 0.78	4.00 (1.00 - 5.00)	t=2.733	0.007	0.27 0.140
	Erkek	251	3.63 ± 0.97	4.00 (1.00 - 5.00)			
CK-KLÖ Toplam	Kadın	271	3.73 ± 0.59	3.76 (1.36 - 5.00)	t=0.924	0.356	0.85 0.042
	Erkek	251	3.67 ± 0.80	3.76 (1.00 - 5.00)			

t. Bağımsız örneklem t test istatistiği

Tablo 18'de görüldüğü gibi cinsiyete göre sıra dışı davranışları sergileme ($t_{(522)} = -2.334, p < .05$) ve mevcut durumu sürdürmeme ($t_{(522)} = 2.733, p < .05$) alt boyutunun ortalama puanları farklılık göstermektedir.

Öğretmen algılarına göre;

- Erkek öğretmenler ($\bar{X}=3.37$) kadın öğretmenlere ($\bar{X}=3.14$) göre okul müdürünün daha fazla sıra dışı davranışlar sergilediğini ifade etmişlerdir.
- Kadın öğretmenler ($\bar{X}=3.87$) erkek öğretmenlere ($\bar{X}=3.63$) göre okul müdürünün mevcut durumu sürdürmeme davranışını daha fazla sergilediğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin karizmatik liderliğin vizyonu belirleme ve açıklama ($t_{(522)} = 1.863, p > .05$), çevresel duyarlık gösterme ($t_{(522)} = 1.739, p > .05$), kişisel risk üstlenme ($t_{(522)} = 0.853, p > .05$) ve üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme ($t_{(522)} = 0.924, p > .05$) davranışlarına ait görüşlerinin ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 19'da öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına ilişkin test istatistiği sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 19

CK-KLÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Test İstatistiği Değerleri

Karizmatik liderlik ölçeği	Yaş	N	$\bar{X} \pm S. S.$	Ortanca (min - maks.)	Test İstatistiği	p	η^2
Vizyonu belirleme ve açıklama	20-30	71	3.73 ± 0.73	3.75 (1.00 - 5.00)	F=2.501	0.059	0.19
	31-40	224	3.79 ± 0.87	4.00 (1.00 - 5.00)			
	41-50	55	3.68 ± 0.91	3.83 (1.00 - 5.00)			

	50 üzeri	172	4.10 ± 0.69	4.00 (2.50 - 5.00)			
Çevresel duyarlık gösterme	20-30	71	3.90 ± 0.69	3.50 (1.00 - 5.00) ^{ab}	$\chi^2=12.006$	0.007	0.30
	31-40	224	3.87 ± 0.75	4.00 (1.14 - 5.00) ^b			
	41-50	55	3.81 ± 0.80	4.00 (1.00 - 5.00) ^b			
	50 üzeri	172	4.27 ± 0.57	4.14 (3.00 - 5.00) ^a			
Sıra dışı davranışlar sergileme	20-30	71	3.01 ± 1.04 ^a	3.00 (1.00 - 4.67)	F=4.215	0.006	0.32
	31-40	224	3.27 ± 0.87 ^a	3.33 (1.00 - 5.00)			
	41-50	55	3.19 ± 0.98 ^a	3.00 (1.00 - 5.00)			
	50 üzeri	172	3.70 ± 1.07 ^b	4.00 (1.67 - 5.00)			
Kişisel risk üstlenme	20-30	71	3.25 ± 0.93 ^a	3.25 (1.00 - 5.00)	F=2.777	0.041	0.21
	31-40	224	3.37 ± 0.89 ^a	3.25 (1.25 - 5.00)			
	41-50	55	3.30 ± 0.96 ^a	3.25 (1.00 - 5.00)			
	50 üzeri	172	3.75 ± 0.90 ^b	3.75 (1.25 - 5.00)			
Üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme	20-30	71	3.88 ± 0.92 ^a	4.00 (1.00 - 5.00)	F=4.259	0.006	0.32
	31-40	224	3.89 ± 0.92 ^a	4.00 (1.00 - 5.00)			
	41-50	55	3.90 ± 0.88 ^a	4.00 (1.00 - 5.00)			
	50 üzeri	172	4.43 ± 0.68 ^b	4.67 (2.33 - 5.00)			
Mevcut durumu sürdürmeme	20-30	71	3.81 ± 0.77	4.00 (1.00 - 5.00)	F=1.083	0.359	0.08
	31-40	224	3.68 ± 0.87	4.00 (1.00 - 5.00)			
	41-50	55	3.85 ± 0.86	4.00 (1.00 - 5.00)			
	50 üzeri	172	3.69 ± 1.10	4.00 (1.50 - 5.00)			
CK-KLÖ Toplam	20-30	71	3.64 ± 0.58	3.76 (1.32 - 4.72) ^b	$\chi^2=10.533$	0.015	0.29
	31-40	224	3.68 ± 0.70	3.80 (1.40 - 5.00) ^{ab}			
	41-50	55	3.64 ± 0.74	3.68 (1.00 - 5.00) ^b			
	50 üzeri	172	4.05 ± 0.63	3.96 (2.52 - 5.00) ^a			

χ^2 : Kruskal Wallis testi. F: Varyans analizi test istatistiği. a-b: Aynı harfe sahip yaşlar arasında fark yoktur.

Tablo 19’da görüldüğü gibi yaş değişkenine göre çevresel duyarlılık gösterme [$\chi^2_{(3-518)}= 12.006, p < .05$], sıra dışı davranışlar sergileme [$F_{(3-518)}= 4.215, p < .05$], kişisel risk üstlenme [$F_{(3-518)}= 2.777, p < .05$], üye ihtiyaçlarına duyarlık

gösterme [$F_{(3-518)}= 4.259, p < .05$] ve karizmatik liderlik ölçeği toplam puanı [$x^2= 10.533, p < .05$] ortalaması anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılığın hangi yaş aralıkları arasında bulunduğunu görmek için gerçekleştirilen analiz sonucuna göre;

- Çevresel duyarlık gösterme alt boyutunda yaşı 50 üzeri (ortanca=4.14) olan öğretmenlerin yaşı 20-30 (ortanca=3.50) aralığında olan öğretmenlerden yüksek olduğu,
- Sıra dışı davranışlar sergileme alt boyutunda yaşı 50 üzeri ($\bar{x}=3.70$) olan diğer yaş aralığında olan öğretmenlerden yüksek olduğu,
- Kişisel risk üstlenme alt boyutunda yaşı 50 üzeri ($\bar{x}=3.75$) aralığında olan öğretmenlerin, diğer yaş aralığında olan öğretmenlerden yüksek olduğu,
- Üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme alt boyutunda yaşı 50 üzeri ($\bar{x}=4.43$) aralığında olan öğretmenlerin, diğer yaş aralığında olan öğretmenlerden yüksek olduğu,
- Karizmatik liderlik ölçeği toplam puanında yaşı 50 üzeri (ortanca=3.96) olan öğretmenlerin, yaşı 31-40 (ortanca=3.80) aralığında olan öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir.

Fakat yaş değişkenine göre, vizyonu belirleme ve açıklama [$F_{(3-518)}= 2.501, p > .05$], ile mevcut durumu sürdürmeme [$F_{(3-518)}= 1.083, p > .05$] davranışlarının puan ortalamaları anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmen görüşlerindeki farklılaşmaya ilişkin test istatistiği sonuçları da Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

CK-KLÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Test İstatistiği Değerleri

Karizmatik liderlik ölçeği	Kıdem	N	$\bar{X} \pm S. S.$	Ortanca (min - maks.)	Test istatistiği	p	η^2
Vizyonu belirleme ve açıklama	1-5 Yıl	52	3.95 \pm 0.63	3.83 (2.67 - 5.00)	F=0.834	0.504	0.09
	6-10 Yıl	126	3.70 \pm 0.84	3.83 (1.00 - 5.00)			
	11-15 Yıl	110	3.72 \pm 0.87	3.83 (1.00 - 5.00)			
	16-20 Yıl	83	3.76 \pm 1.02	4.00 (1.00 - 5.00)			

	21 Yıl ve Üzeri	151	3.84 ± 0.81	4.00 (1.17 - 5.00)			
Çevresel duyarlık gösterme	1-5 Yıl	52	3.99 ± 0.59	4.00 (2.43 - 5.00)	F=1.006	0.404	0.10
	6-10 Yıl	126	3.86 ± 0.74	4.00 (1.00 - 5.00)			
	11-15 Yıl	110	3.80 ± 0.76	4.00 (1.86 - 5.00)			
	16-20 Yıl	83	3.85 ± 0.89	4.00 (1.00 - 5.00)			
	21 Yıl ve Üzeri	151	3.99 ± 0.73	4.00 (1.00 - 5.00)			
Sıra dışı davranışlar sergileme	1-5 Yıl	52	3.33 ± 1.08	3.17 (1.33 - 5.00)	F=1.795	0.129	0.19
	6-10 Yıl	126	3.02 ± 0.96	3.00 (1.00 - 5.00)			
	11-15 Yıl	110	3.35 ± 0.86	3.33 (1.33 - 5.00)			
	16-20 Yıl	83	3.31 ± 0.88	3.33 (1.00 - 5.00)			
	21 Yıl ve Üzeri	151	3.31 ± 1.03	3.00 (1.00 - 5.00)			
Kişisel risk üstlenme	1-5 Yıl	52	3.46 ± 0.92	3.38 (1.75 - 5.00)	F=0.604	0.660	0.06
	6-10 Yıl	126	3.24 ± 0.94	3.25 (1.00 - 5.00)			
	11-15 Yıl	110	3.40 ± 0.86	3.25 (1.50 - 5.00)			
	16-20 Yıl	83	3.39 ± 1.02	3.38 (1.00 - 5.00)			
	21 Yıl ve Üzeri	151	3.41 ± 0.91	3.50 (1.00 - 5.00)			
Üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme	1-5 Yıl	52	4.03 ± 0.74	4.00 (2.00 - 5.00)	F=1.517	0.196	0.16
	6-10 Yıl	126	3.90 ± 0.95	4.00 (1.00 - 5.00)			
	11-15 Yıl	110	3.80 ± 0.96	4.00 (1.00 - 5.00)			
	16-20 Yıl	83	3.90 ± 0.94	4.00 (1.00 - 5.00)			
	21 Yıl ve Üzeri	151	4.10 ± 0.81	4.00 (1.00 - 5.00)			
Mevcut durumu sürdürmeme	1-5 Yıl	52	3.97 ± 0.68	4.00 (2.00 - 5.00)	F=0.833	0.505	0.09
	6-10 Yıl	126	3.71 ± 0.86	4.00 (1.00 - 5.00)			
	11-15 Yıl	110	3.67 ± 0.93	3.50 (1.00 - 5.00)			
	16-20 Yıl	83	3.77 ± 0.95	4.00 (1.00 - 5.00)			
	21 Yıl ve Üzeri	151	3.76 ± 0.89	4.00 (1.50 - 5.00)			
CK-KLÖ Toplam	1-5 Yıl	52	3.82 ± 0.58	3.82 (2.68 - 5.00)	F=1.027	0.393	0.01
	6-10 Yıl	126	3.62 ± 0.67	3.72 (1.32 - 4.88)			
	11-15 Yıl	110	3.65 ± 0.73	3.80 (1.72 - 5.00)			
	16-20 Yıl	83	3.69 ± 0.82	3.76			

				(1.00 - 5.00)
21 Yıl ve Üzeri	151	3.78 ± 0.67	3.72	(1.36 - 5.00)

F: Varyans analizi test istatistiği

Tablo 20'de görüldüğü gibi öğretmen görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre, karizmatik liderliğin toplam ölçek puanı [$F_{(4-517)}= 1.027, p> .05$], vizyonu belirleme ve açıklama [$F_{(4-517)}= 0.834, p> .05$], çevresel duyarlık gösterme [$F_{(4-517)}= 1.006, p> .05$], sıra dışı davranışlar sergileme [$F_{(4-517)}= 1.795, p> .05$], kişisel risk üstlenme [$F_{(4-517)}= 0.604, p> .05$], üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme [$F_{(4-517)}= 1.517, p> .05$] ve mevcut durumu sürdürmeme [$F_{(4-517)}= 0.833, p> .05$] olmak üzere tüm boyutlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır.

Tablo 21'de öğretmen görüşlerinin okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına ilişkin test istatistiği sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 21

CK-KLÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Kademesi Değişkenine Göre Test İstatistiği Değerleri

Karizmatik liderlik ölçeği	Kademe	N	$\bar{X} \pm S. S.$	Ortanca (min - maks.)	Test istatistiği	p	η^2
Vizyonu belirleme ve açıklama	İlkokul	161	3.84 ± 0.78	4.00 (1.00 - 5.00)	F=0.380	0.684	0.02
	Ortaokul	135	3.76 ± 0.89	3.83 (1.00 - 5.00)			
	Lise	226	3.75 ± 0.88	3.83 (1.00 - 5.00)			
Çevresel duyarlık gösterme	İlkokul	161	3.91 ± 0.78	4.00 (1.00 - 5.00)	F=0.041	0.960	0.01
	Ortaokul	135	3.90 ± 0.69	4.00 (1.00 - 5.00)			
	Lise	226	3.88 ± 0.77	4.00 (1.00 - 5.00)			
Sıra dışı davranışlar sergileme	İlkokul	161	3.27 ± 0.96	3.33 (1.00 - 5.00)	F=1.412	0.245	0.07
	Ortaokul	135	3.13 ± 0.92	3.00 (1.00 - 5.00)			
	Lise	226	3.33 ± 0.99	3.33 (1.00 - 5.00)			
Kişisel risk üstlenme	İlkokul	161	3.36 ± 0.94	3.25 (1.00 - 5.00)	F=1.037	0.356	0.05
	Ortaokul	135	3.27 ± 0.86	3.25 (1.25 - 5.00)			
	Lise	226	3.44 ± 0.95	3.50 (1.00 - 5.00)			
Üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme	İlkokul	161	3.97 ± 0.89	4.00 (1.00 - 5.00)	F=0.301	0.740	0.02
	Ortaokul	135	3.99 ± 0.88	4.00 (1.00 - 5.00)			
	Lise	226	3.91 ± 0.92	4.00			

					(1.00 - 5.00)			
Mevcut durumu sürdürmeme	İlkokul	161	3.87 ± 0.89	4.00 (1.00 - 5.00)	F=2.884	0.057	0.01	
	Ortaokul	135	3.59 ± 0.83	3.50 (1.50 - 5.00)				
	Lise	226	3.79 ± 0.90	4.00 (1.00 - 5.00)				
CK-KLÖ Toplam	İlkokul	161	3.73 ± 0.70	3.76 (1.00 - 5.00)	F=0.312	0.732	0.02	
	Ortaokul	135	3.66 ± 0.64	3.80 (1.32 - 5.00)				
	Lise	226	3.71 ± 0.74	3.74 (1.36 - 5.00)				

F: Varyans analizi test istatistiği

Tablo 21’de görüldüğü gibi öğretmen görüşlerine göre karizmatik liderliğin toplam ölçek puanı [$F_{(2-519)}= 0.312, p> .05$], vizyonu belirleme ve açıklama [$F_{(2-519)}= 0.380, p> .05$], çevresel duyarlık gösterme [$F_{(2-519)}= 0.041, p> .05$], sıra dışı davranışlar sergileme [$F_{(2-519)}= 1.412, p> .05$], kişisel risk üstlenme [$F_{(2-519)}= 1.037, p> .05$], üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme [$F_{(2-519)}= 0.301, p> .05$] ve mevcut durumu sürdürmeme [$F_{(2-519)}= 2.884, p> .05$] olmak üzere tüm boyutlarında okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Eğitim düzeyi değişkenine göre, öğretmen görüşlerindeki farklılaşmaya ilişkin test istatistiği sonuçları da Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

CK-KLÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Test İstatistiği Değerleri

Karizmatik liderlik ölçeği	Eğitim düzeyi	N	$\bar{X} \pm S. S.$	Ortanca (min - maks.)	Test istatistiği	p	Cohen's $\frac{d}{r}$
Vizyonu belirleme ve açıklama	Lisans	432	3.81 ± 0.86	4.00 (1.00 - 5.00)	t=1.772	0.077	$\frac{0.24}{0.120}$
	Lisansüstü	90	3.61 ± 0.82	3.83 (1.00 - 5.00)			
Çevresel duyarlık gösterme	Lisans	432	3.93 ± 0.75	4.00 (1.00 - 5.00)	t=1.735	0.083	$\frac{0.24}{0.119}$
	Lisansüstü	90	3.75 ± 0.74	3.86 (1.00 - 5.00)			
Sıra dışı davranışlar sergileme	Lisans	432	3.28 ± 0.97	3.33 (1.00 - 5.00)	t=1.417	0.157	$\frac{0.20}{0.103}$
	Lisansüstü	90	3.10 ± 0.91	3.00 (1.00 - 5.00)			
Kişisel risk üstlenme	Lisans	432	3.41 ± 0.94	3.50 (1.00 - 5.00)	t=1.861	0.063	$\frac{0.26}{0.127}$
	Lisansüstü	90	3.18 ± 0.84	3.00 (1.25 - 5.00)			
Üye ihtiyaçlarına	Lisans	432	3.97 ± 0.88	4.00 (1.00 - 5.00)	t=1.068	0.286	0.14

duyarlık gösterme	Lisansüstü	90	3.84 ± 0.96	4.00 (1.00 - 5.00)			0.070
Mevcut durumu sürdürmeme	Lisans	432	3.78 ± 0.84	4.00 (1.00 - 5.00)	t=1.240	0.218	0.18
	Lisansüstü	90	3.61 ± 1.06	4.00 (1.00 - 5.00)			0.088
CK-KLÖ Toplam	Lisans	432	3.73 ± 0.71	3.78 (1.00 - 5.00)	t=1.984	0.048	0.27
	Lisansüstü	90	3.55 ± 0.64	3.64 (1.32 - 4.60)			0.131

t: Bağımsız örneklem t test istatistiği

Tablo 22’de görüldüğü gibi eğitim düzeyi değişkenine göre sadece karizmatik liderlik ölçeği toplam puanı [$t_{(522)}= 1.984, p<.05$] ortalaması anlamlı farklılık göstermektedir. Lisans eğitimi ($\bar{X}=3.73$) düzeyine sahip öğretmenlerin puan ortalamaları, lisansüstü eğitim ($\bar{X}=3.55$) düzeyine sahip öğretmenlerden yüksektir.

Fakat öğretmen görüşleri eğitim düzeyi değişkenine göre, karizmatik liderliğin vizyonu belirleme ve açıklama [$t_{(522)}= 1.772, p> .05$], çevresel duyarlık gösterme [$t_{(3-518)}= 1.735, p> .05$], sıra dışı davranışlar sergileme [$t_{(3-518)}= 1.417, p> .05$], kişisel risk üstlenme [$t_{(3-518)}= 1.861, p> .05$], üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme [$t_{(3-518)}= 1.068, p> .05$] ve mevcut durumu sürdürmeme [$t_{(3-518)}= 1.240, p> .05$] olmak üzere tüm boyutlarında anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin Duygusal Emek Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin duygusal emek görüşleri yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duygular olmak üzere üç boyutta incelenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal emek görüşlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23

Öğretmenlerin Duygusal Emeğe İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N=522)

Duygusal Emek Ölçeği	Ortalama	S. Sapma	Ortanca	Minimum	Maksimum
Yüzeysel rol yapma	2.67	1.05	2.67	1.00	5.00
Derinden rol yapma	3.67	0.96	4.00	1.00	5.00
Doğal duygular	4.28	0.60	4.33	1.00	5.00

Tablo 23'te öğretmen görüşlerine göre duygusal emek görüşleri incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının doğal duygular ($\bar{X}=4.28$) boyutu olduğu ayrıca en düşük puan ortalamasının yüzeysel rol yapma ($\bar{X}=2.67$) boyutu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Çeşitli değişkenler bağlamında öğretmenlerin duygusal emek görüşlerine ilişkin bulgular. Öğretmenlerin duygusal emeklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okul kademesi ve eğitim düzeyi gibi demografik değişkenler açısından anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma olup olmadığını gösteren t-testi değerleri Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24

DEÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Değerleri

Duygusal Emek Ölçeği	Cinsiyet	N	$\bar{X} \pm S. S.$	Ortanca (min - maks.)	Test istatistiği	p	Cohen's d r
Yüzeysel rol yapma	Kadın	271	2.54 ± 1.05	2.50 (1.00 - 5.00)	t=-2.598	0.010	-0.27 -0.132
	Erkek	251	2.82 ± 1.05	2.83 (1.00 - 5.00)			
Derinden rol yapma	Kadın	271	3.66 ± 0.98	4.00 (1.00 - 5.00)	t=-0.265	0.791	-0.03 -0.015
	Erkek	251	3.69 ± 0.94	4.00 (1.00 - 5.00)			
Doğal duygular	Kadın	271	4.38 ± 0.49	4.33 (3.00 - 5.00)	U=15186.5	0.002	0.37 0.182
	Erkek	251	4.16 ± 0.68	4.00 (1.00 - 5.00)			

t: Bağımsız iki örnek t test istatistiği. U: Mann-Whitney U test istatistiği

Tablo 24'te görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre duygusal emeğin yüzeysel rol yapma ($t_{(522)} = -2.598, p < .05$) ve doğal duygular ($U_{(522)} = 15186.5, p < .05$) alt boyutunun puanları anlamlı farklılık göstermektedir.

- Erkek öğretmenler ($\bar{X}=2.82$) kadın öğretmenlere ($\bar{X}=2.54$) göre daha fazla yüzeysel rol yapma davranışını sergilediklerini ifade etmişlerdir,
- Kadın öğretmenler (Ortanca=4.33) erkek öğretmenlere (Ortanca=4.00) göre daha fazla doğal duygular davranışını sergilediklerini ifade etmişlerdir.

Fakat cinsiyet değişkenine göre derinden rol yapma ($t_{(522)}= 0.265, p> .05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir.

Tablo 25'te öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına ilişkin test istatistiği sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 25

DEÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Test İstatistiği Değerleri

Duygusal Emek Ölçeği	Yaş	N	$\bar{X} \pm S. S.$	Ortanca (min - maks.)	Test istatistiği	p	η^2
Yüzeysel rol yapma	20-30	71	2.44 ± 1.01	2.42 (1.00 - 4.33)	F=2.281	0.079	0.18
	31-40	224	2.73 ± 1.03	2.67 (1.00 - 5.00)			
	41-50	55	2.61 ± 1.05	2.50 (1.00 - 5.00)			
	50 üzeri	172	2.97 ± 1.14	3.00 (1.00 - 5.00)			
Derinden rol yapma	20-30	71	3.46 ± 1.09 ^a	3.88 (1.00 - 5.00)	F=3.199	0.026	0.22
	31-40	224	3.67 ± 0.82 ^{ab}	4.00 (1.00 - 5.00)			
	41-50	55	3.65 ± 1.09 ^{ab}	4.00 (1.00 - 5.00)			
	50 üzeri	172	4.04 ± 0.82 ^b	4.25 (1.75 - 5.00)			
Doğal duygular	20-30	71	4.36 ± 0.46	4.33 (3.67 - 5.00)	F=2.332	0.074	0.18
	31-40	224	4.25 ± 0.61	4.33 (1.00 - 5.00)			
	41-50	55	4.22 ± 0.66	4.33 (1.00 - 5.00)			
	50 üzeri	172	4.48 ± 0.48	4.33 (3.00 - 5.00)			

F: Varyans analizi test istatistiği. a-b: Aynı harfe sahip yaşlar arasında fark yoktur

Tablo 25'te görüldüğü gibi yaş değişkenine göre derinden rol yapma boyutu [$F_{(3-518)}= 3.199, p<.05$] puanı anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu anlamlı farklılığın hangi yaş aralıkları arasında bulunduğunu görmek için gerçekleştirilen analiz sonucuna göre;

- Derinden rol yapma alt boyutunda yaşı 50 üzeri ($\bar{X}=4.04$) aralığında olan öğretmenlerin, yaşı 20-30 ($\bar{X}=3.46$) aralığında olan öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir.

Fakat yaş değişkenine göre öğretmen görüşlerinin, yüzeysel rol yapma [$F_{(3-518)}=2.281, p>.05$] ile doğal duygular [$F_{(3-518)}=2.332, p>.05$] davranışlarına ait puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmen görüşlerindeki farklılaşmaya ilişkin test istatistiği sonuçları da Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

DEÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Test İstatistiği Değerleri

Duygusal Emek Ölçeği	Kıdem	N	$\bar{X} \pm S. S.$	Ortanca (min - maks.)	Test istatistiği	p	η^2
Yüzeysel rol yapma	1-5 Yıl	52	2.74 ± 1.23	2.67 (1.00 - 5.00)	F=1.433	0.222	0.15
	6-10 Yıl	126	2.51 ± 1.03	2.50 (1.00 - 5.00)			
	11-15 Yıl	110	2.88 ± 0.98	3.00 (1.00 - 5.00)			
	16-20 Yıl	83	2.67 ± 1.14	2.50 (1.00 - 5.00)			
	21 Yıl ve Üzeri	151	2.65 ± 0.99	2.67 (1.00 - 5.00)			
Derinden rol yapma	1-5 Yıl	52	3.91 ± 0.74	4.00 (1.50 - 5.00)	F=2.790	0.050	0.27
	6-10 Yıl	126	3.49 ± 0.96	3.75 (1.00 - 5.00)			
	11-15 Yıl	110	3.70 ± 0.87	4.00 (1.00 - 5.00)			
	16-20 Yıl	83	3.52 ± 1.20	4.00 (1.00 - 5.00)			
	21 Yıl ve Üzeri	151	3.83 ± 0.91	4.00 (1.00 - 5.00)			
Doğal duygular	1-5 Yıl	52	4.39 ± 0.52	4.33 (3.33 - 5.00)	$\chi^2=1.685$	0.793	0.05
	6-10 Yıl	126	4.28 ± 0.60	4.33 (1.00 - 5.00)			
	11-15 Yıl	110	4.23 ± 0.57	4.33 (2.00 - 5.00)			
	16-20 Yıl	83	4.27 ± 0.71	4.33 (1.00 - 5.00)			
	21 Yıl ve Üzeri	151	4.28 ± 0.58	4.33 (2.00 - 5.00)			

χ^2 : Kruskal Wallis testi. F: Varyans analizi test istatistiği

Tablo 26’da görüldüğü gibi mesleki kıdem değişkenine göre öğretmen görüşlerinin yüzeysel rol yapma [$F_{(4-517)}= 1.433, p> .05$], derinden rol yapma [$F_{(4-517)}= 2.790, p> .05$] ve doğal duygular [$\chi^2= 1.685, p> .05$] olmak üzere tüm alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 27’de öğretmen görüşlerinin okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına ilişkin test istatistiği sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 27

DEÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Kademesi Değişkenine Göre Test İstatistiği Değerleri

Duygusal Emek Ölçeği	Kademe	N	$\bar{X} \pm S. S.$	Ortanca (min - maks.)	Test istatistiği	p	η^2
Yüzeysel rol yapma	İlkokul	161	2.94 ± 1.04 ^a	3.00 (1.00 - 5.00)	F=4.815	0.009	0.25
	Ortaokul	135	2.58 ± 0.98 ^b	2.67 (1.00 - 4.67)			
	Lise	226	2.57 ± 1.09 ^b	2.33 (1.00 - 5.00)			
Derinden rol yapma	İlkokul	161	3.86 ± 0.81 ^b	4.00 (1.00 - 5.00)	F=6.110	0.003	0.27
	Ortaokul	135	3.45 ± 0.95 ^a	3.75 (1.00 - 5.00)			
	Lise	226	3.70 ± 1.03 ^{ab}	4.00 (1.00 - 5.00)			
Doğal duygular	İlkokul	161	4.33 ± 0.61	4.33 (1.00 - 5.00)	$\chi^2=1.811$	0.404	0.03
	Ortaokul	135	4.24 ± 0.54	4.33 (2.00 - 5.00)			
	Lise	226	4.27 ± 0.63	4.33 (1.00 - 5.00)			

χ^2 : Kruskal Wallis testi. F: Varyans analizi test istatistiği. a-b: Aynı harfe sahip yaşlar arasında fark yoktur

Tablo 27’de görüldüğü gibi okul kademesi değişkenine göre yüzeysel rol yapma ($F_{(2-519)}=4.815, p< .05$) ve derinden rol yapma ($F_{(2-519)}=6.110, p< .05$) alt boyutunun ortalama puanları anlamlı farklılık göstermektedir.

- Duygusal emeğin yüzeysel rol yapma alt boyutunu ($\bar{X}=2.94$) ve derinden rol yapma alt boyutunun ($\bar{X}=3.86$) her ikisinde de ilkökul kademesinde bulunan öğretmenlerin puan ortalamasının diğer kademelere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Fakat okul kademesi değişkenine göre doğal duygular ($\chi^2=1.811$, $p> .05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Eğitim düzeyi değişkenine göre, öğretmen görüşlerindeki farklılaşmaya ilişkin test istatistiği sonuçları Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28

DEÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Test İstatistiği Değerleri

Duygusal Emek Ölçeği	Eğitim düzeyi	N	$\bar{X} \pm S. S.$	Ortanca (min - maks.)	Test istatistiği	p	Cohen's d r
Yüzeysel rol yapma	Lisans	432	2.67 ± 1.09	2.67 (1.00 - 5.00)	t=-0.190	0.850	-0.20 -0.010
	Lisansüstü	90	2.69 ± 0.86	2.67 (1.00 - 4.67)			
Derinden rol yapma	Lisans	432	3.66 ± 0.97	4.00 (1.00 - 5.00)	t=-0.542	0.588	-0.07 -0.036
	Lisansüstü	90	3.73 ± 0.93	4.00 (1.00 - 5.00)			
Doğal duygular	Lisans	432	4.29 ± 0.61	4.33 (1.00 - 5.00)	U=9302.0	0.094	0.16 0.079
	Lisansüstü	90	4.20 ± 0.52	4.00 (3.00 - 5.00)			

U: Mann-Whitney U test istatistiği

Tablo 28’de görüldüğü gibi eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmen görüşleri, yüzeysel rol yapma [$t_{(522)}= 0.190$, $p> .05$], derinden rol yapma [$t_{(522)}= 0.542$, $p> .05$] ve doğal duygular [$U_{(522)}= 9302.0$, $p> .05$] olmak üzere tüm alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin Lidere Güven Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin lidere güven görüşleri tek boyutta incelenmiştir. Öğretmenlerin lidere güvene ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik değerleri Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29

Öğretmenlerin Lidere Güvене İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N=522)

\bar{X}	S. S	Ortanca	Minimum	Maksimum
-----------	------	---------	---------	----------

Lidere Güven Ölçeği	4.19	0.76	4.25	1.00	5.00
---------------------	------	------	------	------	------

Tablo 29’da öğretmen görüşlerine göre lidere güven görüşleri incelendiğinde puan ortalamasının ($\bar{X}=4.19$) olduğu görülmektedir.

Çeşitli değişkenler bağlamında öğretmenlerin lidere güven görüşlerine ilişkin bulgular. Öğretmenlerin lidere güven görüşlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okul kademesi ve eğitim düzeyi gibi demografik değişkenler açısından anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma olup olmadığını gösteren t-testi değerleri Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30

LGÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Test İstatistiği Değerleri

	Cinsiyet	N	$\bar{X} \pm S. S.$	Ortanca (min - maks.)	Test istatistiği	p	Cohen's d r
Lidere Güven Ölçeği	Kadın	271	4.21 ± 0.70	4.25 (1.15 - 5.00)	U=18164.0	0.753	0.06 0.033
	Erkek	251	4.16 ± 0.81	4.25 (1.00 - 5.00)			

U: Mann-Whitney U test istatistiği

Tablo 30’da görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin lidere güven görüşlerine ait ($U_{(522)}= 18164.0, p> .05$) ortalama puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 31’de öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına ilişkin test istatistiği sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 31

LGÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Test İstatistiği Değerleri

Ölçek	Yaş	N	$\bar{X} \pm S. S.$	Ortanca (min - maks.)	Test istatistiği	p	η^2
Lidere Güven	20-30	71	4.28 ± 0.67	4.38 (1.45 - 5.00) ^{ab}	$\chi^2=13.220$	0.004	

Ölçeği	31-40	224	4.12 ± 0.69	4.15 (1.15 - 5.00) ^b	0.15
	41-50	55	4.17 ± 0.82	4.25 (1.00 - 5.00) ^{ab}	
	50 üzeri	172	4.41 ± 0.89	4.70 (1.00 - 5.00) ^a	

χ^2 : Kruskal Wallis testi. a-b: Aynı harfe sahip yaşlar arasında fark yoktur

Tablo 31’de görüldüğü gibi yaş değişkenine göre öğretmenleri lidere güven [$\chi^2= 13.220$, $p < .05$] ortancaları anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu anlamlı farklılığın hangi yaş aralıkları arasında bulunduğunu görmek için gerçekleştirilen analiz sonucuna göre;

- 50 üzeri (Ortanca=4.70) yaş aralığında olan öğretmenlerin lidere güven

görüşlerinin, yaşı 31-40 (Ortanca=4.15) aralığında olan öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmen görüşlerindeki farklılaşmaya ilişkin test istatistiği sonuçları da Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32

LGÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Test İstatistiği Değerleri

Ölçek	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X} \pm S. S.$	Ortanca (min - maks.)	Test istatistiği	p	η^2
Lidere Güven Ölçeği	1-5 Yıl	52	4.31 ± 0.54	4.33 (2.60 - 5.00)	$\chi^2=8.047$	0.090	0.11
	6-10 Yıl	126	4.13 ± 0.70	4.08 (1.45 - 5.00)			
	11-15 Yıl	110	4.14 ± 0.64	4.20 (2.20 - 5.00)			
	16-20 Yıl	83	4.10 ± 0.98	4.33 (1.00 - 5.00)			
	21 Yıl ve Üzeri	151	4.28 ± 0.80	4.43 (1.00 - 5.00)			

χ^2 : Kruskal Wallis testi

Tablo 32’de görüldüğü gibi mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin lidere güven algılarına ait ($\chi^2= 8.047$, $p > .05$) ortanca puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 33’te öğretmen görüşlerinin okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına ilişkin test istatistiği sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 33

LGÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Kademesi Değişkenine Göre Test İstatistiği Değerleri

Ölçek	Kademe	N	$\bar{X} \pm S. S.$	Ortanca (min - maks.)	Test istatistiği	p	η^2
Lidere Güven Ölçeği	İlkokul	161	4.22 ± 0.79	4.25 (1.00 - 5.00)	$\chi^2=1.379$	0.502	0.02
	Ortaokul	135	4.22 ± 0.68	4.25 (1.45 - 5.00)			
	Lise	226	4.15 ± 0.78	4.25 (1.00 - 5.00)			

χ^2 : Kruskal Wallis testi

Tablo 33'te görüldüğü gibi mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin lidere güven görüşlerine ait ($\chi^2= 1.379$, $p> .05$) ortanca puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Eğitim düzeyi değişkenine göre, öğretmen görüşlerindeki farklılaşmaya ilişkin test istatistiği sonuçları Tablo 34'de sunulmuştur.

Tablo 34

LGÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Test İstatistiği Değerleri

Ölçek	Eğitim düzeyi	N	$\bar{X} \pm S. S.$	Ortanca (min - maks.)	Test istatistiği	p	Cohen's d r
Lidere Güven Ölçeği	Lisans	432	4.22 ± 0.75	4.28 (1.00 - 5.00)	U=9000.0	0.045	$\frac{0.27}{0.135}$
	Lisansüstü	90	4.01 ± 0.79	4.10 (1.45 - 5.00)			

U: Mann-Whitney U test istatistiği

Tablo 34'te görüldüğü gibi yaş değişkenine göre öğretmenlerin lidere güven [$U_{(522)}= 9000.0$, $p< .05$] ortancaları anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu anlamlı farklılığın hangi yaş aralıkları arasında bulunduğunu görmek için gerçekleştirilen analiz sonucuna göre;

- Lisans (ortanca=4.28) eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin lidere güven görüşleri, lisanüstü (ortanca=4.10) eğitim düzeyine sahip öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir.

Karizmatik Liderlik, Duygusal Emek ve Lidere Güven Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla çift yönlü korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Değişkenler arasındaki korelasyonun, anlamlı ilişki olduğu durumlar ($p < .05$) ve anlamlı ilişki olmadığı ($p > .05$) durumlar belirtilmiştir. Araştırma verileri, normal veya normale yakın dağılım göstermedikleri için değişkenler arasındaki ilişki Spearman's rho korelasyon testi ile analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen analizde korelasyonun yönünü ve kuvvetini gösteren korelasyon katsayısının (r) yorumlanmasında Cohen (1988) tarafından yapılan sınıflandırma kullanılmıştır. Bu sınıflandırmaya göre (r);

- 0 – 0.09 arasında ise ilişki yok,
- 0.10 – 0.29 arasında ise düşük ilişki,
- 0.30 – 0.49 arasında ise orta ilişki
- 0.50 – 1.00 arasında ise yüksek ilişki bulunduğu ifade edilmiştir.

Spearman's rho korelasyon testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 35

Karizmatik Liderlik. Duygusal Emek ve Lidere Güven Arasındaki Korelasyon Değerleri

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.Yüzeysel Rol Yapma	-										
2.Derinden rol yapma	0.400**	-									
3.Doğal duygular	-0.097	0.214**	-								
4.Vizyonu belirleme ve açıklama	0.099	0.210**	0.272**	-							
5.Çevresel duyarlık gösterme	0.068	0.197**	0.394**	0.799**	-						
6.Sıra dışı davranışlar sergileme	0.332**	0.185**	0.096	0.501**	0.518**	-					
7.Kişisel risk üstlenme	0.255**	0.148**	0.208**	0.579**	0.599**	0.749**	-				
8.Üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme	0.079	0.138**	0.628**	0.715**	0.782**	0.452**	0.625**	-			
9.Mevcut durumu sürdürmeme	0.011	0.177**	0.682**	0.229**	0.280**	0.125**	0.114**	0.266**	-		
10.Karizmatik liderlik ölçeği toplam	-0.171**	0.199**	0.301**	0.869**	0.889**	0.732**	0.814**	0.825**	0.311**	-	
11. Lidere güven ölçeği	-0.119**	0.146**	0.382**	0.652**	0.669**	0.324**	0.426**	0.682**	0.247**	0.649**	-

** $p < .05$, r: Spearman's rho korelasyon katsayısı

Tablo 35'te görüldüğü gibi araştırma değişkenleri arasındaki Spearman's rho korelasyon katsayı değerlerinin çoğu istatistiksel olarak anlamlıdır.

Değişkenlerin toplam ölçek puanları üzerinden ele alındığında öğretmenlerin görüşlerine göre karizmatik liderlik ve lidere güven ($r = .649, p < .05$) arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir korelasyon olduğu görülmektedir.

Değişkenlerin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayısı değerleri incelendiğinde en düşük ilişkinin yüzeysel rol yapma ve lidere güven ($r = -.119, p < .05$) arasında olduğu; en yüksek ilişkinin doğal duygular ve mevcut durumu sürdürmeme ($r = .682, p < .05$) boyutları arasında olduğu görülmektedir.

Karizmatik liderlik ölçeği toplamı ve duygusal emeğin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayısı değerleri incelendiğinde yüzeysel rol yapma ($r = -.171, p < .05$) boyutu ile negatif yönlü düşük düzeyde; derinden rol yapma ($r = .199, p < .05$) boyutu ile pozitif yönlü düşük düzeyde bir korelasyon bulunurken doğal duygular ($r = .301, p < .05$) boyutu ile pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca karizmatik liderliğin alt boyutları duygusal emeğin alt boyutları arasındaki ilişkiler de anlamlı en yüksek ilişkinin mevcut durumu sürdürmeme ve doğal duygular ($r = .682, p < .05$) arasında olduğu; en düşük ilişkinin ise üye ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme ve derinden rol yapma ($r = .138, p < .05$) arasında olduğu dikkat çekmiştir.

Lidere güven ve duygusal emeğin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayısı değerleri incelendiğinde yüzeysel rol yapma ($r = -.119, p < .05$) ve derinden rol yapma ($r = .146$) boyutu ile negatif yönlü ve düşük düzeyde bir korelasyon; doğal duygular ($r = .382, p < .05$) boyutu ile pozitif yönlü ve orta düzeyde bir korelasyon tespit edilmiştir.

Ayrıca duygusal emeğin yüzeysel rol yapma boyutu ile vizyonu belirleme ve açıklama ($p = .053, p > .05$), çevresel duyarlılık gösterme ($p = .181, p > .05$), üye ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme ($p = .120, p > .05$) ve mevcut durumu sürdürmeme ($p = .830, p > .05$) boyutları arasında; doğal duygular ve sıra dışı davranışlar sergileme ($p = .059, p > .05$) boyutuyla arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Karizmatik liderliğin lidere güven üzerindeki yordayıcılık etkisini tespit etmek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmış olup ilgili tablo 36'da sunulmuştur.

Karizmatik Liderliğin Lideri Güveni Yordayıcı Etkisine İlişkin Bulgular

Karizmatik liderliğin lidere güven üzerindeki yordayıcılık etkisini tespit etmek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmış olup ilgili tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36

Karizmatik Liderliğin Lidere Güveni Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi

(Bağımlı Değişken= Lidere Güven)						
	Beta	Standart Hata	β (%95 CI)	<i>t</i>	<i>p</i>	VIF
Sabit		3.248		8.472	0.000	
Karizmatik Liderlik	0.769	0.044	.667 (0.653 - 0.856)	20.506	0.000	1.0

¹F=306.451. *p*<0.001. ¹R²=0.457. ¹Düzeltilmiş R²=0.450. *standartlaştırılmamış beta

Tablo 36'da görüldüğü gibi karizmatik liderlik ve lidere güven arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($\beta = .667$, *p*<.01). Gerçekleştirilen regresyon analizine göre karizmatik liderlik lidere güvendedeki toplam varyansın %46'sını açıklamaktadır. β katsayısı ve *t* değeri incelendiğinde karizmatik liderliğin lidere güvenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Karizmatik Liderlik ve Lidere Güvenin Duygusal Emeğin Alt Boyutlarını Yordayıcı Etkisine İlişkin Bulgular

Karizmatik liderlik ve lidere güvenin, duygusal emeğin alt boyutlarındaki (yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duygular) değişkenliğini açıklama derecesini bulmak için hiyerarşik çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz öncesinde multi-collinearity sorununu giderebilmek amacıyla yordayıcı değişkenler standardize edilmiştir. Bunun için ortalama çıkartma yönteminden (subtract the mean) faydalanılmıştır (Aiken ve West, 1991). Böylelikle çoklu bağlantı sorunu giderilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, eğitim düzeyleri, mesleki kıdemleri ve okul kademeleri birinci regresyon modelinde eş değişken tanımlanmıştır. Ardından gölge (dummy) olarak kodlanmıştır. İkinci

regresyon modelinde lidere güven ve üçüncü basamağında karizmatik liderlik ardışık olarak asıl yordayıcı tanımlanmıştır. Gerçekleştirilen analizde ilk olarak lidere güven ve karizmatik liderliğin duygusal emeğin yüzeysel rol yapma boyutu üzerindeki etkisi incelenmiş olup ilgili sonuçlar tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37

Lidere Güven ve Karizmatik Liderliğin Yüzeysel Rol Yapma Boyutu Üzerindeki Etkisi

Yüzeysel Rol Yapma						
Yordayıcı Değişkenler	Model 1		Model 2		Model 3	
	β	<i>t</i>	β	<i>t</i>	β	<i>t</i>
<i>Model 1</i>						
Cinsiyet	.128*	2.488	.134*	2.633	.142*	2.808
Yaş	.200*	2.332	.190	2.237	.161	1.889
Eğitim Düzeyi	.018	0.363	.033	0.662	.037*	.755
Mesleki Kıdem	-.176*	-2.084	-.173*	-2.068	-.155	-1.854
Okul Kademesi	-.168**	-3.313	-.162**	-3.235	-.164	-3.296
<i>Model 2</i>						
Lidere Güven			-.150**	-3.016	-.033*	-.506
<i>Model 3</i>						
Karizmatik Liderlik					-.177	-2.667
R^2	.054		.094		.112	
R^2 Düzeltmiş	.042		.077		.103	
F (değişim)	4.348**		9.095**		7.114**	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tablo 37’de görüldüğü gibi duygusal emeğin yüzeysel rol yapma boyutu üzerinde lidere güven ve karizmatik liderliğin etkisini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen hiyerarşik regresyonun birinci modeline demografik değişkenler, ikinci modeline lidere güven ve üçüncü modeline ise karizmatik liderlik dahil edilmiştir. Analiz sonucuna göre üç modelin de yüzeysel rol yapma boyutunu anlamlı yordadığı görülmektedir.

Model 1 incelendiğinde demografik değişkenler, yüzeysel rol yapma boyutuna ilişkin toplam varyansın %4’ü kadarını açıkladığı görülmektedir. ($R^2 = 0.042$; $F_{(değişim)} = 4.348$, $p < .05$). Model 1’deki yer alan değişkenler incelendiğinde cinsiyet ($\beta = .128$, $t(522) = 2.488$, $p < .05$), yaş ($\beta = .200$, $t(522) = 2.332$, $p < .05$), mesleki kıdem ($\beta = -.176$, $t(522) = -2.084$, $p < .05$) ve okul kademesi ($\beta = -.168$, $t(522) = -3.313$, $p < .05$) değişkenlerinin yüzeysel rol yapmayı anlamlı olarak yordadıkları ancak eğitim düzeyi ($\beta = .018$, $t(522) = 0.363$, $p > .05$) değişkeninin yüzeysel rol yapma boyutunu anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir.

Model 2 incelendiğinde cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve okul kademesi gibi demografik değişkenlere lidere güven dahil edildiğinde yüzeysel rol yapma boyutuna ilişkin toplam varyansın %7’si kadarını açıkladığı görülmektedir ($R^2 = 0.077$; $F_{(değişim)} = 9.095$, $p < .05$).

Model 2’deki yer alan değişkenler incelendiğinde cinsiyet ($\beta = .134$, $t(522) = 2.633$, $p < .05$), mesleki kıdem ($\beta = -.173$, $t(522) = -2.068$, $p < .05$), okul kademesi ($\beta = -.162$, $t(522) = -3.235$, $p < .05$) ve lidere güven ($\beta = -.150$, $t(522) = -3.016$, $p < .05$) değişkenlerinin derinden rol yapmayı anlamlı olarak yordadıkları ancak yaş ($\beta = .190$, $t(522) = 2.237$, $p > .05$) ve eğitim düzeyi ($\beta = 0.033$, $t(522) = .662$, $p > .05$) değişkenlerinin yüzeysel rol yapma boyutunu anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir.

Model 3 incelendiğinde demografik ve lidere güven değişkenlerine karizmatik liderlik dahil olduğunda yüzeysel rol yapma boyutuna ilişkin toplam varyansın %10’u kadarını açıkladığı görülmektedir ($R^2 = .103$; $F_{(değişim)} = 7.114$, $p < .05$). Model 3’teki yer alan değişkenler incelendiğinde ise cinsiyet ($\beta = .142$, $t(522) = 2.808$, $p < .05$), eğitim düzeyi ($\beta = .037$, $t(522) = .755$, $p < .05$) ve lidere güven ($\beta = -.033$, $t(522) = -.506$, $p < .05$) değişkenlerinin yüzeysel rol yapmayı anlamlı olarak yordadıkları ancak yaş ($\beta = .161$, $t(522) = 1.889$, $p > .05$), mesleki kıdem ($\beta = -.155$,

$t(522) = -1.854$, $p > .05$), okul kademesi ($\beta = -.164$, $t(522) = -3.296$, $p > .05$) ve karizmatik liderlik ($\beta = -.177$, $t(522) = -2.667$, $p > .05$) değişkenlerinin yüzeysel rol yapma boyutunu anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir.

Gerçekleştirilen diğer hiyerarşik çoklu regresyon analizinde lidere güven ve karizmatik liderliğin duygusal emeğin derinden rol yapma boyutu üzerindeki etkisi incelenmiş olup ilgili sonuçlar tablo 38'de sunulmuştur.

Tablo 38

Lidere Güven ve Karizmatik Liderliğin Derinden Rol Yapma Boyutu Üzerindeki Etkisi

Yordayıcı Değişkenler	Derinden Rol Yapma					
	Model 1		Model 2		Model 3	
	β	<i>t</i>	β	<i>t</i>	β	<i>t</i>
<i>Model 1</i>						
Cinsiyet	-.015	-.281	-.010	-.184	.000	-.003
Yaş	.262**	3.007	.253**	2.928	.219*	2.537
Eğitim Düzeyi	.041	0.813	.054	1.058	.059	1.170
Mesleki Kıdem	-.168	-1.955	-.165	-1.937	-.143	-1.695
Okul Kademesi	-.073	-1.428	-.069	-1.345	-.071	-1.401
<i>Model 2</i>						
<i>Lidere Güven</i>			.125*	2.474	-.011	-.162
<i>Model 3</i>						
<i>Karizmatik Liderlik</i>					.207**	3.066
<i>R</i> ²	.042*		.064**		.087***	
<i>R</i> ² _{Düzeltilmiş}	.038		.051**		.074***	
<i>F</i> _(değişim)	2.245*		2.916**		9.401***	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tablo 38’de görüldüğü gibi duygusal emeğin derinden rol yapma boyutu üzerinde lidere güven ve karizmatik liderliğin etkisini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen hiyerarşik regresyonun birinci modeline demografik değişkenler, ikinci modeline lidere güven ve üçüncü modeline ise karizmatik liderlik dahil edilmiştir. Analiz sonucuna göre üç modelin de derinden rol yapma boyutunu anlamlı yordadığı görülmektedir.

Model 1 incelendiğinde demografik değişkenlerin derinden rol yapma boyutuna ilişkin toplam varyansın %4’ü kadarını açıkladığı görülmektedir ($R^2 = 0.038$; $F_{(değişim)} = 2.245$, $p < .05$). Model 1’deki yer alan değişkenler incelendiğinde yaş ($\beta = .262$, $t(522) = 3.007$, $p < .05$) değişkeninin derinden rol yapmayı anlamlı olarak yordadığı ancak cinsiyet ($\beta = -.015$, $t(522) = -.281$, $p > .05$), eğitim düzeyi ($\beta = .041$, $t(522) = .813$, $p > .05$), mesleki kıdem ($\beta = -.168$, $t(522) = -1.955$, $p > .05$) ve okul kademesi ($\beta = -.073$, $t(522) = -1.428$, $p > .05$) değişkenlerinin derinden rol yapma boyutunu anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir.

Model 2 incelendiğinde demografik değişkenlere lidere güven dahil olduğunda derinden rol yapma boyutuna ilişkin toplam varyansın %5’i kadarını açıkladığı görülmektedir ($R^2 = 0.051$; $F_{(değişim)} = 2.916$, $p < .05$). Model 2’deki yer alan değişkenler incelendiğinde yaş ($\beta = .253$, $t(522) = 2.928$, $p < .05$) ve lidere güven ($\beta = .125$, $t(522) = 2.474$, $p < .05$) değişkenlerinin derinden rol yapmayı anlamlı olarak yordadıkları ancak cinsiyet ($\beta = -.010$, $t(522) = -.184$, $p > .05$), eğitim düzeyi ($\beta = .054$, $t(522) = 1.058$, $p > .05$), mesleki kıdem ($\beta = -.165$, $t(522) = -1.937$, $p > .05$) ve okul kademesi ($\beta = -.069$, $t(522) = -1.345$, $p > .05$) değişkeninin derinden rol yapma boyutunu anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir.

Model 3 incelendiğinde demografik ve lidere güven değişkenlerine karizmatik liderlik dahil olduğunda derinden rol yapma boyutuna ilişkin toplam varyansın %7’si kadarının açıkladığı görülmektedir ($R^2 = .074$; $F_{(değişim)} = 9.401$, $p < .05$). Model 3’teki yer alan değişkenler incelendiğinde yaş ($\beta = .219$, $t(522) = 2.537$, $p < .05$) ve karizmatik liderlik ($\beta = .207$, $t(522) = 3.066$, $p < .05$) değişkenlerinin derinden rol yapmayı anlamlı olarak yordadıkları ancak cinsiyet ($\beta = .000$, $t(522) = -.003$, $p > .05$), eğitim düzeyi ($\beta = .059$, $t(522) = 1.170$, $p > .05$), mesleki kıdem ($\beta = -.143$, $t(522) = -1.695$, $p > .05$), okul kademesi ($\beta = -.071$, $t(522) = -$

1.401, $p > .05$) ve lidere güven ($\beta = -.011$, $t(522) = -.162$, $p > .05$) değişkeninin derinden rol yapma boyutunu anlamlı olarak yordamadığı görölmektedir.

Gerçekleştirilen son hiyerarşik çoklu regresyon analizinde lidere güven ve karizmatik liderliğin, doğal duygular alt boyutu üstündeki etkisine bakılarak ilgili sonuçlar Tablo 39'da sunulmuştur.

Tablo 39

Lidere Güven ve Karizmatik Liderliğin Doğal Duygular Boyutu Üzerindeki Etkisi

Yordayıcı Değişkenler	Doğal Duygular					
	Model 1		Model 2		Model 3	
	β	t	β	t	β	t
<i>Model 1</i>						
Cinsiyet	-.198***	-3.820	-.191***	-	-.184***	-3.614
Yaş	.185*	2.146	.174*	3.735	.149	1.747
Eğitim Düzeyi	-.045	-.888	-.029	2.046	-.025	-.505
Mesleki Kıdem	-.150	-1.765	-.147	-.576	-.131	-1.562
Okul Kademesi	-.032	-.635	-.026	-	-.028	-.556
				1.746		
				-.523		
<i>Model 2</i>						
<i>Lidere Güven</i>			.161	3.237	.063	.947
<i>Model 3</i>						
<i>Karizmatik Liderlik</i>					.150*	2.243
R^2	.078		.092		.104***	
$R^2_{Düzeltilmiş}$.062		.080		.091***	
$F_{(değişim)}$	3.848**		5.033***		5.123***	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .00$

Tablo 39 incelendiğinde duygusal emeğin doğal duygular boyutu üzerinde lidere güven ve karizmatik liderliğin etkisini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen hiyerarşik regresyonun birinci modeline demografik değişkenler, ikinci modeline lidere güven ve üçüncü modeline ise karizmatik liderlik dahil edilmiştir. Analiz sonucuna göre üç modelin de doğal duygular boyutunu anlamlı olarak yordadığı görülmektedir.

Model 1 incelendiğinde demografik değişkenlerin doğal duygular boyutuna ilişkin toplam varyansın %6'sı kadarını açıkladığı görülmektedir ($R^2 = 0.062$; $F_{(değişim)} = 3.848, p < .05$). Model 1'deki yer alan değişkenler incelendiğinde cinsiyet ($\beta = -.198, t(522) = -3.820, p < .05$) ve yaş ($\beta = .185, t(522) = 2.146, p < .05$) değişkeninin doğal duygular boyutunu anlamlı olarak yordadığı ancak eğitim düzeyi ($\beta = -.045, t(522) = .813, p > .05$), mesleki kıdem ($\beta = -.150, t(522) = -1.765, p > .05$) ve okul kademesi ($\beta = -.032, t(522) = -0.635, p > .05$) değişkeninin doğal duygular boyutunu anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir.

Model 2 incelendiğinde demografik değişkenlerine lidere güven dahil olduğunda doğal duygular boyutuna ilişkin toplam varyansın %8'i kadarını açıkladığı görülmektedir ($R^2 = 0.080$; $F_{(değişim)} = 5.033, p < .05$). Model 2'deki yer alan değişkenler incelendiğinde cinsiyet ($\beta = -.191, t(522) = -3.735, p < .05$) ve yaş ($\beta = .174, t(522) = 2.046, p < .05$) değişkenlerinin doğal duygular boyutunu anlamlı olarak yordadıkları ancak eğitim düzeyi ($\beta = -.029, t(522) = -0.576, p > .05$), mesleki kıdem ($\beta = -.147, t(522) = -1.746, p > .05$), okul kademesi ($\beta = -.026, t(522) = -.523, p > .05$) ve lidere güven ($\beta = .161, t(522) = 3.237, p > .05$), değişkeninin doğal duygular boyutunu anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir.

Model 3 incelendiğinde demografik değişkenler ve lidere güven değişkenlerine karizmatik liderlik dahil olduğunda doğal duygular boyutuna ilişkin toplam varyansın %9'u kadarının açıklandığı görülmektedir ($R^2 = .091$; $F_{(değişim)} = 5.123, p < .05$). Model 3'teki yer alan değişkenler incelendiğinde cinsiyet ($\beta = -.184, t(522) = -3.614, p < .05$) ve *karizmatik liderlik* ($\beta = .150^*, t(522) = 2.243, p < .05$) değişkenlerinin doğal duygular boyutunu anlamlı olarak yordadıkları ancak yaş ($\beta = .149, t(522) = 1.747, p > .05$), eğitim düzeyi ($\beta = -.025, t(522) = -.505, p > .05$), mesleki kıdem ($\beta = -.131, t(522) = -1.562, p > .05$), okul kademesi ($\beta = -.028, t(522) = -$

.556, $p > .05$) ve lidere güven ($\beta=.063$, $t(522)=-.947$, $p > .05$) değişkeninin doğal duygular boyutunu anlamlı olarak yordamadığı görölmektedir.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde tespit edilen bulgulara bağlı olarak ortaya konulan sonuçlara yer verilmiştir. Sonuçların değerlendirilerek tartışılmış ardından uygulamaya ve araştırmaya yönelik geliştirilen öneriler sunulmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, Trabzon ili genelinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmen görüşlerine göre karizmatik liderlik, duygusal emek ve lidere güven arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları aşağıdaki başlıklar altında özetlenmiştir.

Okul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin sonuç ve tartışma. Araştırmanın karizmatik liderlik ile ilgili sonuçlarına bakıldığında, öğretmenler okul müdürlerinin, karizmatik liderlik davranışlarını ortaya düzeyde sergiledikleri görülmüştür. Ülkemizde olduğu gibi dünya genelinde etkisini gösteren salgın sürecinden kaynaklı ani değişim ve belirsizliklerin bu görüş düzeyini etkilediği ifade edilebilir. Çünkü salgın süreciyle eğitim ve öğretimde hızlı değişimler yaşanmış ve okul yöneticileri ile paydaşları bu ani değişime hazırlıksız yakalanmışlardır. Bu değişimde okul yöneticilerinin kriz yönetimi yaklaşımıyla eğitimi aksatmadan sürece liderlik etmelerine gerek duyulmuştur (Keleş, Atay ve Karanfil, 2020). Karizmatik liderliğin en temel özelliklerinden biri olan kriz durumlarında ortaya çıkma özelliğinin de açıklanan bu durumdan etkilendiği ve öğretmen görüşlerine yansıdığı düşünülmektedir. Kocatürk (2007), Işık (2016), Yüzer (2019) ve Alarçin (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarında da okul yöneticilerinin karizmatik liderlik davranışlarının orta düzeyde sergiledikleri görüşü mevcuttur. Bu görüş araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Alt boyutlar olarak incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme boyutu olduğu, en düşük puan ortalamasının ise sıra dışı davranışlar sergileme boyutu olduğu görülmektedir. Sıra dışı davranışlar sergileme boyutunun en düşük puana sahip olması okul müdürlerinin kısıtlı yetkilerle kişisel risk almaktan çekinmesi ile açıklanabilir. Bu araştırmanın sonucu Eryılmaz Ballı (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada en düşük puan

ortalamasının zorluklarla başa çıkma boyutu olduğu ve Alarçin (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada en düşük puan ortalamasının statükoyu sürdürmeme boyutu olduğu görüşü ile örtüşmemektedir. Buna karşın Demir (2018) ve Işık (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin karizmatik liderlik davranışlarından en düşük ortalama ile sıra dışı davranışlar ve kişisel risk üstlenme boyutunda kararsız kalınarak fikir belirtilmediği görüşü ile benzerlik göstermektedir.

Ayrıca öğretmenler okul müdürlerinin çevresel duyarlık gösterme, vizyonu belirleme ve açıklama, mevcut durumu sürdürmeme boyutlarına ilişkin davranışlarını yüksek düzeyde sergilediklerini; kişisel risk üstlenme boyutuna ilişkin davranışlarını ise orta düzeyde sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yani genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin karizmatik liderlik özelliklerine sahip oldukları düşüncesine sahip oldukları söylenebilir.

Bu araştırmada çeşitli demografik değişkenler bağlamında öğretmenlerin karizmatik liderlik görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin karizmatik liderlik görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu anlamlı farklılık sıra dışı davranışları sergileme ve mevcut durumu sürdürmeme boyutlarında olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere oranla okul yöneticilerinin sıra dışı davranışları daha fazla sergilediğini düşünürken; kadın öğretmenler de erkek öğretmenlere oranla okul yöneticilerinin mevcut durumu sürdürmeme davranışını daha fazla sergilediği görüşüne sahiptir. Erkek katılımcıların puanlarının anlamlı fark gösterdiği sonucu Kırkayak (2019), Yüzer (2019), Ünal ve Yıldızbaşı (2016) ve Yakışır (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla; kadın katılımcıların puanlarının anlamlı fark gösterdiği sonucu ise Aladağ (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre yaş değişkenine göre öğretmenlerin karizmatik liderliğe ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılaşmaktadır. Bu anlamlı farklılık çevresel duyarlılık gösterme, sıra dışı davranışlar sergileme, kişisel risk üstlenme, üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme boyutu ve karizmatik liderlik ölçeği toplam puanında olduğu tespit edilmiştir. Çevresel duyarlılık gösterme boyutunda yaşı 50 üzeri aralığında olan öğretmenlerin yaşı 20-30 aralığında olan öğretmenlerden yüksek olduğu; karizmatik liderlik ölçeği toplam puanında yaşı 50 üzeri aralığında

olan öğretmenlerin, yaşı 31-40 aralığında olan öğretmenlerden yüksek olduğu ayrıca sıra dışı davranışlar sergileme, kişisel risk üstlenme, üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme boyutunda yaşı 50 üzeri aralığında olan öğretmenlerin, diğer yaş aralığında olan öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaş değişkenine göre genel olarak değerlendirildiğinde 50 üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin puanlarında anlamlı fark görülmesi sonucu Erickson'un psikososyal gelişim dönemleri ile ilişkilendirilebilir. Çünkü 50 üzeri yaş aralığındaki öğretmenler Erickson'un üretkenliğe karşı durgunluk döneminde bulunmaktadır. Bu dönemdeki bireyler durağanlaşma kaygısıyla karşı karşıya gelirken, bir yandan da içlerindeki bu kaygıyla mücadele arzusunu da hissederler. İşte 50 üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin anlamlı fark gösterdiği sonucu üretkenliğe karşı durgunluk dönemindeki öğretmenlerin okul yöneticilerini üretkenlikte daha dinamik görmesi ve bu şekilde değerlendirmesiyle açıklanabilir. Araştırmanın bu sonucunun aksine Alarçin (2020), Eryılmaz Ballı (2018) ve Buldu (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ortalama 21-35 yaş aralığındaki katılımcı puanlarının anlamlı fark gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları, mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin karizmatik liderliğe ilişkin düşünceleri tüm alt boyutlarda anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Alarçin (2020), Arabacı, Alanoğlu ve Doğan (2014), Dönmez (2015), Işık (2016), Kırkayak (2019), Yavan (2018) ve Yüzer (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmaların sonuçlarında da karizmatik liderlik mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu çalışmalar araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonuçları, okul kademesi değişkenine göre de öğretmenlerin okul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Aladağ (2019) ve Buldu (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmaların sonuçlarında da karizmatik liderlik okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu çalışmalar araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonuçları, eğitim düzeyine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu anlamlı farklılık sadece karizmatik liderlik ölçeği toplam puanındadır. Buna göre lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler lisans eğitim düzeyine sahip

öğretmenlere göre okul yöneticilerinin daha az karizmatik liderlik davranışları sergilediğini düşünmektedir. Lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre alanında daha derinlemesine uzmanlaşma sağlamış olması, daha vizyoner mesleki yetkinlikler ve akademik becerilere sahip olmasından kaynaklı okul yöneticilerini daha sıkı çerçevede değerlendirdikleri için bu anlamlı farklılığın oluştuğu söylenebilir. Demir (2018) tarafından yapılan araştırmada ön lisans mezunu olan katılımcıların; Kocatürk (2007) tarafından yapılan araştırmada ise eğitim enstitüsü mezun olan katılımcı puanlarında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonucu ise Işık (2016) tarafından yapılan araştırmada lisans mezunu olan katılımcı puanlarında anlamlı fark olduğu sonucu ile örtüşmektedir.

Öğretmenlerin duygusal emek davranışlarına ilişkin sonuç ve tartışma.

Araştırmanın duygusal emek ile ilgili sonuçlarına bakıldığında, en yüksek puan ortalamasının doğal duygular boyutu olduğu, en düşük puan ortalamasının ise yüzeysel rol yapma boyutu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda çoğunlukla gerçek duygularıyla hareket ettikleri ve duygu yönetiminde oldukça yetkin oldukları ifade edilebilir. Ayrıca, alanyazında duygusal emeğin alt boyutları ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, uzun süre yüzeysel rol yapmanın duygusal tükenmeye sebep olduğunu işaret etmektedir (Brotheridge ve Grandey, 2002). Bu ifadeden yola çıkarak araştırmadaki katılımcıların tükenmişlik duygusunu yaşama ihtimalinin daha az olabileceği yorumu yapılabilir. Bu araştırmanın sonucu Özdemir ve Koçak (2018), Göç (2017), Beğenirbaş ve Yalçın (2012), Akın vd. (2014), Yılmaz vd. (2015) ve Hoşgörür ve Yorulmaz (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda katılımcıların samimi davranış (doğal duygular) boyutunu daha fazla sergiledikleri; yüzeysel rol yapma davranışını da en az sergiledikleri sonucuyla da benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmada çeşitli demografik değişkenler bağlamında öğretmenlerin duygusal emek davranışlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonuçları, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin duygusal emek davranışlarında anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu anlamlı farklılık yüzeysel rol yapma ve doğal duygular boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğretmenler yüzeysel rol yapma davranışını kadın öğretmenlere göre daha fazla sergilerken; doğal duygular

davranışını da kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla sergiledikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin derinden rol yapma davranışları incelendiğinde ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Erkek katılımcıların yüzeysel davranış boyutunu kadın katılımcılara göre daha fazla sergiledikleri gözlemlenmiştir. Beğenirbaş ve Basım (2013), Ceylan (2017), Çoruk (2014), Göç (2017) Yücebalkan ve Karasakal (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda erkek katılımcıların derin davranışı (derinden rol yapma) kadın katılımcılara göre daha fazla sergiledikleri sonucu ile Hoşgörür ve Yorulmaz (2015) ve Önal (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da kadın katılımcıların doğal duygular davranışını erkek katılımcılara göre daha fazla sergiledikleri bulgusu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin duygusal emek davranışları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık derinden rol yapma boyutu ve ölçek toplam puanında olduğu tespit edilmiştir. Yaşı 50 üzerinde olan öğretmenlerin derinden rol yapma davranışını yaşı 20-30 aralığında olan öğretmenlere göre daha fazla sergiledikleri ayrıca yine 50 üzerinde olan öğretmenlerin duygusal emek davranışı düzeylerinin diğer yaş aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Hochschild (1983) yaşça büyük çalışanların daha tecrübeli olmaları nedeniyle farklı durumlar karşısında örgüt tarafından sergilenmesi beklenen duyguları çok daha kolay davranışlarına yansıttıklarını belirtmiştir. Bu ifade araştırma sonuçlarının 50 üzeri yaş aralığındaki öğretmen puanlarının anlamlı farklılık göstermesinin bir açıklaması olarak ifade edilebilir. Beğenirbaş (2013) ve Caner (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yaşça büyük olan katılımcıların, diğer yaş gruplarına göre daha fazla duygusal emek sarf ettikleri; Yücebalkan ve Karasakal (2016) ve Polatkan ve Kırıl (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda ise yaşça büyük olan katılımcıların küçük olanlara göre daha fazla derinden davranış (derinden rol yapma) sergiledikleri bulguları araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonuçları, mesleki kıdeme göre öğretmenlerin duygusal emek davranışlarında anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Akbaş (2016), Altinkurt ve Yılmaz (2014), Bakar (2018), Caner (2019), Ceylan (2017), Deliveli (2018),

Hoşgörür ve Yorulmaz (2015), Kaya (2009), Kıral (2016), Önal (2018), Polatkan ve Kıral (2017) ve Savaş (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada mesleki kıdem değişkenine göre katılımcıların duygusal emek davranışının anlamlı olarak farklılaşmadığı bulgusuyla araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin duygusal emek davranışları okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ilkökul kademesinde bulunan öğretmenler diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla duygusal emek davranışı göstermekte ayrıca yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma davranışını daha fazla sergilemektedirler. Fakat doğal duygular boyutunda ise okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Duygusal emeğin okul kademesi değişkenine göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşan çalışmalar (Caner, 2019; Yılmaz vd., 2020) ve Moran (2018)'in ilkökul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre daha fazla samimi davranış (doğal duygular) sergiledikleri bulgusu, araştırma sonuçları ile benzerlik göstermemektedir.

Araştırma sonuçları, eğitim düzeyine göre öğretmenlerin duygusal emek davranışları anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Bu araştırma için öğretmenlerin eğitim düzeyinin duygusal emek davranışları üzerinde bir etki oluşturmadığı yorumu yapılabilir. Basım ve Beğenirbaş (2013), Bıyık ve Aydoğan (2014), Caner (2019), Dahmaz (2019), Kaçamak (2019), Kızanlıklılı (2014) ve Önal (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada eğitim düzeyi değişkenine göre katılımcıların duygusal emek davranışının anlamlı olarak farklılaşmadığı bulgusuyla da araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir.

Okul müdürlerinin lidere güven davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin sonuç ve tartışma. Okul müdürlerinin lidere güven davranışlarına yönelik öğretmen görüşleri sonuçlarına incelendiğinde okul müdürlerinin lidere güven davranışlarını yüksek düzeyde sergiledikleri tespit edilmiştir. Araştırmanın bu sonucundan yola çıkarak öğretmenlerin okul yöneticilerine güven duydukları söylenebilir. Literatürü göre lidere duyulan güven, örgütsel bağlılık, iş doyumunu ve iş performansı ile pozitif ilişkilidir (Dirks ve Ferrin, 2002). Ayrıca çalışanların psikolojik iyi oluş düzeyine pozitif katkı sunduğu ifade edilmektedir (Kelloway, Turner, Barling ve Loughlin, 2012). Bu açıdan

değerlendirildiğinde katılımcı öğretmenlerin görev yaptığı okullarda öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu ve iş doyumunu ve örgütsel bağlılık konusunda bir sorun yaşamadıkları düşünülebilir. Ayrıca bu durumun da lidere duyulan güven sonuçlarının yüksek olmasına sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir. Duman (2018), Paşa (2015), Artuksı (2009), Bilgiç (2011), Çınar (2013), Kurum (2013), Öztürk ve Aydın (2012), Sevinç (2013) ve Tuti (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda katılımcıların yöneticiye güven (lidere güven) algı düzeylerinin yüksek olması ile araştırma sonuçları benzerlik gösterirken; katılımcıların yöneticiye güven algılarının orta düzeyde olduğunu ortaya koyan Baş ve Şentürk (2011), Çağlar (2011) ve Koç ve Yazıcıoğlu (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarla farklılık göstermektedir.

Araştırma sonuçları, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin lidere güven davranışlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Yapılan araştırmadan yola çıkarak erkek ve kadın öğretmenlerin yöneticiye güvenine ilişkin düşüncelerinde farklılık olmamasının sebebi okul yöneticilerinin adil, dürüst ve tutarlı davranışlarıyla cinsiyet ayrımı yapmayan bir yaklaşıma sahip olmasıyla açıklanabilir. Altunay (2017), Bil (2018), Doğan (2019), Gören ve Özdemir (2015), Güteryüz (2017), Kavak (2019), Pittman (2013), Saraç (2018), Tuti (2016), Yıldırım (2018) ve Yılmaz (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda katılımcıların yöneticiye güven (lidere güven) davranışlarına yönelik görüşleri üzerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmaması araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Yaş değişkenine göre, okul müdürlerinin lidere güven davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Yaşı 50 üzerinde bulunan öğretmenler, 31-40 yaş aralığında bulunan öğretmenlere göre lider olan okul müdürlerine karşı daha fazla güven duygusuna sahiptir. Öğretmenler yaşı ilerledikçe daha fazla tecrübe kazanırlar. Kazandıkları bu tecrübeyle orantılı olarak birçok güven temelli durumlarla karşı karşıya kalırlar. Yani tecrübeleri arttıkça daha fazla güven duyguları yerleşir. Bu durumun da lidere duyulan güven puanlarının 50 üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerde yüksek olmasının sebebi şeklinde yorumlanabilir. Yorgancı (2016), Ayduğ (2014), Gökdoğan (2012), Kartal (2010) ve Çimen (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda katılımcıların yöneticiye

güvene (lidere güven) ilişkin düşünceleri 50 üzeri yaş aralığında bulunanlarda anlamlı fark göstermesi araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonuçları, mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin lidere güven davranışlarına ilişkin görüşleri de anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Altunel (2015), Çelik (2016), Çiftçi (2014), Çintay (2013), Dede (2017), Doğan (2019), Duman (2018), Eğriboyun (2013), Erçek (2018), Gökdoğan (2012), Gören ve Özdemir (2015), Kahveci (2015), Kavak (2019), Kovancı (2019), Pittman (2013), Tuti (2016) ve Yılmaz (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda katılımcıların yöneticiye güven (lidere güven) davranışlarına yönelik görüşleri üzerinde mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık olmaması araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonuçları, okul kademesi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin lidere güven davranışlarına ilişkin görüşleri de anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Kalkan (2015), Kahveci (2015) ve Wahlstrom ve Louis (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda katılımcıların lidere güven davranışlarına yönelik görüşleri üzerinde okul kademesine göre anlamlı bir farklılık olmaması araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Eğitim düzeyi değişkenine göre okul müdürlerinin lidere güven davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Lisans eğitim derecesine sahip öğretmenler, lisansüstü eğitim derecesindekilere göre lider olan okul müdürlerine karşı daha fazla güven duygusuna sahiptir. Lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinde daha derinlemesine bilgi düzeyine sahip olmaları ve bu çerçevede okul yöneticilerinden daha fazla beklenti içerisinde bulunmaları bu farklılığın sebebi olabilir. Saraç (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yöneticilere güvene (lidere güven) ilişkin düşünceleri ön lisans mezunu olan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek tespit edilmesi araştırma sonuçlarıyla örtüşmezken; Ayduğ (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yöneticiye güven boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin daha yüksek puanlara sahip olması araştırma sonuçları ile uyumaktadır.

Karizmatik liderlik, duygusal emek ve lidere güven arasındaki ilişkiye dair sonuç ve tartışma. Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiler; toplam puanlar ve alt boyutlar arasındaki ilişkiler olmak üzere ayrı ayrı sunulmuştur.

Öğretmenlerin görüşlerine göre duygusal emeğin alt boyutları ile karizmatik liderliğin alt boyutları arasındaki korelasyon incelendiğinde;

-Duygusal emeğin yüzeysel rol yapma boyutu ile karizmatik liderliğin sıra dışı davranışlar sergileme ve kişisel risk üstlenme boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ve zayıf düzeyde bir korelasyon,

-Duygusal emeğin derinden rol yapma boyutu ile karizmatik liderliğin vizyonu belirleme ve açıklama boyutu ile arasında pozitif yönlü, anlamlı ve zayıf düzeyde bir ilişki; çevresel duyarlık gösterme, sıra dışı davranışlar sergileme, kişisel risk üstlenme, üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme ve mevcut durumu sürdürmeme boyutları arasında pozitif yönlü, anlamlı ve çok düşük düzeyde bir korelasyon,

-Duygusal emeğin doğal duygular boyutu ile karizmatik liderliğin vizyonu belirleme ve açıklama, çevresel duyarlık gösterme ve kişisel risk üstlenme boyutuyla arasında istatistiksel açıdan anlamlı, pozitif yönlü ve zayıf düzeyde bir ilişki; üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme ve mevcut durumu sürdürmeme boyutuyla arasında pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek düzeyde bir korelasyon bulunmuştur.

Araştırmanın bu sonuçlarına göre duygusal emek ve karizmatik liderlik arasında zayıf da olsa bir korelasyonun olduğu özellikle; okul müdürlerinin üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme ve mevcut durumu sürdürmeme davranışları arttığında öğretmenlerin doğal duygular davranışlarında da bir artış olacağı düşüncesi ifade edilebilir.

Literatür incelendiğinde duygusal emek ile karizmatik liderlik değişkenlerinin ilişki olarak ele alındığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak duygusal emek ile farklı liderlik türleri çalışıldığı görülmüştür. Kafadar (2017)'ın araştırmasında duygusal emek ve etik liderlik arasındaki ilişki incelenmiş olup etik liderlik ile duygusal emeğin yüzeysel rol yapma boyutu ile arasında anlamlı bir korelasyon bulunmazken, derinden rol yapma ve doğal duygular boyutu ile arasında pozitif yönlü, anlamlı ve zayıf düzeyde bir korelasyon bulunmuştur.

Tombak (2017)'nin araştırmasında ise duygusal emek ve öğretimsel liderlik arasındaki ilişki incelenmiş olup öğretimsel liderlik ile duygusal emeğin derinden rol yapma boyutu ile arasında anlamlı bir korelasyon bulunmazken, yüzeysel rol yapma arasında negatif yönlü, anlamlı ve çok düşük düzeyde ve doğal duygular boyutu ile arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde bir korelasyon bulunmuştur.

Duygusal emeğin alt boyutları ile lidere güven arasındaki korelasyona bakıldığında ise;

- Duygusal emeğin yüzeysel rol yapma boyutu ile lidere güven arasında negatif yönlü, anlamlı ve zayıf düzeyde bir ilişki,

- Duygusal emeğin derinden rol yapma boyutu ile lidere güven arasında pozitif yönlü, anlamlı ve zayıf düzeyde bir ilişki,

- Duygusal emeğin doğal duygular boyutu ile lidere güven arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Araştırmanın bu sonuçlarına göre duygusal emek ve lidere güven arasında düşük de orta düzey ilişkinin olduğu özellikle; okul müdürlerinin lidere güven davranışları arttıkça öğretmenlerin doğal duygular davranışlarında da bir artış olacağı düşüncesi ifade edilebilir. Yani öğretmenlerin lider olan okul yöneticilerine karşı güven duyması doğal duygular davranışları üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Literatür incelendiğinde duygusal emek ile lidere güven değişkenlerinin ilişki olarak ele alındığı bir çalışmaya ile rastlanılmamıştır. Fakat duygusal emek ile yöneticiye güven ve örgütsel güven konulu araştırmaların olduğu görülmüştür. Ünal (2011)'in araştırmasında çalışanların duygusal emek ve yöneticiye güven davranışları arasındaki ilişki incelenmiş olup çalışanların yöneticiye güvenleri ile duygusal emeğin yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duygular boyutu olmak üzere tüm boyutları ile arasında pozitif yönlü, anlamlı ve zayıf düzeyde korelasyon bulunmuştur. Beğebirbaş ve Turgut (2014)'un araştırmasında çalışanların örgütsel güvenleri ile duygusal emekleri arasındaki ilişki incelenmiş olup örgütsel güven ile duygusal emeğin derinden rol yapma boyutu ile arasında anlamlı bir korelasyon bulunamazken; yüzeysel rol yapma boyutu ile arasında

negatif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde bir korelasyon ve doğal duygular boyutu ile arasında pozitif yönlü, anlamlı ve zayıf düzeyde bir korelasyon bulunmuştur.

Değişkenlerin toplam ölçek puanları üzerinden, öğretmenlerin görüşlerine göre lidere güven ve karizmatik liderlik arasında istatistiksel açıdan anlamlı, pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir korelasyon bulunmuştur. Bu değişkenlerin alt boyutları arasındaki korelasyona bakıldığında lidere güven ile karizmatik liderliğin;

-Vizyonu belirleme ve açıklama boyutu ile arasında pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki,

-Çevresel duyarlık gösterme boyutu ile arasında pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki,

-Sıra dışı davranışlar sergileme boyutu ile pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki,

-Kişisel risk üstlenme boyutu ile arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki,

-Üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme boyutu ile arasında pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki,

-Mevcut durumu sürdürmeme boyutu ile arasında pozitif yönlü, anlamlı ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Araştırmanın bu sonuçlarına göre lidere güven ve karizmatik liderlik arasında yüksek düzey ilişkinin olduğu özellikle; okul müdürlerinin vizyonu belirleme ve açıklama, çevresel duyarlık gösterme, sıra dışı davranışlar sergileme, kişisel risk üstlenme ve üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme davranışları arttıkça öğretmenlerin lider olan okul müdürlerine karşı güvenlerinde bir artış olacağı düşüncesi ifade edilebilir. Yani okul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışlarının, öğretmenlerin lidere güven davranışları üzerinde pozitif yüksek bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Literatür incelendiğinde lidere güven ile karizmatik liderlik değişkenlerinin ilişki olarak ele alındığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Fakat yöneticiye güven ile farklı liderlik türleriyle yapılan araştırmaların olduğu görülmüştür. Kavak (2019)'ın araştırmasında yöneticiye güven ve babacan liderlik arasındaki ilişki incelenmiş olup yöneticiye güvenile babacan liderlik arasında pozitif yönlü, anlamlı

ve yüksek düzeyde bir korelasyon bulunmuştur. Doğan (2019)'un araştırmasında yöneticiye güven ve dönüşümcü liderlik arasındaki ilişki incelenmiş olup yöneticiye güven ve dönüşümcü liderlik arasında pozitif yönlü, anlamlı ve çok yüksek düzeyde bir korelasyon bulunmuştur. Paşa (2015)'in araştırmasında ise yöneticiye güven ile etik liderlik arasındaki ilişki incelenmiş olup yöneticiye güven ve etik liderlik arasında pozitif yönlü, anlamlı ve çok yüksek düzeyde bir korelasyon bulunmuştur.

Karizmatik liderliğin lidere güveni yordayıcı etkisine ilişkin sonuç ve tartışma. Karizmatik liderliğin lidere güveni yordamasına ilişkin sonuçlara bakıldığında karizmatik liderlik, lidere güven ile yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Buna göre karizmatik liderlik lidere güvendedeki toplam varyansın %46'sını açıklamaktadır. Yani karizmatik liderliğin lidere güvenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karizmatik liderliğin, lidere yönelik çıktılarına bakıldığında (i) lidere yönelik saygı, (ii) lidere güven, (iii) liderden doyum sağlama olarak ifade edilmektedir (Özdemir ve Pektaş, 2020). Lidere yönelik bu çıktılar, araştırmada karizmatik liderliğin lidere güvendedeki toplam varyansın önemli bir oranda açıklamasına dayanak oluşturduğu ifade edilebilir. Literatür incelendiğinde karizmatik liderliğin lidere güveni yordayıcı etkisinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Fakat yöneticiye güven (lidere güven) ile farklı bir liderlik türünün yordayıcılık etkisinin incelendiği çalışma bulunmaktadır. Yağcı (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada toksik liderliğin yöneticiye güven üzerindeki etkisi incelenmiş olup yapılan hiyerarşik regresyon analizindeki model anlamlı olduğu tespit edilmiş ve toksik liderliğin, yöneticiye güvenin varyansının %51,5'ini açıkladığı ifade edilmiştir. Ayrıca toksik liderlik yöneticiye güveni istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönde yordadığı belirtilmiştir.

Karizmatik Liderlik ve Lidere Güvenin Duygusal Emeğin Alt Boyutlarını Yordayıcılığına İlişkin Sonuç ve Tartışma. Bu başlıkta araştırma değişkenleri arasındaki yordayıcılığına ilişkin sonuçlar duygusal emeğin alt boyutları üzerinden sunulmuştur.

Duygusal emeğin yüzeysel rol yapma boyutu üzerinde lidere güven ve karizmatik liderliğin etkisini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen hiyerarşik regresyonun sonucuna göre üç modelin de yüzeysel rol yapma boyutunu anlamlı yordadığı görülmüştür. Model 1'de demografik değişkenler, yüzeysel rol yapma

boyutuna ilişkin toplam varyansın %4'ünü açıklamaktadır. Model 2'ye göre demografik değişkenlere lidere güven dahil edildiğinde yüzeysel rol yapma boyutuna ilişkin toplam varyansın %7'sini açıklamaktadır. Model 3 incelendiğinde ise demografik değişkenler ve lidere güven değişkenlerine karizmatik liderlik dahil olduğunda yüzeysel rol yapma boyutuna ilişkin toplam varyansın %10'u açıklanmaktadır.

Duygusal emeğin derinden rol yapma boyutu üzerinde lidere güven ve karizmatik liderliğin etkisini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon sonucuna göre üç modelin de derinden rol yapma boyutunu anlamlı yordadığı görülmektedir. Model 1 incelendiğinde demografik değişkenler, derinden rol yapma boyutuna ilişkin toplam varyansın %4'ünü açıklamaktadır. Model 2 incelendiğinde demografik değişkenlere lidere güven dahil olduğunda derinden rol yapma boyutuna ilişkin toplam varyansın %5'i açıklanmaktadır. Model 3 incelendiğinde demografik değişkenler ve lidere güven değişkenlerine karizmatik liderlik dahil olduğunda derinden rol yapma boyutuna ilişkin toplam varyansın %7'sini açıklamaktadır.

Duygusal emeğin doğal duygular boyutu üzerinde lidere güven ve karizmatik liderliğin etkisini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon sonucuna göre üç modelin de doğal duygular boyutunu anlamlı yordadığı görülmektedir. Model 1 incelendiğinde demografik değişkenler, doğal duygular boyutuna ilişkin toplam varyansın %6'sını açıklamaktadır. Model 2 incelendiğinde demografik değişkenlere lidere güven dahil olduğunda doğal duygular boyutuna ilişkin toplam varyansın %8'ini açıklamaktadır. Model 3 incelendiğinde demografik değişkenler ve lidere güven değişkenlerine karizmatik liderlik dahil olduğunda doğal duygular boyutuna ilişkin toplam varyansın %9'unu açıklamaktadır.

Hiyerarşik regresyon sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde karizmatik liderlik ve lidere güven değişkenlerinin duygusal emeğin alt boyutları üzerindeki en fazla etkisi yüzeysel rol yapma boyutunda olduğu, en az etkisi ise derinden rol yapma boyutunda olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre karizmatik liderlik ve lidere güven duygusal emeğin diğer boyutlarından farklı olarak sadece yüzeysel rol yapma boyutunu istatistiksel açıdan anlamlı fakat negatif yönlü yordamaktadır. Yani öğretmenlerin okul müdürlerini karizmatik lider

olarak görmeleri ve güven duymaları onların yüzeysel rol yapma davranışlarında azaltıcı bir etki, derinden rol yapma ve doğal duygular davranışlarında ise artırıcı bir etki oluşturduğu söylenebilir. Literatüre bakıldığında karizmatik liderlik ve lidere güven değişkenlerinin duygusal emeğin alt boyutları üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Fakat farklı liderlik türlerinin duygusal emeğin alt boyutları üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar görülmüştür. Beğenirbaş ve Can Yalçın (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada hizmetkâr liderlik algısı çalışanların derinden rol yapma ve doğal duygular davranışları ile pozitif bir korelasyona sahipken yüzeysel rol yapma boyutu ile negatif bir korelasyona sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu da araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Şenel ve Aydoğan (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise etik liderliğin duygusal emeğin alt boyutları üzerindeki etkisi incelenmiş olup etik liderliğin duygusal emeğin tüm boyutları üzerinde pozitif anlamlı bir etkisi bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu ise araştırma sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler, araştırmaya ve uygulamaya yönelik öneriler başlıkları altında sunulmuştur.

Araştırmaya yönelik öneriler.

- Bu araştırma kesitsel (cross-sectional) veriye dayalı olarak nicel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Bu sınırlılıktan yola çıkarak boylamsal (longitudinal) veriye dayalı olarak zamansal değişimin izlenebileceği bir çalışma yapılması önerilebilir. Önerilen araştırmada nitel ya da karma araştırma yöntemleri de kullanılarak nicel verilerin nedenleri daha derinlemesine incelenebilir.
- Bu araştırmanın verisi, Trabzon ilinin tüm ilçelerindeki okullar ile sınırlıdır. Araştırma, Türkiye'nin farklı şehirlerinden ve bölgelerinden elde edilecek veriler ile yinelenabilir.
- Araştırma öğretmen görüşlerine göre gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle bir sonraki araştırmalar için okul yöneticilerinin de görüşlerine başvurularak yapılması önerilebilir.
- Bu araştırmada karizmatik liderlik, duygusal emek ve lidere güven arasındaki ilişkiler ve doğrudan etkiler incelenmiştir. Literatürde bu değişkenler

arasında dolaylı etkilerin incelendiği araştırmalara rastlanılmamış olup dñzenleyici ya da aracı değişkenler ile de incelenmesi önerilebilir.

- Bu araştırma yalnız resmi okullardan toplanan veri seti ile sınırlıdır. Bu sebeple, araştırma özel okullardan da veri seti elde edilerek karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Uygulamaya yönelik öneriler.

- Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler okul müdürlerinin, karizmatik liderlik davranışlarını ortaya düzeyde sergiledikleri görüşündedirler. Karizmatik liderliğin kriz durumlarında ortaya çıkma özelliğinden yola çıkarak salgın sürecinde okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerileri konusunda daha yeterli bir düzeyde olması gerektiği beklentisi mevcuttur denilebilir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul yöneticilerine bu bağlamda karizmatik liderlik davranışlarını güçlendirecek kriz yönetimi eğitimi modülleri hazırlanıp yönetici eğitimleri gerçekleştirilmesi önerilebilir.
- Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların yaşı arttıkça; karizmatik liderlik, lidere güven ve duygusal emek davranışları da artmaktadır. Özellikle tecrübeli olan öğretmenlerde bu anlamlı farklılığın olması sonucundan yola çıkarak öğretmen adaylarına lisans son sınıfıta verilen staj uygulamalarında yaş olarak daha kıdemli öğretmenlere öncelik verilerek danışmanlık sağlanması önerilebilir. Böylelikle öğretmen adayının mesleğe başlamadan yaş olarak daha tecrübeli danışman öğretmenlerle donanım kazanmasına olanak sunulabilir.
- Araştırma sonuçlarına göre karizmatik liderlik ve lidere güven davranışları eğitim düzeyine göre lisans eğitimi düzeyine sahip öğretmenlerin puanlarda anlamlı farklılaşma olduğu görölmüştür. Bu farklılaşmanın lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinde daha fazla uzmanlaşmış olmasından kaynaklandığı düşünölrse lisans eğitim programlarına bu uzmanlık becerilerini lisans düzeyinde de artıracak derslerin konulması önerilebilir.
- Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin duygusal emek davranışları okul kademesi değişkenine göre ilkokul kademesinde bulunan öğretmen puanlarında anlamlı olarak farklılaşmaktadır. İllkokul kademesindeki öğretmenlerin diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla duygusal emek davranışı gösterdiği sonucundan yola çıkarak öncelik ilkokul

öğretmenlerine olmak tüm öğretmenlere düzenli aralıklarla duygusal emek stratejisi kullanımına yönelik eğitimler düzenlenebilir.

- Araştırmada okul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışlarının, öğretmenlerin lidere güven davranışları üzerinde pozitif yüksek bir etkiye sahip olduğu sonucundan yola çıkarak okul yöneticilerinin karizmatik liderlik ve güven davranışlarının önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu yüzden Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul yöneticilerinin seçilmesinde, özellikle mülakat aşamasında, özel komisyonlar kurularak okul yöneticisi adaylarında liderlik, güven ve karizmatik liderlik çerçevesinde okul paydaşlarının ihtiyaçlarına duyarlılık gösterebilen, vizyon sahibi, ikna kabiliyeti yüksek ve kişisel risk üstlenebilecek kişilerin görevlendirmesi önerilebilir.
- Ayrıca okul yöneticileri göreve başlamadan önce bu eğitimlere tabi tutularak en az bir yıl bu yeterliliklere sahip okul yöneticileriyle birlikte çalışması ve tecrübe sağlaması ancak bundan sonra göreve başlamaları önerilebilir.

Kaynaklar

- Adıgüzel, İ. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Rize.
- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park, CA: Sage.
- Akbaş, A., & Bostancı, A. B. (2016). Öğretmenlerin örgütsel politika algıları ile duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 44-63.
- Akın, U., Aydın, İ., Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2014). Emotional labor and burnout among Turkish primary school teachers. *The Australian Educational Researcher*, 41(2), 155-169.
- Aladağ, C. (2018). *Lise müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Alarçın, S. (2020). *Okul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Alev, S. (2018). *Öğretmenlerin genel öz yeterlilik algıları ile duygusal emek davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi: İzlenim yönetimi taktiklerinin aracılık rolü* (Doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71.
- Altunay, E. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 213, 37-66.
- Altunel, A. T. (2015). *Örgütsel güven düzeyi ile örgütsel adanmışlık düzeyi arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.

- Antonakis, J., (2012). *Transformational and Charismatic Leadership. The Nature of Leadership*, (Editörler David. Day ve John Antonakis), İkinci Baskı, Sage Publication, Washigton DC, 256-288.
- Antonakis, J. E., Cianciolo, A. T., & Sternberg, R. J. (2004). *The nature of leadership*. Sage Publications, Inc.
- Arabacı, İ. B., Alanoğlu, M. ve Doğan, B. (2014). Okul Müdürlerinin Karizmatik Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 192-221.
- Arıkan, E., Kılıç, G., & Becerikli, G. (2017). Karizmatik liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: Kuşadası'ndaki beş yıldızlı otel işletmelerinde bir uygulama. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 1-19.
- Arslan, M. M. (2009). Teknik ve endüstri meslek lisesi öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 5(2), 274-288.
- Artuksi, E. (2009). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okulun örgütsel güven düzeyine ilişkin algıları* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Asuman Akdoğan, A., & Köksal, O. (2014). Aidiyet algısının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisinde yöneticiye güvenin aracılık rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 25-43.
- Asunakutlu, T. (2002). Örgütsel güvenin oluşturulmasına ilişkin unsurlar ve bir değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 1-13.
- Ashforth, B. E., & Humprey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, 18(1), 88-115.
- Ashkanasy, N. M., & Daus, C. S. (2002). Emotion in the workplace: The new challenge for managers. *Academy of Management Perspectives*, 16(1), 76-86.
- Aslan, Ş. (2009). Karizmatik liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: "Kurumda çalışma yılı" ve "ücret" değişkenlerinin rolü. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 256-275.

- Atkinson, S. & Butcher, D. (2003). Trust in managerial relationships. *Journal of Managerial Psychology*, 18(4), 282-304.
- Ay, M. H. (2014). *Okul yöneticilerinin kültürel liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Ayduğ, D. (2014). *İlkokulların örgüt sağlığı ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Aykanat, Z. (2010). *Karizmatik liderlik ve örgüt kültürü ilişkisi üzerine bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Karaman.
- Aykanat, Z. ve Yıldız, T. (2016). Karizmatik liderlik ve örgütsel yenilikçilik ilişkisi üzerine bir araştırma. *Çanakkale OnSekiz Mart Üniversitesi Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 11(2), 198-228.
- Bakan, İ., & Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik "türleri" ve "güç kaynakları" na ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2010(2), 73-84.
- Bakar, H. (2018). *Lise öğretmenlerinin duygusal emek davranışı ile öznel iyi oluş düzeyleri ve aralarındaki ilişkilerin incelenmesi: Kastamonu ili örneği* (Doktora tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kastamonu.
- Ball, J. (2010). *An analysis of teacher self-efficacy, teacher trust, and collective efficacy in a southwest Texas school district* (Doctoral dissertation). Texas A&M University, America. Retrieved from UMO, (3446644).
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Basım, H. N., & Beğenirbaş, M. (2012). Çalışma yaşamında duygusal emek: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 77-90.

- Basım, H. N., Beğenirbaş, M., & Yalçın, R. C. (2013). Öğretmenlerde kişilik özelliklerinin duygusal tükenmeye etkisi: Duygusal emeğin aracılık rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1477-1496.
- Baş, G., & Şentürk, C. (2011). Elementary school teachers' perceptions of organizational justice, organizational citizenship behaviors and organizational trust. *Educational Administration: Theory and Practice*, 17(1), 29-62.
- Battle, A. (2007). *Trust and leadership* (Doctoral dissertation). Arizona State University. USA.
- Bayram, N., Aytaç, S., & Dursun, S. (2012). Emotinal laborand burnout at work: a study from turkey. *International Congress on Interdisciplinary Business and Social Science*, 300-305.
- Becerra, M., & Gupta, A. K. (2003). Perceived trustworthiness within the organization: The moderating impact of communication frequency on trustor and trustee effects. *Organization science*, 14(1), 32-44.
- Beğenirbaş, M. (2013). *Kişiliğin öğretme stillerine etkisinde duygusal emek ve tükenmişliğin aracılık rolü: Öğretmenler üzerinde bir araştırma* (Doktora tezi). Kara Harp Okulu, Ankara.
- Beğenirbaş, M., & Turgut, E. (2014). İş performansının sağlanmasında çalışanın duygusal emeğinin ve örgütte güven algısının etkileri. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 16(3), 131-149.
- Beğenirbaş, M., & Yalçın, R. C. (2012). Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin duygusal emek gösterimlerine etkileri. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 47-66.
- Bellas, M. L. (1999). Emotional labor in academia: The case of professors. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 561(1), 96-110.
- Berger, P. L. (1963). Charisma and religious innovation: The social location of Israelite prophecy. *American Sociological Review*, 940-950.

- Berry, K. & Cassidy, S. (2013). Emotional labour in university lecturers: Considerations for higher education institutions. *Journal of Curriculum and Teaching*, 2, 22-36.
- Bıyık, Y., & Aydoğan, E. (2015). Duygusal emek ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 159-180.
- Bil, E. (2018). *Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt, örgütsel güven ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Ankara üniversitesi, Ankara.
- Bilgiç, Ö. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyine ilişkin algıları (Küçükçekmece örneği)* (Yüksek lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Blevins, R. E. (2001). *A study of association between organizational trust and decision-making, communications, and collaboration in comprehensive, regional institutions of higher education* (Doctoral dissertation). New Mexico State University. USA.
- Bogardus, E.S. (1934). *Leaders and Leadership*. New York: D. Appleton-Century.
- Boon, S. D., & Holmes, J. G. (1991). The dynamics of interpersonal trust: Resolving uncertainty in the face of risk. *Cooperation and prosocial behavior*, 190-211.
- Bozkurt, O., & Goral, M. (2014). The assesment of modern leadership styles in relation with demographic factors. *Research Journal of Business and Management*, 1(3), 169-179.
- Bökeoğlu, Ö. Ç., & Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 211-233.
- Börü, M. D., İslamoğlu, G., & Birsal, M. (2007). Güven: Bir anket geliştirme çalışması. *Öneri Dergisi*, 7(27), 49-50.

- Braun, S., Peus, C., Weisweiler, S., & Frey, D. (2013). Transformational leadership, job satisfaction, and team performance: A multilevel mediation model of trust. *The Leadership Quarterly*, 24(1), 270-283.
- Brewster, C., Railsback, J. (2003). Building Trusting Relationships For School Improvement: Implications For Principals and Teachers. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Brotheridge, C. M., & Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of "people work". *Journal of vocational behavior*, 60(1), 17-39.
- Brown, E. L., Horner, C. G., Kerr, M. M., & Scanlon, C. (2014). The role of emotional labor in teachers' professional identities. *Korean Journal of Educational Policy*, 11(2), 205-225.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational leadership*, 60(6), 40-45.
- Bryman, A. (1986). Leadership and Corporate Culture. *Management Decision*, 24(6), 50-53.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Buldu, T. (2016). *Karizmatik liderlik ve çalışan performansı ilişkisi: Bir örnek olay araştırması* (Yüksek lisans tezi), Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Bulgurcu Gürel, E.B. & Çetinkaya Bozkurt, Ö. (2016). Duyguların yönetilmesinin, iş tatmini ve duygusal tükenmişlik düzeyi üzerine etkileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(14), 133-147.
- Bulut, M. Ş. (2012). *Lider üye etkileşiminin yöneticiye güven ve iş tatmini üzerine etkisinin araştırılması: öğretmenler üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Bulut, U. B. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisan tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul

- Burke, C. S., Sims, D. E., Lazzara, E. H., & Salas, E. (2007). Trust in leadership: A multi-level review and integration. *The leadership quarterly*, 18(6), 606-632.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Butler Jr, J. K., & Cantrell, R. S. (1984). A behavioral decision theory approach to modeling dyadic trust in superiors and subordinates. *Psychological reports*, 55(1), 19-28.
- Butler Jr, J. K. (1991). Toward understanding and measuring conditions of trust: Evolution of a conditions of trust inventory. *Journal of management*, 17(3), 643-663.
- Büte, M. (2011). Etik iklim, örgütsel güven ve bireysel performans arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(1), 171-192.
- Caner, S. (2019). *Duygusal emek ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Cemaloğlu, N. (2009). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-114.
- Cerit, Y. (2009). Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile işbirliği yapma düzeyleri arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 637-657.
- Ceylan, A. K. (2017). Öğretmenlerin duygusal emeklerinin sosyo-demografik değişkenler yönünden özellikleri: Batman ili araştırması. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 7(2/1), 122-132.
- Cheung, F., Tang, C. S. K., & Tang, S. (2011). Psychological capital as a moderator between emotional labor, burnout, and job satisfaction among school teachers in China. *International Journal of Stress Management*, 18(4), 348.
- Christian Cadenhead, A., & Richman, C. L. (1996). The effects of interpersonal trust and group status on prosocial and aggressive behaviors. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 24(2), 169-184.

- Cicero, L., & Pierro, A. (2007). Charismatic leadership and organizational outcomes: The mediating role of employees' work-group identification. *International Journal of Psychology, 42*(5), 297-306.
- Chu, K. H. L., & Murrmann, S. K. (2006). Development and validation of the hospitality emotional labor scale. *Tourism Management, 27*(6), 1181-1191.
- Cinel, M. O. (2008). *Karizmatik liderlik özelliklerinin örgütsel bağlılık unsurları üzerindeki etkileri ve bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Cohen, D. L. (1972). The concept of charisma and the analysis of leadership. *Political Studies, 20*(3), 299-305.
- Coleman, J. S. (2010). *Beşeri sermayenin yaratımında sosyal sermaye, sosyal sermaye – Kuram, Uygulama, Eleştiri*. M.Murat Şahin & A.Zeki Ünal (Der.). İstanbul: Değişim Yayınları.
- Colquitt, J. A., Scott, B. A., & LePine, J. A. (2007). Trust, trustworthiness, and trust propensity: A meta-analytic test of their unique relationships with risk taking and job performance. *Journal of applied psychology, 92*(4), 909.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1987). Towards a behavioral theory of charismatic leadership in organizational settings. *Academy of Management Review, 12*, 637-647.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). *Charismatic leadership: The elusive factor in organizational effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1994). Charismatic leadership in organizations: Perceived behavioral attributes and their measurement. *Journal of Organizational Behavior, 15*(5), 439-452.
- Conger, J. A., Kanungo, R. N., Menon, S. T., & Mathur, P. (1997). Measuring charisma: dimensionality and validity of the Conger-Kanungo scale of charismatic leadership. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration, 14*(3), 290-301.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1998). *Charismatic leadership in organization*. London: SAGE.

- Conger, J. A., Kanungo, R. N., & Menon, S. T. (2000). Charismatic leadership and follower effects. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 21(7), 747-767.
- Conn, S. J. (2004). *Across the miles: exploring the relationship between perceptions of trust and perceptions of organizational justice in a geographically dispersed organization* (Doctoral dissertation). Gonzaga University. USA.
- Cook, J., & Wall, T. (1980). New work attitude measures of trust, organizational commitment and personal need non-fulfilment. *Journal of occupational psychology*, 53(1), 39-52.
- Cooley, C. H. (1902). Looking-glass self. *The production of reality: Essays and readings on social interaction*, 6, 126-128.
- Cox, J. C. (2004). How to identify trust and reciprocity. *Games and economic behavior*, 46(2), 260-281.
- Culver, T. R. (1994). *Influence strategies and trust in public schools* (Doctoral dissertation). Seattle University. USA.
- Cummings, L. L., & Bromiley, P. (1996). The organizational trust inventory (OTI). *Trust in organizations: Frontiers of theory and research*, 302(330), 39-52.
- Çağlar, Ç. (2011). Okullardaki örgütsel güven düzeyi ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1827-1847.
- Çelik, O. V. (2011). *Basketbol oyuncularının görüşlerine göre antrenörlerinkarizmatik liderlik özelliklerinin takım bütünlüğüne etkisi* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çelik, M. (2015). *Öğretmen algılarına göre ilkokul müdürlerinin otantik liderlik davranışları (Gaziantep Şehitkâmil ilçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Çelik, H. (2016). *Demokratik liderlik ve örgütsel güven ilişkisi: Balıkesir merkez ilçeleri örneği* (Yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

- Çeliker, U. (2015). *Öğretmenlerin yönetime katılım algıları ve beklentileri ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çınar, K. (2013). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerine yöneticilerinin farklılıklarla yönetim davranışlarının etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Çiftçi, K. (2014). *İlkokul öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının örgütsel güven üzerindeki etkisi Batman ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- Çintay, H. (2013). *Meslek liselerinde öğretmenlerin örgütsel güven algıları: İzmir ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çokluk Bökeoğlu, Ö. ve Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54, 211-233.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (Vol. 2). Ankara: Pegem Akademi.
- Çoruk, A. (2014). Yükseköğretim kurumlarında görev yapan idari personelin duygusal emek davranışları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 79-94.
- Çukur, C. (2009). Öğretmenlerde duygusal işçilik ölçeği geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 559-574.
- Dahling, J. J., & Perez, L. A. (2010). Older worker, different actor? Linking age and emotional labor strategies. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 574-578.
- Dahmaz, A. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet ve duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.
- Das, T. K., & Teng, B. S. (2004). The risk-based view of trust: A conceptual framework. *Journal of Business and Psychology*, 19(1), 85-116.

- Dede, E. (2017). *İş güvencesizliği algısının ve örgütsel güven düzeyinin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkileri: devlet ortaokulu ve özel ortaokul öğretmenleri üzerine bir araştırma* (Doktora Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.
- Deliveli, K. (2018). *Öğretim elemanlarının duygusal emek davranışları ile örgütsel bağlılık algı düzeyleri arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.
- Demir, C. (2018). *Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinin okulların kurumsal itibarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kahramanmaraş.
- Demirbilek, N. (2018). *Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile müdüre güvene etkisi* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.
- Demircan, P. (2016). *İş-aile çatışması duygusal emek ilişkisinde lider desteğinin rolü: eğitim üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Isparta.
- Denholm, P.J. (2002). *A study of organizational citizenship behavior and trust in a public high school* (Doctoral dissertation). Wilmington University, U.K.
- Deutsch, M. (1958). Trust and suspicion. *Conflict Resolution*, 2(4), 265-279.
- Devasheesh, P. B., & Theresa, M. G. (2009). Emotional labour demands, wages and gender: A within-person, between-jobs study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82, 683–707.
- Diefendorff, J. M., & Gosserand, R.H. (2003). Understanding the emotional laborprocess: A control theory perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 945-959.
- Diefendorff, J. M., Croyle, M. H., & Gosserand, R. H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of vocational behavior*, 66(2), 339-357.
- Dietz, G. ve Den Hartog, D. N. (2006). Measuring Trust Inside Organizations. *Personnel Review*, 35(5), 557-588.

- Dijk, P. A., & Kirk, A. (2007). Being somebody else: Emotional labour and emotional dissonance in the context of the service experience at a heritage tourism site. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 14(2), 157-169.
- Dirks, K. T., & Ferrin, D. L. (2002). Trust in leadership: Meta-analytic findings and implications for research and practice. *Journal of applied psychology*, 87(4), 611.
- Doğan, M. (2014). *Karizmatik liderlik bağlamında Türk siyasetçilerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi. Konya.
- Doğan, H. (2019). *Yönetici rolleri ve etkileme taktikleri ile öğretmenlerin yöneticiye güveni arasındaki ilişkiler* (Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Dönmez, U. S. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışları ve empatik eğilimleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Duman, Ş. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinde psikolojik güçlendirmenin yordayıcıları olarak yapısal güçlendirme, yöneticiye güven ve lider-üye etkileşimi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Easton, G. S., & McCulloch, R. E. (1990). A multivariate generalization of quantile-quantile plots. *Journal of the American Statistical Association*, 85(410), 376-386.
- Eğriboyun, D. (2013). *Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven, örgütsel destek ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Ellis, K., & Shockley-Zalabak, P. (2001). Trust in top management and immediate supervisor: The relationship to satisfaction, perceived organizational effectiveness, and information receiving. *Communication Quarterly*, 49(4), 382-398.

- Ercan, Y. (2006). Okullardaki örgütsel güven düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 739-756.
- Erçek, M. K. (2018). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin algılarının örgütsel güven ve mesleki bağlılıkları üzerindeki etkisi* (Doktora tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Eroğlu, E. (2010). Örgütsel iletişimin işgörenlerin duygu gösterimlerinin yönetimine olan etkisi. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 6(3), 18-33.
- Ertürk, Z.B.S. (2012). *Ankara ili genellise öğretmenlerinin örgütsel güven algıları ve denetim odağı ile ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Ertürk, A., Kara, S. B. K., & Güneş, D. Z. (2016). Duygusal emek ve psikolojik iyi oluş: Bir yordayıcı olarak yönetsel destek algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1723-1744.
- Eryılmaz Ballı, F. (2018). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin gösterdiği karizmatik liderlik davranışlarının okullarda görülen örgütsel sessizliği yordama düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Eser, G. (2007). *Etik iklim ve yöneticiye güvenin örgütsel bağlılığa etkisi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi. İstanbul.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage publications.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Fiol, C. M., Harris, D., & House, R. (1999). Charismatic leadership: Strategies for effecting social change. *The Leadership Quarterly*, 10(3), 449-482.
- Fischer, A. H., & Manstead, A. S. (2008). Social functions of emotion. *Handbook of emotions*, 3, 456-468.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

- Friedland, W. H. (1964). For a sociological concept of charisma. *Social forces*, 43(1), 18-26.
- Frederiksen, M. (2012). Dimensions of trust: An empirical revisit to Simmel's formal sociology of intersubjective trust. *Current Sociology*, 60(6), 733-750.
- Gaan, N. (2012). Collaborative tools and virtual team effectiveness: An inductively derived approach in India's software sector. *Decision*, 39(1), 5-27.
- Gabarro, J. (1978). The Development of Trust, Influence, and Expectations. A. Athos ve J. Gabarro (Ed.). *Interpersonal Behavior: Communication and Understanding in Relationships* (s.290-303). Englewood Cliffs, NJ, ABD: Prentice Hall.
- Gambetta, D. (1988). Can We Trust, D.G. Gambetta (Der). *Trust: Making and Breaking Cooperative Behaviors*. 131-185. New York: Basil Blackwell.
- Gardner, J. W. (1986). Liderlik görevi: nesnelere harekete geçirmek, yetki devri. *Ronald G Wells*),(çev. Vedat Üner), *Kişisel Gelişim ve Yönetim Dizisi, İstanbul*.
- Gardner, W. L., & Avolio, B. J. (1998). The charismatic relationship: A dramaturgical perspective. *Academy of management review*, 23(1), 32-58.
- Geertz, C. (1977). Centers, kings, and charisma: Reflections on the symbolics of power. *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*, 121-46.
- George, J.M. & Jones, G.R. (2012). *Understanding and Managing Organizational Behavior*, Sixth Edition, Prentice Hall, USA.
- George, J. M., & Jones, G. R. (2000). The role of time in theory and theory building. *Journal of management*, 26(4), 657-684.
- Ghanizadeh, A. & Royaei, N. (2015). Emotional facet of language teaching: emotion regulation and emotional labor strategies as predictors of teacher burnout. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 10(2), 139-150.
- Giffin, K. (1967). The contribution of studies of source credibility to a theory of interpersonal trust in the communication process. *Psychological bulletin*, 68(2), 104.

- Gillespie, N. A., & Mann, L. (2004). Transformational leadership and shared values: the building. *Journal of Managerial Psychology*, 19(6), 588-607.
- Glomb, T.M., and Tews, M.J. (2004). Emotional labor: A conceptualization and scale development. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 1–23.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The elementary school journal*, 102(1), 3-17.
- Goffman, E. (1959). The moral career of the mental patient. *Psychiatry*, 22(2), 123-142.
- Gosserand, R. H. (2003). *An examination of individual and organizational factors related to emotional labor* (Doctoral dissertation). Louisiana State University, Louisiana.
- Göç, A. (2017). *Okul yöneticilerinin duygusal emek ve iş doyumunu arasındaki ilişkiye dair bir inceleme* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale OnsekizMart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Gökdoğan, D. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Gören, S. Ç. ve Özdemir, M. (2015). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güvene ilişkin görüşlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 793-801.
- Grandey, A. A. (1999). *The effects of emotional labor: Employee attitudes, stress and performance* (Doctoral dissertation). Colorado State University. USA.
- Grandey, A. A. (2000). Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95-110.
- Grandey, A. A., Kern, J. H., & Frone, M. R. (2007). Verbal abuse from outsiders versus insiders: Comparing frequency, impact on emotional exhaustion, and the role of emotional labor. *Journal of occupational health psychology*, 12(1), 63.

- Giffin, K. 1967. The contribution of studies of source credibility to a theory of interpersonal trust in the communication department. *Psychological Bulletin*, 68, 104-120.
- Griffin, R.F. (1967). A photoelectric radial-velocity spectrometer. *The Astrophysical Journal*, 148, 465-476.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Gül, H. (2003). *Karizmatik liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma* (Doktora tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gebze.
- Güleryüz, D. (2017). Öğretmenlerin örgütsel güven seviyeleri ve motivasyon seviyeleri ilişkisinin incelenmesi (Bursa ili Nilüfer ilçesi örneği) (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Güneş, D. Z. (2014). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve kolektif yeterlikleri algıları ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Gürer, A. ve Çiftçi, G. E. (2019). Paternalist liderlik algısının duygusal emek üzerine etkisi: bir alan araştırması. 23. *Milletlerarası Türk Kooperatifçilik Kongresi*, Kiev. 285-303.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*, 14(8): 833–854.
- Helps, B. (2005). Managers actions create environments of integrity, trust, *Hotel and Motel Management*, 220, (1), 14-24, Duluth, Minnesota.
- Hemphill, J. K. (1955). Description of group characteristics. in *proceedings of the 1954 invitational conference on testing problems* (Vol. 85, p. 95).
- Hochschild, A. (1983). Comment on kemper's" social constructionist and positivist approaches to the sociology of emotions". In: *University of Chicago Press*.

- Hosmer, L. T. (1995). Trust: The connecting link between organizational theory and philosophical ethics. *Academy of management Review*, 20(2), 379-403.
- Hoşgörür, T., & Yorulmaz, Y. İ. (2015). The relationship between teachers leadership behaviours and emotional labour. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 164-181.
- House, R. J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership (Ed. J. G. Hunt and L.L. Larson). *Leadership: The cutting edge*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., & Gupta, V. (Eds.). (2004). *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. Sage publications.
- Howell, J. M., & Frost, P. J. (1989). A laboratory study of charismatic leadership. *Organizational behavior and human decision processes*, 43(2), 243-269.
- Hovland, C. E. , Janis, I. L., & Kelley, Harold H. (1953). *Communication and Persuasion*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Hoy, W. K., Gage, C. Q., & Tarter, C. J. (2006). School mindfulness and faculty trust: Necessary conditions for each other? *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 236-255.
- Hoy, W. K. and Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: no justice without trust. *International Journal of Educational Management*. Vol. 18, No. 4, pp. 250-259.
- Hubbell, A. P., & Chory-Assad, R. M. (2005). Motivating factors: Perceptions of justice and their relationship with managerial and organizational trust. *Communication Studies*, 56, 47-70.
- Ilgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Işık, B. (2016). *İlkokul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleriyle okullarındaki öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

- İbicioğlu, H., Özmen, H. İ. ve Taş, S. (2009). Liderlik davranışı ve toplumsal norm ilişkisi: Ampirik bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi*, 14 (2): 1-23.
- İrge, T. (2016). The role of leader-member interaction regarding the effect of trust in manager on motivation of the staff: An applied example with different analysis techniques. *IIB International Referred Academic Social Sciences Journal*, 21, 54-76.
- İslamoğlu, G., Birsell, M. ve Börü, D. (2007). *Kurum İçinde Güven*. İstanbul: İnkilap.
- İşleyen, R. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile öğretmen performans yönetimi uygulamaları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Jackson, L. (2019). The smiling philosopher: Emotional labor, gender, and harassment in conference spaces. *Educational Philosophy and Theory*, 51(7), 693-701.
- James, N. (1989). Emotional labour: skill and work in the social regulation of feelings. *The sociological review*, 37(1), 15-42.
- Johnson, H. A. M., & Spector, P. E. (2007). Service with a smile: do emotional intelligence, gender, and autonomy moderate the emotional labor process?. *Journal of occupational health psychology*, 12(4), 319.
- Jogulu, U. D., & Wood, G. J. (2006). The role of leadership theory in raising the profile of women in management. *Equal Opportunities International*, 25(4), 236-250.
- Joseph, E. E., & Winston, B. E. (2005). A correlation of servant leadership, leader trust, and organizational trust. *Leadership and Organization Development Journal*, 26(1), 6-22.
- Kaçamak, N. (2019). *Devlet ve özel okul öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel destek düzeylerinin duygusal emeklerini yordama durumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kadan, G. ve Aral, N. (2018). Kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin duygusal emek ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi Dergisi*, 1(1), 15-29.

- Kafadar, S. B. & Kaygın, E. (2017). Etik liderlik ve duygusal emek ilişkisi: kafkas üniversitesi örneği. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 21(2):77-96.
- Kahveci, G. (2015). *Okullarda örgüt kültürü, örgütsel güven, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinisizm arasındaki ilişkiler* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi. Elazığ.
- Kalkan, F. (2015). *İlköğretim okullarında mesleki öğrenme topluluğu ile bürokratik yapı ve örgütsel güven arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Karabıyık, H. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin okula ilişkin örgütsel güven algı düzeylerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi (Diyarbakır ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi. Diyarbakır.
- Karadoğan, D. E. (2009). *Sosyal sermaye iletişiminde strateji ve kalite yönetimi / İnsanın toplumsal kuruluşu ve güven*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Karakaş, A., Tösten, R., Kansu, V. ve Aydın, S. (2016). öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının iş doyumlarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(56), 178-188.
- Karakuş, K. H. (2019). *Okul yöneticilerinin koçluk rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.
- Karasu, A. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Erzurum ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Kartal, S.E. (2010). *Genel liseler ile mesleki ve teknik liselerdeki öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans Tezi). Fırat Üniversitesi. Elazığ.
- Kavak, E. (2019). *Babacan liderlikle yöneticiye güven arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Esenyurt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul..
- Kaya, E. (2009). *Özel okul öğretmenlerinin duygusal emek davranışını algılama biçimleri ile iş doyumları ve iş stresleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

- Kaya, A. V. (2013). *Karizmatik Liderlik ve Toplumsal Değişim*. İstanbul: Hemen Kitap.
- Keleş, H., Atay, D. ve Karanfil, F. (2020). Covid 19 pandemi sürecinde okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. *Milli Eğitim Dergisi* ,49(1), 155-174.
- Keller, M. M., Chang, M. L., Becker, E. S., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2014). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: an experience sampling study. *Frontiers in psychology*, 5, 1442.
- Kelloway, E. K., Turner, N., Barling, J., & Loughlin, C. (2012). Transformational leadership and employee psychological well-being: The mediating role of employee trust in leadership. *Work & Stress*, 26(1), 39-55.
- Kılıç, M. Y. (2019). *Otantik liderliğin, yöneticiye güven ve okulların değişime açıklık düzeyleri bakımından değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Kılınç, A. Ç. (2010). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin yaşadıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Kılınç, T., (1996). Liderlikte durumsallığın ötesi II - karizmatik liderlik yaklaşımı. *İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi*, 25(2), 67-108.
- Kıral, E. (2016). Psychometric properties of the emotional labor scale in a Turkish sample of school administrators", *Eurasian Journal of Educational Research*, s.63, ss.71-88.
- Kırkayak, F. (2019). *Karizmatik liderlik özelliklerinin işletme performansı üzerindeki etkileri (Otel işletmelerinde bir araştırma)* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Kıyat, G. B. D., Özgüleş, B., & Günaydin, S. C. (2018). Algılanan kurumsal itibar ve işe bağlılığın duygusal emek davranışı üzerine etkisi: sağlık çalışanları örneği. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 21(3), 473-494.

- Kızanlıklı, M. (2014). *Otel işletmelerinde duygusal emek öncüllerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kim, E., (2003). *Factors Impacting Customers' Trust in E-Business: an Emperical Study of Customers' Initial Trust in E-Business* (Doctoral dissertations). The Southern Illinois University Carbondale. USA.
- Kinman, G., Wray, S., & Strange, C. (2011). Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: The role of workplace social support. *Educational Psychology, 31*(7), 843-856.
- Knickerbocker, I. (1948). Leadership: A Conception and Some Implications. *Journal of Social Issues, 4*(3), 23-40.
- Kocatürk, A. (2007). *Meslek lisesi müdürlerinin karizmatik liderlik davranışlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Koç, H.,& Yazıcıoğlu, İ. (2011). Yöneticiye duyulan güven ile iş tatmini arasındaki ilişki: Kamu ve özel sektör karşılaştırması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 12*(1): 46-57.
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği* (10. Bs.). İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım.
- Kollock, P. (1994). The emergence of exchange structures: An experimental study of uncertainty, commitment, and trust. *American Journal of sociology, 100*(2), 313-345.
- Konrad, S., Hendl, C., & Taştan, M. (2003). *Duygularla güçlenmek*. M. Taştan (Çev.). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Kotter, J. P. (2001). What leaders really do. *Harvard business review, 79*(11).
- Kovancı, M. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin örgütsel güven algıları ile örgütlerine yabancılaşmaları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Mersin.

- Krosgaard, M. A., Brodt, S. E., & Whitener, E. M. (2002). Trust in the face of conflict: The role of managerial trustworthy behavior and organizational context. *Journal of Applied Psychology, 87*(2), 312.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem A Yayıncılık.
- Köksel, L. (2009). *İş yaşamında duygusal emek ve ampirik bir çalışma* (Yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Köse, S., Oral L., & TÜresin H. (2011). Duygusal emek davranışlarının işgörenlerin tükenmişlik düzeyleri ile ilişkisi üzerine sağlık sektöründe bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 12*(2), 165-185.
- Kramer, R. M. (1999). Trust and distrust in organizations: Emerging perspectives, enduring questions. *Annual review of psychology, 50*(1), 569-598.
- Kreitner, R. & Kinicki, A. (1998). *Organizational behavior*. Boston: McGraw-Hill.
- Kruml, S. M. ve Geddes, D. (2000). Exploring the dimensions of emotional labor: The heart of Hochschild's work. *Management Communication Quarterly, 14*, 8-49.
- Kunter, B. (1965). Elements and problems of democratic leadership. In A. W. Gouldner, *Studies in leadership: Leadership and democratic action* (pp. 459- 467). New York: Russell & Russell.
- Kurum, G. (2013). Trakya Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının örgüt sağlığı algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.
- Küskü, F. (1999). Yöneten-yönetilen ilişkisinde güven: ampirik bir inceleme. *Amme İdaresi Dergisi, 32*(1), 135-151.
- Lee, M., & Van Vlack, S. (2018). Teachers' emotional labour, discrete emotions, and classroom management self-efficacy. *Educational Psychology, 38*(5), 669-686.
- Lewicki, R. J., & Bunker, B. B. (1996). Developing and maintaining trust in work relationships. *Trust in organizations: Frontiers of theory and research, 114*, 139.

- Lewis, J. D., & Weigert, A. (1985). Trust as a social reality. *Social forces*, 63(4), 967-985.
- Li, M., & Karam, E. P. (2017). Empirical study of charismatic leadership and financial performance. In *Academy of Management Proceedings* (Vol. 2017, No. 1, p. 16792). Briarcliff Manor, NY 10510: Academy of Management.
- Lieberman, J. K. 1981. *The Litigious Society*. New York: Basic Books.
- Luhmann, N. (1979). *Trust And Power*. New York: John Wiley.
- Luhmann, N. (2018). *Trust and power*. John Wiley & Sons.
- Mann, S. (2007). Expectations of emotional display in the workplace. *Leadership & Organizational Development Journal*, 28(6), 552-570.
- Marcus, J. T. (1961). Transcendence and charisma. *The Western political quarterly*, 14(1), 236-241.
- Matthews, B. A., & Shimoff, E. (1979). Expansion of exchange: Monitoring trust levels in ongoing exchange relations. *Journal of Conflict Resolution*, 23(3), 538-560.
- Matthai, J. M. (1989). *Employee perceptions of trust, satisfaction, and commitment as predictors of turnover intentions in a mental health setting* (Doctoral dissertation). Vanderbilt University. USA.
- Mavi, D. (2015). *Öğretmen görüşlerine göre duygusal emek, iş özellikleri ve iş akışı arasındaki ilişki (Elbistan ilçesi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gaziantep.
- Mavi, D. (2020). *Yönetici rolleri, örgüt iklimi ve duygusal emek arasındaki ilişkilere yönelik öğretmen görüşleri* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of management review*, 20(3), 709-734.
- Mayer, R. C., & Gavin, M. B. (2005). Trust in management and performance: Who minds the shop while the employees watch the boss?. *Academy of management journal*, 48(5), 874-888.

- McAllister, D. J. (1995). Affect-and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. *Academy of management journal*, 38(1), 24-59.
- McGuire, T. (2010). From emotions to spirituality:“Spiritual labor” as the commodification, codification, and regulation of organizational members’ spirituality. *Management Communication Quarterly*, 24(1), 74-103.
- McKnight, D. H., Cummings, L. L., & Chervany, N. L. (1998). Initial trust formation in new organizational relationships. *Academy of Management review*, 23(3), 473-490.
- Meier, K. J., Mastracci, S. H., & Wilson, K. (2006). Gender and emotional labor in public organizations: An empirical examination of the link to performance. *Public Administration Review*, 66(6), 899-909.
- Memduhoğlu, H. B. ve Yılmaz, K. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Memduhoğlu, H. B. & Zengin, M. (2010). *Örgütsel Güven*. Memduhoğlu, H. B & Kürşad, Y. (Ed.), *Yönetimde yeni yaklaşımlar içinde* (s.261-173). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Mishra A. K. (1996). Organizational Responses to Crisis: The Centrality of Trust. R. M. Kramer. ve T. R. Tyler (Ed.). *Trust in Organizations, Frontiers of Theory and Research* (s. 261-287). Thousands Oaks, ABD: Sage Publications.
- Mishra, J., & Morrissey, M. A. (1990). Trust in employee/employer relationships: A survey of West Michigan managers. *Public personnel management*, 19(4), 443-486.
- Moran, C. (2018). *İlköğretim kurumlarındaki öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.
- Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of management review*, 21(4), 986-1010.

- Mutluay, Y. (2018). *Okul yöneticilerinin okul yönetiminde evrensel değerleri uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Möllering, G., Bachmann, R., & Hee Lee, S. (2004). Introduction: Understanding organizational trust—foundations, constellations, and issues of operationalisation. *Journal of Managerial Psychology*, 19(6), 556-570.
- Näring, G., Briët, M., & Brouwers, A. (2006). Beyond demand–control: Emotional labour and symptoms of burnout in teachers. *Work & Stress*, 20(4), 303-315.
- Neves, P., & Caetano, A. (2006). Social exchange processes in organizational change: The roles of trust and control. *Journal of Change Management*, 6(4), 351-364.
- Noor, N. M., & Zainuddin, M. (2011). Emotional labor and burnout among female teachers: Work–family conflict as mediator. *Asian Journal of Social Psychology*, 14(4), 283-293.
- Nyhan, R. C., & Marlowe Jr, H. A. (1997). Development and psychometric properties of the organizational trust inventory. *Evaluation Review*, 21(5), 614-635.
- Omarov, A. (2009). *Örgütsel güven ve iş doyumu: özel bir sektörde uygulama* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Oral, L. ve Köse, S. (2011). Hekimlerin duygusal emek kullanımı ile iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(2), 463-492.
- Oreg, S., & Berson, Y. (2015). Personality and charismatic leadership in context: The moderating role of situational stress. *Personnel Psychology*, 68(1), 49-77.
- Oxford dictionary of English (1998). *Oxford dictionary of English*. Oxford: Oxford University Press.

- Önal, G. (2019). *Öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Öncü, B. (2017). *Okul öncesi yöneticilerinin algılanan liderlik stilleri ile okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kırklareli ili Örneği)* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir üniversitesi. İstanbul.
- Öncüoğlu, B. (2013). *Effects of authentic leadership on performance through the mediating roles of trust in leader and work engagement*. (Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Öz, E. Ü. (2007). *Duygusal emek davranışlarının çalışanların iş sonuçlarına etkisi* (Birinci baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Ankara: Anı.
- Özdemir, M., & Koçak, S. (2018). Predicting teacher emotional labour based on multi-frame leadership orientations: A case from Turkey. *Irish Educational Studies*, 37(1), 69-87.
- Özdemir, M., & Pektaş, V. (2020). Conger-Kanungo Karizmatik Liderlik Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlama Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 2-18.
- Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N. (2017). *Örgütsel Davranış ve Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdil, K. (2005). *İlköğretim okullarında güven ve örgütsel iklim arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M., & Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 103-124.
- Özgen, E. (2003). İletişim ve liderlik. *İletişim Dergisi*, 18, 99-119.
- Özgün, A. (2015). *Duygusal emek davranışının iş stresi üzerindeki etkisi: Eğitim sektöründe bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.

- Özgün, A., & Tozkoparan, G. (2015). *Duygusal emek davranışının iş stresine etkisi: Eğitim sektöründe bir araştırma*. Örgütsel Davranış Kongresi, 58-62.
- Öztürk, E. (2020). *Duygu yönetim becerileri ile duygusal emek davranışlarının okulun duygusal iklimi üzerindeki etkileri* (Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.
- Öztürk, Ç., & Aydın, B. (2012). High school teachers' perceptions of trust in organization. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 485-504.
- Pala, T. (2008). *Turizm işletmelerinde çalışanların duygusal emek düzeyi ve boyutları* (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.
- Palencik, J. T. (2007). William James and the psychology of emotion: From 1884 to the present. *Transactions of the Charles S. Peirce society*, 769-786.
- Paşa, Ö. (2015). *Öğretmenlerin yöneticiye güven düzeyleri ve okul yöneticisi tarafından sergilenen etik liderlik davranışlarının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Perks, H., & Halliday, S. V. (2003). Sources, signs and signalling for fast trust creation in organisational relationships. *European Management Journal*, 21(3), 338-350.
- Petersen, K. S. (2008). *Collective efficacy and faculty trust: A study of social processes in schools* (Doctoral Dissertation). The University of Texas, San Antonio. USA.
- Pillai, R., Schriesheim, C. A., & Williams, E. S. (1999). Fairness perceptions and trust as mediators for transformational and transactional leadership: A two-sample study. *Journal of management*, 25(6), 897-933.
- Pittman, T. E. (2013). *The relationship of gender, age, years of job experience and level of education on trust in leadership* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database.(Order No. 3593139).
- Plutchik, Robert (1994), *The Psychology and Biology of Emotion*, Harper & Collins, New York.

- Polat, S. (2009). *Eğitim örgütleri için sosyal sermaye: Örgütsel güven*. Ankara: Pegem Akademi.
- Polat, S. ve Taştan, M. (2007). Yüksek öğretim öğrencilerinin öğretim elemanlarına güven düzeyi ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *New World Sciences Academy (e-Journal of New World Sciences Academy)*, 4 (2), 558-574.
- Polatkan, N. N. (2016). *Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.
- Polatkan, N. N. ve Kırıl, E. (2017). *Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. IV. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Pamukkale, Denizli.
- Porras, S. T., Clegg, S., & Crawford, J. (2004). Trust as networking knowledge: Precedents from Australia. *Asia Pacific Journal of Management*, 21(3), 345-363.
- Pugliesi, K. (1999). The consequences of emotional labor: Effects on work stress, job satisfaction, and well-being. *Motivation and emotion*, 23(2), 125-154.
- Rafaeli, A., & Sutton, R. I. (1987). Expression of emotion as part of the work role. *Academy of management review*, 12(1), 23-37.
- Ray, H. (2019). *Okullarda paylaşılan liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Uşak.
- Renner, T., ve Feldman, R. S. (2015). *Aklımın Aklı: Psikoloji*. (Çeviren: M. Durak, E.Ş. Durak ve U. Kocatepe). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık .
- Ring, P. S. (1997). Processes facilitating reliance on trust in inter-organizational networks. *The formation of inter-organizational networks*, 113-45.
- Robinson, S. L. (1996). Trust and breach of the psychological contract. *Administrative Science Quarterly*, 41(4), 574.
- Rotter, J. B. (1967). A New Scale for the Measurement of Interpersonal Trust. *Journal of Personality*, 35(4), 651-65.

- Rotter, J. B. (1971). Generalized expectancies for interpersonal trust. *American psychologist*, 26(5), 443.
- Rowe, Glenn W. (2001). Creating Wealth in Organizations: The Role of Strategic Leadership. *Academy of Management Executive*. 15(J). 1-19.
- Rousseau, D. M., Sitkin, S. B., Burt, R. S., & Camerer, C. (1998). Not so different after all: A cross-discipline view of trust. *Academy of management review*, 23(3), 393-404.
- Saraç, G. (2019). *Okul müdürlerinin demokratik tutumlarının öğretmenlerin örgütsel güven algıları ile ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Samsun.
- Savaş, A. C. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliklerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi* (Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gaziantep.
- Sayın, U. (2009). *Güven: işletmelerde algılanan örgütsel adalet ve iştatmini arasındaki ilişkide bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Schindler, P. L., & Thomas, C. C. (1993). The structure of interpersonal trust in the workplace. *Psychological Reports*, 73(2), 563-573.
- Seçer, H. Ş. (2005). Çalışma yaşamında duygular ve duygusal emek: sosyoloji, psikoloji ve örgüt teorisi açısından bir değerlendirme. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 50, 813-834.
- Sevinç, Y. S. (2013). *İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki* (Uşak ili örneği) (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Uşak.
- Shamir, B., House, R. J., & Arthur, M. B. (1993). The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept based theory. *Organization science*, 4(4), 577-594.

- Sheppard, B. H., Sherman, D. M. (1998). The grammars of trust: A model and general implications. *Academy of management Review*, 23(3), 422-437.
- Shils, E. (1965). Charisma, order, and status. *American sociological review*, 199-213.
- Sonnenburg, F. K. (1994). *Managing With A Conscience*. New York: Mcgraw-Hill.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* [Exemplified scientific research methods]. Ankara: ANI Yayıncılık.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press.
- Sullivan G. R., & Michael V. Harper. (1997). *Umut Bir Yöntem Olamaz*. (Çeviren: Ayse Bilge DİCLELİ). Ankara: Boyner Holding Yayinlari.
- Şat, A., Amil, O., ve Özdevecioğlu, M. (2015). Duygusal zekâ ve duygusal emek düzeylerinin bazı demografik değişkenleraçısından incelenmesi: Özel okul öğretmenleri ile bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 39, 1-20
- Şenel, G., & Aydoğan, E. (2019). Etik liderliğin duygusal emek üzerine etkisi: sağlık çalışanları üzerine bir araştırma. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(2), 286-309.
- Şener Pars, M. (2017). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Şişman, M. (2010). *Öğretim Liderliği*. PegemA Yayınevi, Ankara.
- Tabak, I. (2017). *Duygusal işçilik ve iş yaşamında yalnızlığa yönelik öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Tabanca, S. (2019). *Karizmatik liderliğin işgören bağlılığı ile ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Esenyurt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

- Tan, H ve C.S Tan. (2000). Towards the differentiation of trust in supervisor and trust in organization. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 126(2). 241-260.
- Taş, A., Çelik, K., & Tomul, E. (2007). Yenilenen ilköğretim programının uygulandığı ilköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik tarzları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 85-98.
- Taylor, R. G. (1989). The role of trust in labor-management relations. *Organization Development Journal*, 7(2), 85-89.
- Teyfur, M., Beytekin, O. F. ve Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile okullardaki örgütsel güven düzeyinin incelenmesi (İzmir il örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 84-106.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational administration*, 36(4), 334-352.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational administration*, 39(4), 308-331.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *What's trust got to do with it? The role of faculty and principal trust in fostering student achievement*. Paper presented at the annual meeting of the University, Council for Educational Administration, Kansas City, MO.
- Tombak, Y. (2017). *Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri ile duygusal emek gösterimleri arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale.
- Tösten, R., & Sahin, Ç. Ç. (2017). Examining the Teachers' Emotional Labor Behavior. *Journal of Education and Training Studies*, 5(10), 18-27.
- Tuti, G. (2016). *Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Değişim Yönetimi Yeterlilikleri İle Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2021). *Duygu*, www.tdk.gov.tr Erişim tarihi:16.02.2021

- Türkay, O., Aydın, Ü., & Taşar, O. (2011). Motivasyonel ve yapısal etkenler altında duygusal emeğin işe bağlılığa etkisi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 7(14), 201-222.
- Tüzün, İ. K. (2007). Güven, örgütsel güven ve örgütsel güven modelleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2, 93-118.
- Uyguç, N., Duygulu, E., & Çıraklar, N. (2000). Dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik ve performans. *VIII. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Erciyes Üniversitesi*, 25-27.
- Uygur, K. (2018). *Lise öğretmenlerinin personel güçlendirme algıları ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişki: Elazığ ili örneği*. (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Uysal, A. A. (2007). *Öğretmenlerde gözlenen duygusal yaşantı örüntülerinin ve duygusal işçiliğin mesleki iş doyumuna ve tükenmişlik üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi. Muğla.
- Uysal Dönmez, S. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışları ve empatik eğilimleri* (Master's thesis). İstanbul Aydın University, Institute of Social Sciences, İstanbul.
- Ünal, A. (2011). *Örgütsel güvenin duygusal emeğe etkisi: İstanbul'da yerleşik 4 ve 5 yıldızlı otel işletmeleri üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- Ünal, Ö. F., & Yıldızbaş, S. (2016). Karizmatik liderlik davranışları ile demografik değişkenler arasındaki ilişki: Ankara ilinde orta öğretim öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Bartın Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7(13), 339-365.
- Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational administration quarterly*, 44(4), 458-495.
- Walsh, G., and Bartikowski, B. (2013). Employee emotional labour and quitting intentions: moderating effects of gender and age. *European Journal of Marketing*, 47(8), 1213-1237.

- Weber, M. (1995). *Toplumsal ve ekonomik örgütlenme kuramı*. (Ö. Ozankaya, Çev.) Ankara: İmge Kitapevi.
- Werner, M. (1993). *Relating California principals' instructional leadership behaviors to state distinguished recognition of their high-schools* (Doctoral dissertation). University of San Francisco, San Francisco, CA.
- Wharton, A.S. (2009). The sociology of emotional labor. *Annual Review of Sociology*, 35, 147–165.
- Wharton, A. S., & Erickson, R. I. (1993). Managing emotions on the job and at home: Understanding the consequences of multiple emotional roles. *Academy of management Review*, 18(3), 457-486.
- Whitener, E.M. Brodt S, Korsgaard M.A. (1998). Managers as initiator of trust: an exchange relationship framework for understanding managerial behavior. *Academy of Management Journal*, 23(3), 513-530.
- Willner, A. R. (1984). *The spellbinders: charismatic political leadership*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Winograd, K. (2003). The functions of teacher emotions: The good, the bad, and the ugly. *Teachers college record*, 105(9), 1641-1673.
- Wragg, E. C. ve Wragg, C. M. (1998). Classroom management research in the United Kingdom. *Eric Document*, 418-971.
- Yağcı, E. (2020). *Toksik liderliğin yöneticiye güven aracılığı ile örgütsel sessizlik üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Yakışır, C. (2018). *Etkileşimci ve karizmatik liderliğin çalışan memnuniyeti üzerine etkilerinin incelenmesi: Ankara il sınırları içerisindeki beş yıldızlı oteller üzerinde bir araştırma* (Doktora Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul.
- Yaldızbaş, S. (2015). *Karizmatik liderlik davranışlarının iş performansına etkisinde iş tatmininin aracılık rolü* (Doktora tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Isparta.

- Yangın, D. (2015). *Etkileşim adaleti ve yöneticiye güven ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Yao, X., Yao, M., Zong, X., Li, Y., Li, X., Guo, F., & Cui, G. (2015). How school climate influences teachers' emotional exhaustion: The mediating role of emotional labor. *International journal of environmental research and public health*, 12(10), 12505-12517.
- Yavan, A. A. (2018). *Karizmatik liderlik ve örgütsel özdeşleşmenin iş tatmini ve işten ayrılma niyetine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Yeşilbaş, İ. (2014). *Askeri lidere duyulan güvenin öncülleri: bir ölçek geliştirme çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Kara Harp Okulu. Milli Savunma Enstitüsü. Ankara.
- Yıldırım, D. (2018). *Hemşirelerin yönetici hemşirelerinin otantik liderliğe ilişkin algıları ve örgütsel güven düzeyler* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, G. (2020). *Lidere güvenin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi: eğitim sektörü çalışanlarına yönelik ampirik bir çalışma* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Yılmaz, K. (2009). Özel dersane öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 59(59), 471-490.
- Yılmaz, Ş. (2019). *İlk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin iş doyumuna etkisi* (Yüksek lisans tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y., & Güner, M. (2015). The relationship between teachers' emotional labor and burnout level. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15(59), 75-90.

- Yolaç, S. (2011). The role of the leader-member interaction in the relationship between the perceived leadership style and the trust in manager. *Journal of Oneri*, 9(36), 63-72.
- Yorgancı, A. E. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algıları ile örgütsel güven algılarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Youngmi, K. (2016). *Emotional labour and burnout among public middle school teachers in South Korea* (Master Thesis). University of Jyväskylä. Finland.
- Yukl, G.A. (1994), *Leadership in Organizations*, 3rd ed., Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Yukl, G. A. (2010). *Leadership in Organizations* (7th ed.). New Jersey: Prentice.
- Yücel, C. & Kalaycı, G.S. (2009). Örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 113-132.
- Yücebalkan, B., & Karasakal, N. (2016). Akademisyenlerde duygusal emek ile tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma: Kocaeli Üniversitesi Örneği. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 187-200.
- Yüksel, F. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü ile örgütsel güven arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yüksel Gülhan, G. (2018). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yüzer, B. (2019). *Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Zand, D. F. (1972). Trust And Managerial Problem Solving. *Administrative Science Quarterly*, 17(1). 229-239.
- Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being: A review of the literature and some conceptual considerations. *Human resource management review*, 12(2), 237-268.

Zhang, Q., & Zhu, W. (2008). Exploring emotion in teaching: Emotional labor, burnout, and satisfaction in Chinese higher education. *Communication Education, 57*(1), 105-122.

Ekler

EK-A: Veri Toplama Araçları

Değerli Öğretmen,

Bu anket formu ile Trabzon ilinde görev yapmakta olan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin algılarına göre karizmatik liderlik, duygusal emek ve lidere güven algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Vereceğiniz samimi cevaplar araştırma sonuçlarının sağlıklı olarak ortaya konmasını sağlayacaktır. Araştırmanın ölçme aracı dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci, üçüncü ve dördüncü bölümde lidere güven, duygusal emek ve karizmatik liderlik algı durumunuzu ölçmeye dayalı sorular bulunmaktadır. Çalışmanın güvenilirliği açısından, ölçekteki her soruyu işaretlemeniz önemle rica olunur. Ölçeğe vereceğiniz cevaplar tamamen akademik amaçlı bilimsel çalışmalar için kullanılacaktır. Araştırmaya katkılarınızdan dolayı şimdiden içtenlikle teşekkür eder ve çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Gamze TUTİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Doktora Öğrencisi

1. Bölüm: Kişisel Bilgiler Aşağıda sizi tanımlayacak kişisel bilgiler bulunmaktadır. Lütfen uygun bulduğunuz seçeneği (x) şeklinde işaretleyiniz.	
Cinsiyetiniz :	<input type="radio"/> Kadın <input type="radio"/> Erkek
Yaşınız:	<input type="radio"/> 20-30 <input type="radio"/> 31-40 <input type="radio"/> 41-50 <input type="radio"/> 50 ve üzeri
Eğitim düzeyiniz :	<input type="radio"/> Lisans <input type="radio"/> Lisansüstü
Öğretmenlik mesleğindeki kıdeminiz:	<input type="radio"/> 1-5 Yıl <input type="radio"/> 6-10 Yıl <input type="radio"/> 11-15 Yıl <input type="radio"/> 16-20 Yıl <input type="radio"/> 21 Yıl ve Üzeri
Okul kademeniz:	<input type="radio"/> İlkokul <input type="radio"/> Ortaokul <input type="radio"/> Lise
Mevcut Okul Müdürünüzle Birlikte Çalışma Süreniz	<input type="radio"/> 1 Yılden Az (Eğer bu seçeneği işaretlediyseniz anketi doldurmamanız rica olunur.) <input type="radio"/> 1-2 Yıl <input type="radio"/> 3-5 Yıl <input type="radio"/> 6-7 Yıl <input type="radio"/> 8-10 Yıl

2. Bölüm: Lidere Güven Ölçeği

Aşağıdaki ifadelere ne derece katılıyorsunuz ya da katılmıyorsunuz?

Görüşünüzü; 1-Kesinlikle katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Kısmen katılıyorum, 4- Katılıyorum, 5-Tamamen katılıyorum seçeneklerinden birini çarpı (X) ile işaretleyerek belirtiniz.

	Bir Lider Olarak	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
	Okul Müdürüm;					
1	Davranışları ile etik ilkelere bağlıdır.	①	②	③	④	⑤
2	Davranışlarıyla tutarlıdır.	①	②	③	④	⑤
3	Farklı görüşlere saygı gösterir.	①	②	③	④	⑤
4	Herkese karşı adaletli davranır.	①	②	③	④	⑤
5	Yalan söylemez.	①	②	③	④	⑤
6	Açık sözlüdür.	①	②	③	④	⑤
7	Bireysel gelişimimizi önemser.	①	②	③	④	⑤
8	Kişisel bilgilerimi iznim olmadan üçüncü kişilerle paylaşmaz.	①	②	③	④	⑤
9	Okulda güvene dayalı bir iklim oluşturur.	①	②	③	④	⑤
10	Çalışanlarının emeğine saygılıdır.	①	②	③	④	⑤
11	Kurumda adil görev dağılımı yapar.	①	②	③	④	⑤
12	Davranışlarıyla samimidir.	①	②	③	④	⑤
13	Ulaşılabiliridir.	①	②	③	④	⑤
14	Çalışanların tercihlerine saygılıdır.	①	②	③	④	⑤
15	Kişisel çıkarları için çalışanlarını asla suistimal etmez.	①	②	③	④	⑤
16	Verdiği sözleri tutar.	①	②	③	④	⑤
17	Sorun ve problem durumunda çalışanlarına rehberlik eder.	①	②	③	④	⑤
18	Çalışanlarına güvenir.	①	②	③	④	⑤
19	Söylemi ile beden ili uygunluk gösterir.	①	②	③	④	⑤
20	Çalışmalarıyla aldığı maaşı hak eder.	①	②	③	④	⑤

3. Bölüm: Duygusal Emek Ölçeği

Aşağıdaki ifadelere ne derece katılıyorsunuz ya da katılmıyorsunuz?

Görüşünüzü; 1-Hiçbir Zaman, 2-Nadiren, 3-Bazen, 4-Çoğu Zaman, 5-Her Zaman seçeneklerinden birini çarpı (X) ile işaretleyerek belirtiniz.

		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1	Öğrencilerle uygun şekilde ilgilenabilmek için rol yaparım.	①	②	③	④	⑤
2	Öğrencilerle ilgilenirken iyi hissediyordum rolü yaparım.	①	②	③	④	⑤
3	Öğrencilerle ilgilenirken bir şov yapar gibi ekstra performans sergilerim.	①	②	③	④	⑤
4	Mesleğimi yaparken hissetmediğim duyguları hissediyordum gibi davranırım.	①	②	③	④	⑤
5	Mesleğimin gerektirdiği duyguları sergileyebilmek için sanki bir maske takarım.	①	②	③	④	⑤
6	Öğrencilerime, gerçek hissettiğim duygulardan farklı duygular sergilerim.	①	②	③	④	⑤
7	Öğrencilere göstermek zorunda olduğum duyguları gerçekten yaşamaya "çalışırım.	①	②	③	④	⑤
8	Göstermem gereken duyguları gerçekte de hissetmek için çaba harcarım.	①	②	③	④	⑤
9	Öğrencilere göstermem gereken duyguları hissedebilmek için elimden geleni yaparım.	①	②	③	④	⑤
10	Öğrencilere sergilemem gereken duyguları içimde de hissedebilmek için yoğun çaba gösteririm.	①	②	③	④	⑤
11	Öğrencilere sergilediğim duygular samimidir.	①	②	③	④	⑤
12	Öğrencilere gösterdiğim duygular kendiliğinden ortaya çıkar.	①	②	③	④	⑤
13	Öğrencilere gösterdiğim duygular o an hissettiklerimle aynıdır.	①	②	③	④	⑤

4. Bölüm: Karizmatik Liderlik Ölçeği						
Aşağıdaki ifadelere ne derece katılıyorsunuz ya da katılmıyorsunuz? Görüşünüzü; 1-Kesinlikle katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Kısmen katılıyorum, 4- Katılıyorum, 5-Tamamen katılıyorum seçeneklerinden birini çarpı (X) ile işaretleyerek belirtiniz.						
	Yöneticim;	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Az katılıyorum	Çok katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Coşku uyandıran bir konuşmacıdır	①	②	③	④	⑤
2	Sunum yaparken işinin ehli görünür	①	②	③	④	⑤
3	İlham vericidir, çalışanların katkılarının önemini onlara etkili biçimde ifade ederek onları güdüler	①	②	③	④	⑤
4	Vizyon sahibidir, gelecekle ilgili düşüncelerini sık sık ifade eder	①	②	③	④	⑤
5	İlham verici, stratejik ve örgütsel hedefler koyar	①	②	③	④	⑤
6	Örgütün geleceği için daima yeni fikirler üretir	①	②	③	④	⑤
7	Örgütün sosyo-kültürel çevresinde, örgütsel hedeflere erişimde engel oluşturabilecek durumların (kültürel normlar, taban desteğinin olmaması gibi) anında farkına varır	①	②	③	④	⑤
8	Örgütün fiziksel çevresinde, örgütsel hedeflere erişimde engel oluşturabilecek durumların (teknolojinin kısıtlı oluşu, kaynak yoksunluğu gibi) anında farkına varır	①	②	③	④	⑤
9	Örgütün bünyesinde, kendi hedeflerine erişimi bloke edecek ya da bu anlamda güçlük yaratabilecek engel ve baskıların anında farkına varır	①	②	③	④	⑤
10	Çalışanların kabiliyet ve yeteneklerinin farkındadır	①	②	③	④	⑤
11	Örgüt çalışanlarının sınırlıklarının farkındadır	①	②	③	④	⑤
12	Örgütsel hedeflere erişimi kolaylaştıran çevresel imkanların (elverişli fiziksel ve sosyal koşullar) anında farkına varır	①	②	③	④	⑤

13	Girişimci ruha sahiptir ve hedeflere ulaşma yolunda yeni olanakları ıskalamaz	①	②	③	④	⑤
14	Örgütsel hedeflere ulaşmada, alışılmadık tutum sergiler	①	②	③	④	⑤
15	Örgütsel hedeflere ulaşmada geleneksel olmayan yollara başvurur	①	②	③	④	⑤
16	Çalışanları şaşkınlığa sürükleyecek biçimde kendisine özgü davranışlar sergiler	①	②	③	④	⑤
17	Örgütsel amaçların peşindeyken kayda değer oranda kişisel risk barındıran faaliyetlerde bulunur	①	②	③	④	⑤
18	Örgütsel amaçların peşindeyken kayda değer oranda özveri gerektiren faaliyetler içinde bulunur	①	②	③	④	⑤
19	Örgüt uğruna büyük kişisel riskler alır	①	②	③	④	⑤
20	Örgütün iyiliği için büyük bedeller ödemeye hazırdır	①	②	③	④	⑤
21	Çalışanların ihtiyaç ve hislerine duyarlıdır	①	②	③	④	⑤
22	Karşılıklı anlayış, sevgi ve saygı geliştirerek çalışanlar üzerinde etki uyandırır	①	②	③	④	⑤
23	Çalışanların ihtiyaç ve hisleriyle ilgili olduğunu sıklıkla belli eder	①	②	③	④	⑤
24	Statükoyu ya da normal işleyişin seyrini sürdürme çabasıdadır	①	②	③	④	⑤
25	Örgütsel hedeflere erişmek için risksiz ve sağlam bir yol haritasından yanadır	①	②	③	④	⑤

EK-B: Ölçek Kullanım İzni Mailleri

Firefox

<https://outlook.live.com/mail/AQMkADAwATY3ZmYAZS1iN...>

Re: Charismatic Leadership Scale / Scale Use Permit

Conger, Jay <Jay.Conger@ClaremontMcKenna.edu>

6.03.2020 Cum 00:45

Kime: Gamze TUTİ

Hi Gamze, You have my permission to use the Conger-Kanungo Charisma scale for your doctoral research. Please be certain to certain its source. Hope your dissertation goes very well. My best,
Jay Conger

Professor Jay A. Conger

Henry R. Kravis Chaired Professor of Leadership Studies

Kravis Leadership Institute | Claremont McKenna College

850 Columbia Avenue | Claremont, California 91711

Kravis Center, Fourth Floor

jay.conger@cmc.edu

From: Gamze TUTİ

Sent: Thursday, March 5, 2020 12:23 PM

To: Conger, Jay

Subject: Charismatic Leadership Scale / Scale Use Permit

Dear Professor Dr. Jay A. Conger,

Hi,

I am Gamze TUTİ. Hacettepe University PhD student of Management Department of Education in Turkey.

With your permission, I would like to use the Charismatic Leadership Scale developed by you and Kanungo in my doctoral thesis.

Best regards,

Gamze TUTİ

Hacettepe University PhD Student

Re: Ölçek Kullanım İzni

murat özdemir

4.03.2020 Çar 16:46

Kime: Gamze TUTİ

Sayın Gamze TUTİ

Türkçe uyarlamasını gerçekleştirmiş olduğumuz "Conger-Kanungo Karizmatik Liderlik Ölçeğini" tezinizde veri toplama aracı olarak kullanmanıza izin veriyoruz.

İyi dileklerle

Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR

Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

<https://avesis.hacettepe.edu.tr/mrtozdemir/yayinlar>
@muratozdemir_

Sayın Prof.Dr. Murat ÖZDEMİR,

Kıymetli hocam öncelikle merhaba,
Ben Gamze TUTİ. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi bölümünde doktora öğrencinizim.
Doktora tezimde izninizle siz ve Pektaş tarafından uyarlaması yapılan "Conger-Kanungo Karizmatik Liderlik Ölçeği"ni kullanmak istiyorum.

Saygılarımla,

Gamze TUTİ
Hacettepe Üniversitesi PhD Student

RE: Emotional Labor Scale / Scale Use Permit

Diefendorff, James M

4.03.2020 Çar 23:20

Kime: Gamze TUTİ

1 ek (510 KB)

Diefendorff, Croyle, & Gosserand (2005).pdf

Dear Gamze TUTİ,

Feel free to use the measure in your work. Good luck with your research.

Best Regards,

Jim

p.s. attached is the paper with the measure, just in case you need the paper.

James M. Diefendorff, Ph.D.

Professor

Department of Psychology

University of Akron

Akron, OH 44325

Phone:

Email:

From: Gamze TUTİ**Sent:** Tuesday, March 3, 2020 5:22 PM**To:** Diefendorff, James M**Subject:** Emotional Labor Scale / Scale Use Permit

Dear Dr. James M. Diefendorff

Hi,

I am Gamze TUTİ. Hacettepe University PhD student of Management Department of Education in Turkey.

With your permission, I would like to use the "Emotional Labor Scale" developed by you and others in my doctoral thesis.

Best regards,

Gamze TUTİ

Hacettepe University PhD Student

RE: Ölçek Kullanım İzni

Nejat Basım

4.03.2020 Çar 09:55

Kime: 'Gamze TUTİ'

Sayın Gamze Tuti,

Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim.

Prof. Dr. H. Nejat Basım

From: Gamze TUTİ

Sent: Wednesday, March 4, 2020 1:15 AM

To: nbasim@baskent.edu.tr

Subject: Ölçek Kullanım İzni

Sayın Prof.Dr. H.Nejat BASIM,

Kıymetli hocam öncelikle merhaba,

Ben Gamze TUTİ. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi bölümünde doktora öğrencisiyim
Doktora tezimde izinizle siz ve M.Beğenirbaş tarafından uyarılması yapılan "Duygusal Emek
Ölçeği" nizi kullanmak istiyorum.

Saygılarımla,

Gamze TUTİ

Hacettepe University PhD Student

EK-C: LGÖ için Görüş Bildiren Alan Uzmanları

Prof. Dr. Ali BALCI, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Selahattin TURAN, Uludağ Üniversitesi

Prof. Dr. Ercan YILMAZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR, Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Soner POLAT, Kocaeli Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet AYIK, Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Şenol SEZER, Ordu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yener AKMAN, Süleyman Demirel Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ebru DOĞRUÖZ, Çankırı Karatekin Üniversitesi

EK-D: Araştırma Bulguları Özet Tablosu

Değişkenler	DUYGUSAL EMEK				KARİZMATİK LİDERLİK						LİDERE GÜVEN	
	Yüzeysel rol yapma	Derinden rol yapma	Doğal duygular	DEÖ Toplam	Vizyonu belirleme ve açıklama	Çevresel duyarlık gösterme	Sıra dışı davranışlar sergileme	Kişisel risk üstlenme	Üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme	Mevcut durumu sürdürmeme	CK-KLÖ Toplam	Lidere Güven Ölçeği
Cinsiyet												
Kadın	2.54 2.50	3.66 4.00	4.38 4.33	3.31 3.23	3.86 4.00	3.96 4.00	3.14 3.00	3.33 3.25	3.99 4.00	3.87 4.00	3.73 3.76	4.21 4.25
Erkek	2.82 2.83	3.69 4.00	4.16 4.00	3.40 3.42	3.69 3.83	3.83 4.00	3.37 3.33	3.41 3.50	3.90 4.00	3.63 4.00	3.67 3.76	4.16 4.25
Test istatistiği	t=-2.598	t=-0.265	U=15186.5	t=-1.209	t=1.863	t=1.739	t=-2.3	t=-0.853	t=0.924	t=2.733	t=0.924	U=18164.0
p	0.01	0.791	0.002	0.227	0.063	0.083	$\chi^2=0.022$	0.394	0.356	0.007	0.356	0.753
Yaş												
20-30	2.44 2.42	3.46 3.88	4.36 4.33	3.19 3.19	3.73 3.75	3.90 4.00 (ab)	3.01 3.00	3.25 3.25	3.88 4.00	3.81 4.00	3.64 3.76 (b)	4.28 4.38 (ab)
31-40	2.73 2.67	3.67 4.00	4.25 4.33	3.37 3.31	3.79 4.00	3.87 4.00 (b)	3.27 3.33	3.37 3.25	3.89 4.00	3.68 4.00	3.68 3.80 (ab)	4.12 4.15 (b)
41-50	2.61 2.50	3.65 4.00	4.22 4.33	3.30 3.38	3.68 3.83	3.81 4.00 (b)	3.19 3.00	3.30 3.25	3.90 4.00	3.85 4.00	3.64 3.68 (b)	4.17 4.25 (ab)
50 üzeri	2.97 3.00	4.04 4.25	4.48 4.33	3.65 3.77	4.10 4.00	4.27 4.14 (a)	3.70 4.00	3.75 3.75	4.43 4.67	3.69 4.00	4.05 3.96 (a)	4.41 4.70 (a)
Test istatistiği	F=2.281	F=3.199	F=2.332	F=2.610	F=2.501	$\chi^2=12.006$	F=4.215	F=2.777	F=4.259	F=1.083	$\chi^2= 10.42$	$\chi^2=13.22$
p	0.079	0.026	0.074	0.013	0.059	0.007	0.006	0.041	0.006	0.359	0.015	0.004

Eğitim düzeyi												
Lisans	2.67 2.67	3.66 4.00	4.29 4.33	3.35 3.31	3.81 4.00	3.93 4.00	3.28 3.33	3.41 3.50	3.97 4.00	3.78 4.00	3.73 3.78	4.22 4.28
Lisansüstü	2.69 2.67	3.73 4.00	4.20 4.00	3.36 3.38	3.61 3.83	3.75 3.86	3.10 3.00	3.18 3.00	3.84 4.00	3.61 4.00	3.55 3.64	4.01 4.10
Test istatistiği	t=-0.19	t=-0.542	U=9302.0	t=-0.11	t=1.772	t=1.735	t=1.417	t=1.861	t=1.068	t=1.24	t=1.984	U=9000.0
p	0.85	0.588	0.094	0.913	0.077	0.083	0.157	0.063	0.286	0.218	0.048	0.045
Mesleki Kıdem												
1-5 Yıl	2.74 2.67	3.91 4.00	4.39 4.33	3.48 3.38	3.95 3.83	3.99 4.00	3.33 3.17	3.46 3.38	4.03 4.00	3.97 4.00	3.82 3.82	4.31 4.33
6-10 Yıl	2.51 2.5	3.49 3.75	4.28 4.33	3.22 3.15	3.70 3.83	3.86 4.00	3.02 3.00	3.24 3.25	3.90 4.00	3.71 4.00	3.62 3.72	4.13 4.08
11-15 Yıl	2.88 3.00	3.70 4.00	4.23 4.33	3.44 3.38	3.72 3.83	3.80 4.00	3.35 3.33	3.40 3.25	3.80 4.00	3.67 3.5	3.65 3.8	4.14 4.2
16-20 Yıl	2.67 2.5	3.52 4.00	4.27 4.33	3.30 3.46	3.76 4.00	3.85 4.00	3.31 3.33	3.39 3.38	3.90 4.00	3.77 4.00	3.69 3.76	4.10 4.33
21 Yıl ve Üzeri	2.65 2.67	3.83 4.00	4.28 4.33	3.39 3.38	3.84 4.00	3.99 4.00	3.31 3.00	3.41 3.50	4.10 4.00	3.76 4.00	3.78 3.72	4.28 4.43
Test istatistiği	F=1.433	F=2.790	$\chi^2=1.685$	F=1.723	F=0.834	F=1.006	F=1.795	F=0.604	F=1.517	F=0.833	F=1.027	$\chi^2=8.047$
p	0.222	0.05	0.793	0.148	0.504	0.404	0.129	0.66	0.196	0.505	0.393	0.09
Okul Kademe												
İlkokul	2.94 3.00	3.86 4.00	4.33 4.33	3.54 3.69	3.84 4.00	3.91 4.00	3.27 3.33	3.36 3.25	3.97 4.00	3.87 4.00	3.73 3.76	4.22 4.25
Ortaokul	2.58 2.67	3.45 3.75	4.24 4.33	3.23 (b) 3.23	3.76 3.83	3.90 4.00	3.13 3.00	3.27 3.25	3.99 4.00	3.59 3.50	3.66 3.80	4.22 4.25
Lise	2.57 (b) 2.33	3.70 (ab) 4.00	4.27 4.33	3.31 (b) 3.27	3.75 3.83	3.88 4.00	3.33 3.33	3.44 3.50	3.91 4.00	3.79 4.00	3.71 3.74	4.15 4.25
Test istatistiği	F=4.815	F=6.110	$\chi^2=1.811$	F=6.431	F=0.380	F=0.041	F=1.412	F=1.037	F=0.301	F=2.884	F=0.312	$\chi^2=1.379$
p	0.009	0.003	0.404	0.002	0.684	0.96	0.245	0.356	0.74	0.057	0.732	0.502

EK-E: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük



Sayı : 35853172-300
Konu : Gamze TUTİ (Etik Komisyonu İzni)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 17.04.2020 tarihli ve 51944218-300/00001079344 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi **Gamze TUTİ**'nin **Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR** danışmanlığında yürüttüğü "**Karizmatik Liderlik ve Duygusal Emek İlişkisinde Lidere Güvenin Aracı Rolü**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **12 Mayıs 2020** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygularıyla rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden **51944218-300-00001079344** kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazim@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Duygu Didem ILF01



EK-F: Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı



T.C.
TRABZON VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 82438636-605.99-E.9345757
Konu : Araştırma İzni
(Gamze TUTI)

14.07.2020

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetim Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Gamze TUTI'nin "**Karizmatik Liderlik ve Duygusal Emek İlişkisinde Lidere Güvenin Aracı Rolü**" isimli çalışması kapsamında araştırma önerileri ve ekleri Müdürlüğümüzce uygun görülmüş olup mühürlü örneği ve Valilik olur yazıları ekte gönderilmiştir.

Bahsi geçen olur yazısı ve ölçeklerin tarafınızdan araştırmacıya verilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Hızır AKTAŞ
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek: 1-Valilik Oluru
2-Mühürlü Örnekler

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 2cc2ee78-9abe-48f8-a606-453b7c0e300c adresinden ulaşabilirsiniz.

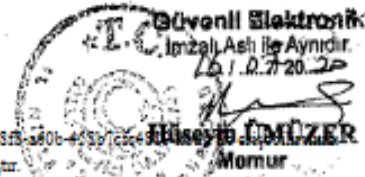
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Strateji Geliştirme Şubesi (Ar-Ge Birimi)
e-posta : argetrabzon@gmail.com
Faks : (0 462) 230 43 74
İnt.Adresi : Trabzon.meb.gov.tr

Bilgi için:
Ayhan ALEMDAR (Şube Müdürü)
Ar-Ge Birimi
Telefon : (0 462) 223 55 52-12



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakbilgi.meb.gov.tr> adresinden 171a-1e2a-34cd-9eb2-a0d2 kodu ile teyit edilebilir.



EK-G: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

(İmza)
Gamze TUTİ

EK-H: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

06/07/2021

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Karizmatik Liderlik, Lidere Güven Ve Duygusal Emeğe Yönelik Öğretmen Görüşleri:
Trabzon İli Örneği

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak Turnitin adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
05/07/2021	204	304175	17/06/2021	%11	1615951553

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Gamze TUTİ
Öğrenci No.: N17148904
Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri
Programı: Eğitim Yönetimi
Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.
(Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR)

EK-I:Dissertation Originality Report

06/07/2021

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Administration

Thesis Title : Teacher's Opinions On Charismatic Leadership, Trust In Leader And Emotional Labor: The Example Of Trabzon Province

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using Turnitin plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
05/07/2021	204	304175	17/06/2021	%11	1615951553

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Gamze TUTİ
Student No.: N17148804
Department: Eğitim Bilimleri
Program: Eğitim Yönetimi
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR)

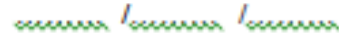
EK-J: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YOK Ulusal Tez Merkezi / H.U. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 3 ay ertelenmiştir. ⁽⁴⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽²⁾



(imza)

Gamze TUTI

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilişkin patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 5.2. Yöntemsel, materyal ve metodoloji konularındaki, benzersiz makaleye dönüştürülebilir veya patent gibi yöntemlere dönüştürülebilir ve/veya telif hakkı ile korunması durumunda, 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç ümitsiz oluşturulabilecek bilgi ve bulgular içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine, enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarılan veya güvenliği/igllendikten, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konularla ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirim;
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kurulları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.