



T. C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

**YÖNETİM SÜRECİNDE
YÖNETİCİLERİN SERGİLEDİĞİ DAVRANIŞLARIN
ÇALIŞANLARIN MOTİVASYONUNA ETKİSİ:
EĞİTİM KURUMLARINDA BİR UYGULAMA
(KADIKÖY ÖRNEĞİ)**

Adem KIRIŞTI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İSTANBUL, 2013



YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

YÜKSEK LİSANS
TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

09.05.2013

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden

Adem KIRIŞTI, 09 / 05 / 2013 tarihinde yapılan
"Yönetim Sürecinde yöneticilerin sergilediği
davranışların çalışanların motivasyonuna
etkisi"

başlıklı Yüksek Lisans Tez Savunması sonucunda jürimiz tarafından oyçokluğu / oybirliği ile

- ☒ Başarılı bulunmuştur.
☐ Başarısız bulunmuştur.
☐ Düzeltmeler için adaya ek süre tanınmıştır.

Jüri Üyeleri

Tez Danışmanı

Unvanı, Adı, Soyadı: Prof. Dr. Adil GAĞLAR

İmzası :

Jüri Üyesi

Unvanı, Adı, Soyadı: Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN

İmzası : İrfan Erdogan

Jüri Üyesi

Unvanı, Adı, Soyadı: Prof. Dr. Suat ANAR

İmzası : Suat Anar



T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

**YÖNETİM SÜRECİNDE
YÖNETİCİLERİN SERGİLEDİĞİ DAVRANIŞLARIN
ÇALIŞANLARIN MOTİVASYONUNA ETKİSİ:
EĞİTİM KURUMLARINDA BİR UYGULAMA
(Kadıköy Örneği)**

Adem KIRIŞTI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Adil ÇAĞLAR

İSTANBUL, 2013

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	4
TABLolar LİSTESİ	7
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	16
SİMGELER LİSTESİ.....	17
ÖNSÖZ	18
ÖZET	19
ABSTRACT.....	21
BÖLÜM I	
GİRİŞ	
1.1. Problem Durumu	23
1.2. Problem Cümlesi	25
1.3. Alt Problemler	25
1.4. Araştırmanın Amacı	26
1.5. Araştırmanın Önemi	26
1.6. Araştırmanın Sayıltıları.....	27
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	27
1.8. Tanımlar	28
BÖLÜM II	
İLGİLİ ALAN YAZIN	
2.1. Yönetim ve Yönetici Davranışları.....	29
2.1.1. Yönetim.....	29
2.1.2. Yönetici	30
2.1.3. Yönetici Davranışları	31
2.1.4. Eğitim Yönetimi	34
2.1.5. Eğitim Yöneticisi	35
2.2. Motivasyon.....	36
2.2.1. Çalışma İsteksizliği.....	36
2.2.2. Motivasyon Tanımları.....	37
2.2.3. Motivasyon Süreci	39
2.2.4. Motivasyon Araçları	40
2.2.5. Motivasyon Konusunda Yönetmel Yaklaşımlar	41

2.2.5.1. Geleneksel Yönetim Anlayışına Göre Motivasyon.....	41
2.2.5.2. İnsan İlişkileri Modeline Göre Motivasyon.....	41
2.2.5.3. İnsan Kaynakları Yaklaşımına Göre Motivasyon.....	42
2.2.5.4. Çağdaş Yönetim Modeline Göre Motivasyon	42
2.2.6. Motivasyon Teorileri	42
2.2.6.1. Kapsam Teorileri.....	42
2.2.6.1.1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi.....	43
2.2.6.1.2. ERG Teorisi.....	44
2.2.6.1.3. Çift Faktör Teorisi	45
2.2.6.1.4. Başarma İhtiyacı Kuramı	47
2.2.6.2. Süreç Teorileri.....	48
2.2.6.2.1. Vroom'un Bekleyiş Torisi	49
2.2.6.2.2. Geliştirilmiş Bekleyiş Teorisi.....	50
2.2.6.2.3. Şartlandırma ve Pekiştirme Teorileri.....	51
2.2.6.2.4. Eşitlik Teorisi	53
2.2.6.2.5. Amaç Teorisi	54
2.2.6.2.6. İş Özellikleri Modeli	55
2.3. Motivasyon Yönetiminin Faydaları.....	56
2.4. Yönetimde Motivasyon.....	57
2.5. Örgütsel Motivasyon	58
2.6. Okul Yönetiminde Motivasyon.....	59
BÖLÜM III	
YÖNTEM	
3.1. Araştırma Modeli.....	61
3.2. Evren ve Örneklem.....	61
3.3. Veri Toplama Araçları	61
3.3.1. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu	62
3.3.2. Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği.....	62
3.3.3. Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği	65
3.4. Verilerin Toplanması.....	65
3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	65
BÖLÜM IV	

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Bulgular.....	67
4.1.1. Grubun Demografik Yapısına İlişkin Bulgular	67
4.1.2. Grubun Yönetici Davranışları ve Motivasyon Düzeyi Değerlendirme Puanlarının Standart Sapma ve Aritmetik Ortalamalarına İlişkin Bulgular.....	69
4.1.3. Demografik Değişkenlerle Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyi ve Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçekleri Puanlarına İlişkin Bulgular (Araştırmanın Hipotezlerine Ait Bulgular)	71

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar	102
5.2. Tartışma	104
5.3. Öneriler	111
5.3.1. Milli Eğitim Bakanlığına Öneriler.....	111
5.3.2. Üniversitelere Öneriler.....	112
5.3.3. Okul Yöneticilerine Öneriler.....	112
5.3.4. Araştırmacılara Öneriler.....	112
KAYNAKÇA.....	114
EKLER	120
ÖĞRETMEN KİŞİSEL BİLGİ FORMU	121
YÖNETİCİ DAVRANIŞLARI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ.....	122
ÖĞRETMEN MOTİVASYON DÜZEYİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ.....	123
ANKET UYGULANMASINA DAİR KAYMAKAMLIK OLURU	124
ÖZGEÇMİŞ	125

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo3.1.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Faktör Analizi Puanları	62
Tablo4.1.Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	67
Tablo4.2.Öğretmenlerin Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	67
Tablo4.3.Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	68
Tablo4.4.Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	68
Tablo4.5.Erkek Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülte Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	68
Tablo4.6.Öğretmenlerin Kıdem Değişkeni İçin frekans ve Yüzde Değerleri	68
Tablo4.7.Öğretmenlerin Okuldaki Çalışma Süresi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	69
Tablo4.8.Müdürün Kadro Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	69
Tablo 4.9. Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeğine Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	69
Tablo 4.10.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	70
Tablo 4.11. Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeğine Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	70
Tablo4.12.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	71
Tablo4.13.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Planlama Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	72
Tablo4.14.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Örgütlenme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	72
Tablo4.15.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği İletişim Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	72

Tablo4.16.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Eşgüdümleme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	73
Tablo4.17.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Etki Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	73
Tablo4.18.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	73
Tablo4.19.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	74
Tablo4.20.Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	74
Tablo4.21.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	74
Tablo4.22.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	75
Tablo4.23.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Planlama Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	75
Tablo4.24.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Örgütlenme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	76
Tablo4.25.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği İletişim Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	76

Tablo4.26.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Eşgüdümleme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	76
Tablo4.27.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Etki Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	77
Tablo4.28.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	77
Tablo4.29.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	77
Tablo4.30.Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	78
Tablo4.31.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	78
Tablo4.32.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	79
Tablo4.33.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Planlama Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	79
Tablo4.34.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Örgütlenme Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	80
Tablo4.35.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği İletişim Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	80

Tablo4.36.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Eşgüdümleme Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	80
Tablo4.37.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Etki Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	81
Tablo4.38.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	81
Tablo4.39.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	82
Tablo4.40.Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	82
Tablo4.41.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	82
Tablo4.42.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Planlama Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	83
Tablo4.43.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Örgütlenme Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	83
Tablo4.44.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği İletişim Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	83
Tablo4.45.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Eşgüdümleme Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	84

Tablo4.46.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Etki Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	84
Tablo4.47.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	84
Tablo4.48.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	85
Tablo4.49.Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	85
Tablo4.50.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	85
Tablo4.51.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Planlama Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	86
Tablo4.52.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Örgütlenme Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	86
Tablo4.53.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği İletişim Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	86
Tablo4.54.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Eşgüdümleme Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	87
Tablo4.55.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Etki Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	87

Tablo4.56.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	87
Tablo4.57.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	88
Tablo4.58.Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği Toplam Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	88
Tablo4.59.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	88
Tablo4.60.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	89
Tablo4.61.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Planlama Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	89
Tablo4.62.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Örgütlenme Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	90
Tablo4.63.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği İletişim Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	90
Tablo4.64.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Eşgüdümleme Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	90
Tablo4.65.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Etki Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	91

Tablo4.66.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	91
Tablo4.67.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	92
Tablo4.68.Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	92
Tablo4.69.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	92
Tablo4.70.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları	93
Tablo4.71.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Planlama Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	94
Tablo4.72.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Örgütlenme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	94
Tablo4.73.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği İletişim Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	94
Tablo4.74.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Eşgüdümleme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	95
Tablo4.75.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Etki Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	95

Tablo4.76.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	96
Tablo4.77.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	96
Tablo4.78.Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği Toplam Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	96
Tablo4.79.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Müdürün Kadro Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları .	97
Tablo4.80.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Planlama Alt Boyutu Puanlarının Müdürün Kadro Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	97
Tablo4.81.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Örgütlenme Alt Boyutu Puanlarının Müdürün Kadro Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	97
Tablo4.82.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği İletişim Alt Boyutu Puanlarının Müdürün Kadro Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	98
Tablo4.83.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Eşgüdümleme Alt Boyutu Puanlarının Müdürün Kadro Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları .	98
Tablo4.84.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Etki Alt Boyutu Puanlarının Müdürün Kadro Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	98
Tablo4.85.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarının Müdürün Kadro Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları .	99

Tablo4.86.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Müdürün Kadro Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	99
Tablo4.87.Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği Puanlarının Müdürün Kadro Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	99
Tablo4.88.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Alt Boyut Puanları ile Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği Toplam Puanları Arasındaki İlişkiler	100
Tablo4.89.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanları ile Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği Toplam Puanları Arasındaki İlişkiler	100

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1 Motivasyon Süreci.....	40
Şekil 2.2. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	44
Şekil 2.3. Herzberg'in Çift Faktör Teorisi.....	47
Şekil 2.4. Bekleyiş Teorisine Göre Motivasyon Süreci	50
Şekil 2.5. Lawler ve Porter'ın Geliştirilmiş Bekleyiş Teorisi Motivasyon Süreci	50
Şekil 2.6. Pekiştirme Tipleri	52
Şekil 2.7. Bireysel Amaçlar Teorisi Motivasyon Süreci.....	54
Şekil 2.8. Amaç Zorluğu ile Performans-Motivasyon İlişkisi.....	55
Şekil 2.9. İş Özellikleri Modeli.....	56
Şekil 2.10.Yönetici ve İş gören Gereksinimleri.....	57

SİMGELER LİSTESİ

f	Frekans
$\% geç$	Geçerli puanların yüzdesi
$\% yığ$	Geçerli puanların kümülatif (yığılaştırılmış) yüzdesi
$\bar{x}$	Aritmetik ortalama değeri
ss	Standart sapma değeri
Sh_x	Aritmetik ortalamanın standart hata değeri
N	Dağılıma ait veri sayısı
p	Anlamlılık katsayısı

ÖNSÖZ

Günümüz toplumunda yaşanan gelişmeler beraberinde değişmeyi de getirmektedir. Bu gelişim ve değişmeye uyum sağlayabilmek için eğitim kurumlarının güçlü olması gerekmektedir. Bunu gerçekleştirebilmek için yönetim sürecini iyi yöneten okul yöneticilerine ve motivasyonu yüksek öğretmenler ihtiyaç vardır. Bu nedenle eğitim kurumlarının temel taşı olan öğretmenlerin iş motivasyonu da önemli bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışmada İstanbul ilinin Kadıköy İlçesinde ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin "Yönetim Sürecinde Yöneticilerin sergilediği Davranışların Çalışanların Motivasyonuna Etkisi" konusunda görüşleri alınmıştır. Yukarıdaki ifade edilen çalışmaya ilişkin bilgi, düşünce ve tutumlarını ortaya koyarak, önerilerde bulunmayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmanın hazırlanmasında değerli destekleriyle beni yönlendiren ve yardımlarını esirgemeyen başta değerli hocamız Prof. Dr. adil ÇAĞLAR'a, yüksek lisans yapma konusunda beni yüreklendiren ve destekleyen kıymetli eşim Müzeyyen KIRIŞTI'ya, çocuklarım Bilal, Burak ve Ömer Buğra'ya, okullarına gittiğimde ölçekleri uygulamama yardımcı olan okul müdürü ve öğretmenlerine, desteklerini sürekli hissettiğim, Tuzla Halk Eğitimi Müdür Yardımcısı Yaprak ERDOĞAN hocama bir kez daha teşekkürlerimi takdim ederim.

Mart 2013- İSTANBUL

Adem KIRIŞTI

ÖZET

YÖNETİM SÜRECİNDE YÖNETİCİLERİN SERGİLEDİĞİ DAVRANIŞLARIN ÇALIŞANLARIN MOTİVASYONUNA ETKİSİ: EĞİTİM KURUMLARINDA BİR UYGULAMA (KADIKÖY ÖRNEĞİ)

Çalışanların motivasyonunun iş verimini doğrudan etkileyen bir faktör olduğu açıktır. Çalışanların motivasyonu üzerinde en önemli etkenlerden birisi de yönetici davranışlarıdır. Bu araştırma, bu gerçeklerden hareketle öğretmenlerin motivasyon düzeylerini ve yönetici davranışlarından memnuniyet düzeylerini ölçerek yöneticilerin öğretmenlerin motivasyonunu olumlu ve varsa olumsuz yönde etkileyen davranışlarını tespit etmek, motivasyonu artıran yönetici davranışlarının tanınmasına ve yaygınlaştırılmasına katkı sağlamak üzere yapılmıştır.

Bu araştırmada ilköğretim ve liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, yönetici davranışlarından memnuniyet düzeyleri ve motivasyon düzeyleri öğretmenin cinsiyetine, yaşına, branşına, kıdemine, medeni durumuna, öğrenim düzeyine, okulda çalıştığı süreye, yöneticinin kadro durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi 26 ilkö ve ortaokul, 77 lisede görev yapan 4237 öğretmen oluşturmaktadır. Bu doğrultuda ölçekler, bu evrenden tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiş toplam 308 öğretmene uygulanmıştır.

Yönetici Davranışlarını değerlendirmek üzere Gündüz (2009) tarafından hazırlanan 49 soruluk Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, eşgüdümleme, etki, değerlendirme başlıklı 7 alt boyut ve 49 maddeden oluşmaktadır. Motivasyon düzeylerini belirlemek için ise yine Gündüz (2009) tarafından hazırlanan 18 maddelik Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 15.0 paket programı kullanılarak demografik özelliklerin frekans ve yüzde değerleri incelenmiş, ölçeklerden alınan puanlara göre öğretmenin cinsiyetine, medeni durumuna ve branşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Gruplar T Testi, bu test ile anlamlı farklılık bulunduğu dağılımın homojenliğini tespit etmek üzere Levene Testi, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu

belirlemek üzere Tamhane's Sheffe Testi, öğretmenlerin yaşına, öğrenim düzeyine ve kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Kruskal Wallis H testi ve bu test sonucunda anlamlı farklılık bulunduğunda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Öğretmenlerin okuldaki çalışma süresine göre puanların farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi), müdürün kadro durumuna göre puanların farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Mann Whitney U Testi, Yönetici Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek için ise Pearson Momentler Çarpımı analizi uygulanmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayar ortamında kodlanmış, SPSS 15.0 (Statistical Package for the Social Sciences) programında çözümlenmiş, anlamlılık minimum $p < ,05$ düzeyinde sınanmış, diğer anlamlılık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırma sonucunda Yönetici Davranışı Değerlendirme Ölçeği'nin planlama, örgütlenme, iletişim, eşgüdümleme, etki, değerlendirme alt boyutlarında öğretmenin cinsiyeti, yaşı, branşı, kıdemi, medeni durumu, öğrenim düzeyi, okulda çalıştığı süre ve yöneticinin kadro durumunun etkili değişkenler olmadığı, karar verme alt boyutunda ise yaşa, öğrenim düzeyine, medeni duruma, branşa, kıdeme ve okuldaki çalışma süresine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Yöneticinin Davranışları Değerlendirme Ölçeği'nin Planlama, Örgütlenme, İletişim, Eşgüdümleme, Etki ve Değerlendirme alt boyutlarından alınan puanlarla Motivasyon Düzeyi puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu alt boyutlardan alınan puanlar yükseldikçe motivasyon düzeyi puanları da yükselmektedir. Yöneticinin Davranışları Değerlendirme Ölçeği'nin Karar Verme alt boyutu puanları ile Motivasyon Düzeyi puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Araştırma sonunda öğretmenin cinsiyeti ve müdürün kadro durumu değişkenlerinin öğretmenlerin algıladığı yönetici davranışları ve motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı fark yaratacak düzeyde etkili değişkenler olmadıkları tespit edilmiştir.

Kullanılan Anahtar Kelimeler: İlkokul, Ortaokul, Lise, Öğretmen, Yönetici, Davranış, Motivasyon

ABSTRACT

EFFECTS OF MANAGERS' MANNERS IN ADMINISTRATION PROCESS UPON WORKERS' MOTIVATION: A PRAXIS AT EDUCATIONAL INSTITUTIONS (KADIKOY SAMPLE)

It is obvious that workers' motivation is direct action factor on productivity. One of the most important effect on workers' motivation is managing manners. With reference to these facts, this study is done to determine managers' manners which effects teachers' motivation in positive and –if there is – negative direction, to make managing manners that improve motivation to come into prominence and to popularize by measuring teachers' motivation and gratitude levels.

In this study, predicated on elementary and high school teachers' opinions, it is examined whether there is statistically significant difference between gratitude levels about managers' attitudes and motivation levels according to teachers' gender, age, field of study, seniority, marital status, educational level, working duration at school, manager's personnel status. Descriptive scan model is used in the research.

Total field under survey consist of 4237 teachers who works in 2012-2013 academic year at official 26 primary and secondary schools and 77 high schools that are under management of Ministry of Education, located in Kadıkoy district of Istanbul. Accordingly scales are applied to 308 teachers in total chosen from that field by random method.

49-question Manager Behavioral Assessment Scale evolved by Gunduz (2009) is used to evaluate managers' attitudes. Scale is composed of 7 subdimensions as decision making, planning, organising, communication, coordinate, effect, assessment and 49 clauses. To evaluate motivation levels Motivation Level Specification Scale, composed of 18 clauses, again evolved by Gunduz (2009) is used.

To analysis the input data, frequency and percent values of demographic features are examined by using SPSS 15.0 Package Programme; Independent Groups T Test is used to define whether points taken from scales differs or not as per teacher's gender, marital status and field of study; in case there is significant difference according to this test,

Levene Test is used to determine homogeneity of distribution; Tamhane's Sheffe Test is used to specify in between which groups this difference occurs; also Kruskal Wallis-H Test is used as to whether points differ as per teacher's age, education level and seniority; if there is significant difference in consequence of Kruskal Wallis-H Test analysis, Mann Whitney-U Test is done to determine between which groups it differs. ANOVA (Unidirectional Variance Analysis) is used to determine whether points differ as per teacher's working duration at school; Mann Whitney U Test is used for defining if points differ or not as per manager's personnel status; Pearson Moments Multiplication analysis is applied to establish if there is significant interrelation between Manager Attitude and Teachers' Motivation Level.

Acquired datas are encoded in computer environment, are resolved in SPSS 15.0 Programme (Statistical Package for the Social Sciences), significance is tested minimum at $p < .05$ level, other significance levels are specified separately and findings are presented in tables suitable for the purposes of survey.

In research result, teacher's gender, age, field of study, seniority, marital status, educational level, working duration at school and manager's personnel status are not effective factors in Manager Behavioral Assessment Scale's planning, organising, coordinate, effect, assessment subdimensions, but due to age, educational level, marital status, field of study and working duration at school significant differences are defined in decision making subdimension.

Significant interrelation is determined between points taken from Planning, Organising, Communication, Coordinating, Effect and Assesments subdimensions of Manager Behavioral Assessment Scale and Motivation Level points. When points these are taken from these subdimensions increase motivation level points increase accordingly. No significant interrelation is defined between decision making subdimension of Manager Behavioral Assessment Scale points and motivation level points.

At the end of research teacher's gender and manager's personnel status are established as non effective factors on creating significant difference in manager behaviours that teachers perceived and motivation levels.

Keywords: Primary School, Seondary School, High School, Teacher, Manager, Behaviour, Motivation

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsan yaşamında çok önemli bir yere sahip olan iş, günlük yaşantıda uyanık kalınan sürenin büyük bir kısmını kapsamakla birlikte, kişiye toplumda bir rol, statü ve mali kazanç sağlamakta; mutlu, başarılı ve doyuma ulaşmış insan ise; örgüt verimliliğini arttırmaktadır. Örgütler değişime uyum sağladıkları ölçüde başarılı ve kalıcı olabileceklerdir. Değişime uyum sağlayamamak ya da geri kalmak; uzun vadede yok olmak anlamına geldiği için, yaşanan bu hızlı değişim sürecinde yöneticilere her zamankinden çok daha fazla sorumluluk düşmektedir (Kayapınar, 2007).

Eğitim sistemi, toplumun diğer alanlarını da etkileyen gelişme ve değişimlerden bağımsız düşünülemez. Eğitim sisteminin en önemli basamağı ise ilköğretim okullarıdır. İlköğretim okulu; çocukların iyi birer vatandaş olabilmeleri için; gereken temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları edinmesini, milli kültüre uygun olarak yetişmesini, yetenekleri doğrultusunda hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlayan eğitim örgütleridir (Erdoğan, 2000).

Örgüt; insanların ihtiyaçlarını karşılamak için, insan ve madde kaynaklarının düzeninin ve işleyişinin devamlı yenileştirildiği organik bir sistemdir. Örgüt hedefleriyle, çalışanların ve yöneticilerin örgütte çalışma hedeflerinin yenilenmesi, ihtiyaçlarının giderilmesi ve dengelenmesi de sağlanmaktadır. (Hasanoğlu, 2004).

Yöneticilerin, örgütlerin başarı ve başarısızlığındaki etkisi büyüktür. Yönetim somut bir iştir ve somut bilgi, beceri ve sorumluluk gerektirir. Yöneticilerin bu sorumluluğu taşıyarak, bunların yönetime olan katkısını bilecek yeterliğe sahip olmaları gereklidir. Yönetimin görevi insanları destekleyerek başarılı hale getirmek, güçlü yönlerini ortaya çıkarmak, eksikliklerini etkisiz kılmaktır (Drucker, 1994).

Okul idarecisi, globalleşme, bilgi teknolojisindeki ve bilimdeki gelişmeler, örgütsel öğrenme, değişimi yönetme gibi yenilikler karşısında yeni bir duruşa sahip olması gerektiğini bilmelidir. Eğitim kurumu yöneticisi, okulunun görev ve ideallerini tespit ederek, bu hedeflere okul içindeki tüm paydaşlarla birlikte varabilmek için “nasıl

davranılması gerektiği”ni planlayarak, okul kültürünü bu yönde geliştirmekle sorumludur. Tüm bunlar, günümüzün okul yöneticisinin, ortadaki durumu devamlı iyileştirmek için kurumunu bu amaçlara göre şekillendirmekten sorumlu olduğunu ortaya koyar. (Helvacı, 2007).

Motivasyon kavramını bilmek sağlıklı ilişkiler kurmak ve uyumlu yaşamak açısından oldukça yararlıdır. Tüm davranışlar nedenseldir ve bu nedenleri anlamaya çalışmak, bunlar üzerinde yoğunlaşmak çeşitli durumlarda ortaya çıkabilecek problemleri tahmin etme, engelleme yada çözüme yardımcıdır. Günümüz yöneticileri, işletme için faydalı olan davranışları is görenlerinden beklemek için üzerlerine düşen is görenlerin, duygu, düşünce, ihtiyaçlarına önem veren bir çalışma ortamı oluşturmaları gerekmektedir. Yani işletme içerisinde insan kaynaklarını bitirip tüketilecek değil, üzerinde yatırım yapılacak değerler olarak görmeleri ve buna göre davranmaları gerekmektedir. Unutulmaz bir gerçektir ki; insanlar, kendilerinin duygu ve düşüncelerine değer verildiği, temel ihtiyaçlar ile gelişim ihtiyaçlarının karşılandığı, yetki kullanarak işletmelerin başarısında etkili oldukları, kendi motivasyon profillerine göre ödüllendirildikleri ortamlarda çalışmak isterler. İdarecilerin örgüt ve çalışanlar arasında uyum sağlamasının en etkin yöntemi, örgütün hedefleri kadar, çalışan hedeflerini de bilmektir (Yıldırım, 2007).

Nitelikli öğretmenler ile ayakta kalacağı ve görevlerini en iyi şekilde yapacağı değerlendirilen eğitim kurumları için motivasyon ve verimliliği etkileyen faktörlerin bulunarak ortaya konması ve etkili çözümlerin geliştirilmesinin büyük önem arz ettiği değerlendirilmektedir (Öztürk, 2006).

Ülkemizde yöneticiliğin meslekleşmemiş olması, yöneticilerin hizmet öncesi veya hizmet içinde yetiştirilmelerine gerekli önemin verilmemesi ve yöneticiliğin öğretmenliğin devamı olarak görülmesi pek çok öğretmenin gerekli altyapıya ve yeterliğe sahip olmadan mesleğe girmesine neden olmuştur. Bu nedenle ilköğretim yöneticilerinin yeterliklerinin irdelenmesi önemli görülmektedir (Terci, 2008).

Çalışanların mutlu olmadığı ve mesleki tatminin az olduğu örgütlerde iş verimi ve kalitenin düşük olacağı açıktır. Ana ögesi insan olan ve başlıca işlevi insanı eğitmek, geliştirmek, topluma faydalı hali getirmek olan okul sistemlerinde verimin ve kalitenin düşmesi demek toplumdaki gelişmenin durması, toplumsal problemlerin artması anlamına gelecektir. Okul

örgütlerinin iyi yönetilmesi eğitimin niteliğinin yükseltilmesi dolayısıyla toplumların refahlarının yükselmesinde ve gelişmişlik düzeylerinin artmasında yadsınamaz bir öneme sahiptir. Okul yöneticilerinin başarısı ya da başarısızlığı doğrudan doğruya topluma etki eden bir faktördür. İyi bir yöneticinin sahip olması gereken temel yeterliliklerden biri iletişim becerileri ve çalışanları motive etme kapasitesidir.

Fiziksel ortam olarak uygun, kişiler arası ilişkiler açısından sağlıklı, sosyal haklar ve ücretlendirme açısından adaletli çalışma ortamlarında çalışanların motivasyonu artarken aksi durumda motivasyonları düşmektedir.

Zaman zaman yalnızca yöneticilerin olumsuz kişilik özellikleri, davranışları ya da iletişim becerilerindeki yetersizlikleri en nitelikli çalışanların dahi motivasyonunu olumsuz etkileyerek çalışanın etkisiz, verimsiz hale gelmesine neden olabilmektedir. Öte yandan kişileri motive eden unsurları bilmek yöneticilerin en olumsuz şartlarda dahi maksimum verim alabilmelerini sağlayan bir unsur olabilmektedir.

Tüm bunlardan hareketle, yönetim sürecinde yöneticilerin sergilediği davranışların çalışanların motivasyonuna etkisi incelenmeye değer bulunmuştur.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Yönetim sürecinde yöneticilerin sergilediği davranışların çalışanların motivasyonuna etkisi ne düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir.

1.3. Alt Problemler

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmen algılarına göre yönetim sürecinde yöneticilerin sergilediği davranışlar yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen algılarına göre yönetim sürecinde yöneticilerin sergilediği davranışlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen algılarına göre yönetim sürecinde yöneticilerin sergilediği davranışlar medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen algılarına göre yönetim sürecinde yöneticilerin sergilediği davranışlar branşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen algılarına göre yönetim sürecinde yöneticilerin sergilediği davranışlar

öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- Öğretmen algılarına göre yönetim sürecinde yöneticilerin sergilediği davranışlar mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen algılarına göre yönetim sürecinde yöneticilerin sergilediği davranışlar okulda çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen algılarına göre yönetim sürecinde yöneticilerin sergilediği davranışlar müdürün kadro durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin motivasyon düzeyi yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin motivasyon düzeyi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin motivasyon düzeyi medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin motivasyon düzeyi branşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin motivasyon düzeyi öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin motivasyon düzeyi mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin motivasyon düzeyi okulda çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin motivasyon düzeyi müdürün kadro durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Yönetim sürecinde yöneticilerin sergilediği davranışlar ile öğretmenlerin motivasyon düzeyi arasındaki ilişki nasıldır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada öğretmen algılarına göre yönetim sürecinde yöneticilerin sergilediği davranışların ve öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin öğretmenin cinsiyetine, yaşına, medeni durumuna, branşına, öğrenim düzeyine, mesleki kıdemine, okulda çalışma süresine ve müdürün kadro durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Toplumların gelişmişlik düzeylerini belirleyen en önemli etkenlerden biri eğitimidir. Eğitim kurumlarının kalitesi yöneticilerinin yönetim becerileri ve çalışanlarının motivasyonlarıyla doğrudan ilişkilidir. Yapılan bir çok araştırma göstermiştir ki yöneticilerin yönetim becerilerinin yanı sıra kişilik özelliklerinden kaynaklanan davranışları ve çalışanlarıyla kurdukları iletişim çalışanların motivasyonunu direkt etkilemektedir.

Ülkemizdeki kozmopolit yapının bir yansıması olarak her iktidar değişikliği döneminde farklı eğitim sistemleri denemekte, yönetici atamada dikkate alınan kriterler sürekli değişmektedir. Sürekli değişen sistem yöneticilerin uzmanlaşmasının önünde engel teşkil etmekte eğitim kurumları zaman zaman deneyimsiz yöneticilerin hizmet içinde yetiştirdiği yönetici eğitim ortamlarına dönüşmektedir.

Bu gerçeklerden hareketle bazı demografik özelliklere göre yöneticilerin öğretmenler üzerindeki motive edici etkisinin ölçülmesi yoluyla eğitim çalışanlarının motivasyonunu arttıran ve azaltan yönetici davranışlarının tespiti, motivasyonu yükselten yönetici davranışlarının yönetici oryantasyon eğitimleri kapsamında öğretilerek yaygınlaştırılması, motivasyonu düşüren yönetici davranışlarının önlenmesine yönelik tedbirlerin alınması için yönetim sürecinde yöneticilerin sergilediği davranışların ve öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin konusu araştırmaya değer görülmüştür.

1.6. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kullanılan ölçme araçlarını içtenlikle cevapladıkları varsayılmaktadır.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma İstanbul İli Kadıköy ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 308 öğretmen ile,
- Araştırma verileri, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında toplanan verilerle,
- Araştırmada elde edilen bulgular Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği ile,
- Öğretmenlere ait demografik bilgiler Öğretmen Kişisel Bilgi Formu ile elde edilen verilerle,
- Araştırmada elde edilen verilerin analizi, kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Okul Yöneticisi : Bir eğitim kurumunda hedeflere ulaşılabilmesi için çalışanları örgütleyen, emir verici olan, etkinliklerin koordinasyonunu sağlayan ve denetleme işlevini de yerine getirenlere okul yöneticisi denir (Helvacı, 2007).

Motivasyon : Bireylerin belli bir hedefe ulaşmak için kendi istekleri ile harekete geçme sürecidir (Koçel,1998).

BÖLÜM II

İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Yönetim ve Yönetici Davranışları

2.1.1. Yönetim

Yönetim de bir hizmet alanı olmasına rağmen karar verme otoritesini barındırdığı için zamanla ayrıcalıklı bir makam olarak algılanmaya başlanabilmektedir. Bir süre sonra yöneticilerin de bu ayrıcalıkları hak olarak algılamasıyla yönetimin doğası bozulmakta yöneten ve yönetilenler arasına yapay mesafeler girmektedir. Bu durum yöneten-çalışan işbirliğini olumsuz etkileyen bir faktördür.

Pehlivan (2002) da, bireylerin gereksinimlerinin karşılanmasındaki başarı düzeyi ile örgüt amaçlarının iş görenler tarafından benimsenmesi ve bu amaçları gerçekleştirme yolunda çaba gösterme düzeylerinin doğru orantılı olduğunu belirtmektedir.

Çalışandan en yüksek verimin alınabilmesi için yönetimin çalışan merkezli ve iletişim yollarını açık tutan bir anlayışla hareket etmesi beklenmektedir. Üretimin faaliyetlerinin yönetiminin yanı sıra çalışanların hak ve beklentilerinin karşılanma düzeyinin önemli bir unsur olması da yönetim süreçlerini etkilemekte, yönetimin tanımını değiştirmektedir.

Yönetim süreçleri en temelde ortak organizasyon adımlarını içermekle birlikte farklı sektörlerde yönetim süreçlerine sektöre özel yönetim unsurları katılabilmekte ya da sektörün doğasına uygun olarak yönetimi süreçlerinde öncelikler değişebilmektedir.

İşletme yönetimi, ordu yönetimi, eğitim yönetimi arasında ortak noktalar vardır. Öyleyse yönetimin amaca götüren araçlarla ilgili evrensel bir süreç olduğu söylenebilir (Kaya, 1991).

Yönetim, “Bir işi başkalarına yaptırma sanatı” ya da “ Bir işin nasıl yapılacağını bilmek ve o işin yapılmasını sağlamak sanatı olarak da tanımlanır (Özden, 2004).

Drucker (1994), yönetimin görevinin, insanları başarılı hale getirmek, çalışanların kuvvetli yönlerini ortaya çıkararak bu yönlerini kullanabilecekleri görevler vermek, eksik yönlerini de etkisiz kılmak olduğunu belirtmektedir. Bunun sağlanabilmesi için de bilimsel

yöntemlerle yetişmiş, teşkilatın yapı ve işleyişi konusunda bilgi ve beceri sahibi olan kişilerden oluşacak etkili bir yönetime gereksinim vardır.

Yönetim belli bir yöntem ve kesin kurallarla gerçekleşmez. En geniş haliyle yönetim;

- Örgütün yönünü, amaçlarını ve hedeflerini belirlemek,
- Gelişmenin nasıl yapılacağını ve hedefin nasıl başarılabileceğini planlamak,
- Hedefin ekonomik olarak planlandığı şekilde başarılabilmesi için olabilecek kaynakları(insan, zaman, materyalleri) organize etmek,
- Örgütün gelişimini kontrol etmek (plana göre başarıyı ölçmek, uygun durumlarda doğrulama yapmak),
- Örgüte standartları koymak ve geliştirmek olarak tanımlanabilir (Everard ve Morris, 1990).

2.1.2. Yönetici

Yöneticilik yeteneğe dayalı bir beceri olduğu için başlı başına bir sanat olarak ele alınabilir. Tüm sanatlarda olduğu gibi yöneticilikte de salt eğitimle sağlanacak başarılar yetenekle birleştiğinde sağlanan başarıların yanında sönük kalmaktadır. Yöneticiliği sanata dönüştüren en etkili beceri yöneticinin iletişim ve koordinasyon becerileridir denilebilir. Yönetici bir yasa ve kural uygulayıcısı olmaktan öte örgüte ruh kazandıran, eşgüdümleyen öncüdür.

Yönetici, bir zaman dilimi içinde emrine verilmiş bir grup insanı, para, hammadde, malzeme gibi üretim araçlarını kullanarak belirli birtakım amaçlara ulaştırmak için ahenk ve işbirliği içinde çalıştıran kimsedir (Eren, 1998). Yöneticilerin nitelikleri üç grupta toplanabilir:

Yöneticinin entelektüel özellikleri; genel kültür, mantıklılık, analiz ruhu, sentez ruhu sezgi gücü, hayal gücü, muhakeme gücü, düşüncelerini açıkça ifade edebilme yeteneği, düşüncelerini sorunlara odaklaştırabilme yeteneğidir.

Yöneticinin karakterine ilişkin özellikleri: Akıl ile duygu arası denge, değişen koşullara, ortamlara ve kişilere uyum gösterebilme, dikkatlilik, ihtiyatlılık, girişkenlik, hafıza gücü, dinamiklik, azim ve sebatkarlık, tertiplilik ve düzenlilik, yöntemlilik, süratlilik, ciddiliktir.

Yöneticinin sosyal özellikleri: Görünüşü ile çevresinden kabul görmesi, gruba hitap edebilecek nitelikte olması, grup yapılarını, ortak amaç, değerler ve duygularını anlayabilmesi, iş kurallarının yerleşmesini sağlaması, bütün çalışanlardan yararlanmayı bilmesi, ölçülü ve dengeli hareket etmesi, bilgi, tecrübe, adalet, güven gibi özellikleriyle çevresinde etkili, otorite sahibi ve ikna gücü olan bir kimse olarak tanınmasıdır (Eren, 1998).

Her tür ve düzeydeki yöneticilerde aranan yeterlikler, yönetim becerisi, insan ilişkileri ve teknik bilgidir. Yönetim becerisinin statü yükseldikçe artması, teknik bilginin ise azalması beklenir. İnsan ilişkileri ise her düzeydeki yönetici için en yüksek düzeyde olması beklenen bir yeterlik alanıdır (Açıklan,1999).

İyi bir yönetici tarafsız, takdir edici, sempatik, sabırlı, örnek, ölçülü, nazik, koruyucu, özverili, iyimser, etkileyici, ikna edici, dengeli, değerbilir, çifte standartsız, kendisi ile barışık, önyargısız, destekleyici, güven verici, iradeli, sorumluluk sahibi, kararlı, uyumlu, coşkulu, çevresiyle barışık, duyarlı, düzenli, güler yüzlü, paylaşmayı bilen tutum ve davranışlara sahip olmalıdır (Sarıtış, 1997).

Yöneticilerin astlarına karşı tutumu, çalışanların örgüt amaçlarını gerçekleştirmelerini sağlamadaki performanslarını etkileyen en önemli etkenlerdendir. Örgüt yöneticilerinin personeli etkilemek için kullandıkları yöntemler ve takındığı tutumlar, yetki kullanmak, çalışanları örgüt yönetimine katmak, liderlik gücünü kullanmak, etkili iletişim kurmak, çalışanlara baskı yapmak, çalışanların kendini gerçekleştirmelerine fırsat tanımak, çalışanları ödüllendirmek ve cezalandırmak gibi yöntemlerdir (Ceylan, 2003).

2.1.3. Yönetici Davranışları

Psikoloji de sık sık dile getirildiği gibi insanlar farklı yaşam alanlarında farklı rollere bürünmektedirler. Kişi anne babasının yanında çocukken, çocuğunun yanında ebeveyn, resmi ortamlarda otokontrolü yüksekken bir dost ortamında oldukça hareketli ve çocuksu olabilmektedir. Bunlar toplum içinde farklı yaşam alanlarında toplumun kişiye biçtiği rollerdir.

Toplumsal kültür meslek alanlarında kişiyi davranışlarında çeşitli kalıplar kullanmaya yönlendirmektedir. Zaman zaman kişiler meslek icabı kişiliklerinden beklenmeyen

davranış şekillerine girmek zorunda kalırlar. İdam mahkumlarının cezasını uygulamakla görevli cellatlar bu durumu oldukça çarpıcı ortaya koyan meslek sahipleridir. Dolayısıyla bu farkın bilinmesi ve mesleğe yansımalarının ne şekillerde olabileceğini konusunda çalışanlarda farkındalık yaratılması önemlidir.

Rutin işleyiş olarak yönetici ve çalışanlar çeşitli iletişim çatışmaları yaşadıklarında bunların yalnızca kendi başlarına geldiği algısına kapılmakta çatışmaların kendilerinden ya da yöneticiden kaynaklandığını düşünerek suçlayıcı ya da depresif tepkiler verebilmektedirler. Bu durum iş yerinde motivasyonu ve verimi olumsuz etkilemektedir. Oysa ki bu sınıflandırmalardan haberdar olan bunun yanı sıra çatışmalarının çoğunluğunun kişilerden ziyade işin ve iş ortamının niteliklerinden kaynaklandığı bilindiğinde olan çalışanlar için çatışmalardan dahi verim elde edilmesi mümkün olmaktadır.

Doğrudan insan iletişimi temeline dayanması nedeniyle yöneticilik mesleğinde davranış tarzı ayrı bir önem taşımaktadır. Yönetici davranışlarında başta kişilik özellikleri olmak üzere çeşitli kriterlere göre sınıflandırmalar yapılabilmektedir. Bu başlık altında literatürde yer alan yönetici davranışı sınıflamalarına yer verilmiştir.

Kurumların temel amaçlarını yerine getirme görevi olan yöneticilerin bu görevleri esnasında ortaya çıkardıkları tepkiler eylemler onların davranış tarzlarını meydana getirmektedir (Çağlar, 2004).

Yöneticiler davranışları üç ayrı şekilde ele alınabilir: Yalın davranış biçimlerine göre; Tip - A, Tip B, içe dönük - dışa dönük, saldırgan, sakin, duygusal, istikrarlılık düzeyine göre; alıngan, sert, nevrotik, psikotik, görev anlayışı ve ilişki eğilimlerine göre; demokratik, otokratik, göreve dönük, insana dönük, bürokrat, liberal (Şencan, 1995).

Literatürde bilimsel olarak tanımlanmış bu sınıflandırmalar çoğunca çalışanlar tarafından bilinmemektedir. Bu sınıflamalar genel olarak yönetici eğitimlerinde yönetici adaylarına tanıtılmaktadır. Yöneticilerin yönetici ve çalışan sınıflandırmalarını bildikleri gibi çalışanların da rutin olarak bu davranış tarzlarından haberdar edilmesi yönetici ve çalışan iletişimini olumlu yönde etkileyen bir faktör olabilir.

Kamusal örgütlerdeki bir arada olma süresinin daha uzun olması sonucunda, yöneticiler, hükmeden fakat yenilik oluşturmamayan bir rol taşımaktadırlar. Yaşlı yöneticiler, daha da

otokratik bir kimliğe bürünmektedirler (Şencan, 1995). Kamu yöneticileri, inisiyatif taşımamakta, bilgi alış verişinde zayıf kalmakta ve statükoyu korumaya çalışmaktadır. Bunun yanında belirtilen olumlu özellikleri arasında, yöneticiler, batılı değerlere inanmakta, öğrenmek ve gelişmek istemektedirler (Podol, 1967).

Bunların yanı sıra kamuda personel değerlendirme sisteminin yeterince gelişmemiş olması, personel değerlendirme sistemini kesintiye uğratan yer değişiklikleri, tayin ve atamalar gibi nedenler dolayısıyla çalışan ve yöneticiler gelişime yönelik performans sağlama motivasyonunu koruyamamaktadırlar.

Kamu örgütleri açık sistem oldukları için, yakın ve uzak çevresiyle girdi – dönüşüm – çıktı ilişkisi içindedirler. Dolayısıyla, yöneticilerin örgüt içi davranışları, çevresel etmenlerce de büyük ölçüde etkilenmektedir. Kamu yöneticileri için dış çevre, kamuoyu, çıkar grupları, hükümet, yasama, yargı ve siyasal partiler gibi etkili güçlerden oluşmaktadır. Siyasal nitelikli atama ve yer değiştirmelerin sıklaşması yöneticileri tedirgin etmektedir. Yönetici geldiği yöneticilik görevlerinde örgütle kaynaşmasını sağlayacak kadar uzun süre kalamamaktadır. Bu durum örgüt içi ilişkileri de olumsuz yönde etkilemektedir. Örgütsel ve bireysel amaç bütünleştirilmesi tam anlamıyla gerçekleştirilememektedir. Yönetici çoğu kez örgütün başında uzun süre kalmadığını (kalamayacağını) da bildiği için örgütte üretimin arttırılması için gerekli girişimlere gerekli ve yeterli zaman ve istek bulamamaktadır (Yıldız, 2002).

Kamusal örgütlerde yönetici ve çalışanların davranışlarını belirleyenler arasında, sıkı bir yasal mevzuat, kamu yararı, kamu hizmeti, siyasal ortam, bürokratik yapı gibi çok belirleyici faktörler bulunmaktadır. Her ne kadar iş güvencesi bulunsun da, kamusal yöneticilerin çalışanlarını güdülemede kullanacakları araçlar belirli ve sınırlıdır. Kamusal örgütlerde yöneticiler, hiyerarşik yapının gereği olarak, astlarıyla formel ilişkiler kurması gerekirken, toplumun kültürünün bir yansıması olarak, informel ilişkiler de gerçekleştirmekte, bu da liderlik davranışlarını etkilemektedir (Karkın, 2004).

Yöneticiler, çalışanların iş başarısını yükseltmek için onların becerilerini geliştirmek ve motivasyonlarını arttırmak zorundadırlar (Eroğlu, 1998).

Kendilerine güvenildiğini hissettikleri zaman insanların motivasyonları artar, daha heyecanlı ve şevkli çalışırlar, işyerinde çalışanların motivasyonunun yüksek olması için

işyerinde güven tesis edilmelidir. Yöneticiler örgütte güveni tesis etmek için iş görenlere karşı adil, saygılı ve açık olmalıdırlar (Töremen, 2002).

2.1.4. Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetimi, yönetim biliminin bir alt alanıdır. Eğitim yönetimi, toplumdaki eğitim ihtiyacını gidermek üzere açılan eğitim örgütünü önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili işletme, geliştirme ve yerleştirme aynı zamanda milli eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için bir araya gelen eğitim iş görenlerini ve diğer kaynakları örgütleyip eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir (Başaran, 1998).

Simon'a göre eğitim ile yönetim arasındaki ilişkide işletme yönetimindeki geleneksel iş gören anlayışının eğitim yönetiminde aynen uygulanması beklenemez. Eğitim örgütlerinin ürünü ne bir mal ne de bir hizmettir. Ürün insan kaynağıdır. Örgüt kültürü ve ürün farklılığı, eğitim örgütlerini diğer örgütlerin yönetiminden ayırmaktadır. (Çelik, 2000,s.28).

Eğitim örgütünde yönetim, iş merkezli ya da insan merkezli olmak yerine bu ikisini dengeleyen bir yol izlemelidir. Eğitim örgütlerinde üretimin makineyle değil insanla gerçekleştirildiği unutulmamalıdır. İnsanın duygusal durumu işten alınacak verim üzerinde etkilidir. Moralsız insanlardan verim elde edilmesi mümkün olmaz (Alıç, 1996).

Eğitim yönetimi, oldukça geniş bir alanı kapsamaktadır. Eğitim sisteminin merkez ve yerel düzeylerdeki örgütlerinin yönetimi, okulların yönetimi, eğitim hizmetlerini sunan birimlerin yönetimi v.b. düzeylerde yönetim etkinlikleri gerçekleştirilmektedir (Kaya, 1991).

Toplumu şekillendirme gücüne sahip olan eğitim sektöründe eğitim yöneticiliğinin halen uzmanlık alanı olarak değerlendirilmemesi dikkat çekicidir. Ülkemizde resmi ortaöğretim kurumlarında yöneticilik şartları iktidarlar tarafından sürekli değiştirilmekte genel olarak da eğitim yöneticileri öğretmenler arasından seçilmektedir.

Eğitim yöneticiliği enstitülerde bir uzmanlık alanı olarak bulunmasına rağmen uygulamada resmi ortaöğretim kurumlarında müdür yardımcılığı ve müdürlüğe öğretmenler arasından atama yapılmakta, atanalar bir anda farklı bir uzmanlık alanına geçmektedir. Öğretmen olarak okulun işleyişinden haberdar olmaları olumlu bir yeterlilik olsa da idareciliğin getirdiği bir çok ek yeterlilikten mahrum olarak göreve başlamaktadırlar. Aradaki bu açık

yöneticilerin hizmet içi eğitimlere alınması ile giderilmeye çalışılsa da sistemde aksaklıklara mahal vermektedir.

Uygulamadaki bu olumsuzlukların giderilmesi için en temel önlemlerden birisi eğitim yöneticisi olacak öğretmenlerin atanmadan önce yüksek öğrenim düzeyinde yöneticilik eğitimi almalarının zorunlu kılınması olabilir.

2.1.5. Eğitim Yöneticisi

Aşağıdaki tanımlamalarda da görüleceği gibi eğitim yöneticiliği uzmanlık gerektiren hassas bir meslek alanıdır.

Okulu ya da bir eğitim örgütünü, eğitimin amaçlarını gerçekleştirecek nitelikte yöneten kişidir (Demirtaş & Güneş, 2002).

Öğretmenin, eğitim-öğretimde kilit konumda bulunması onun gereksinimlerinin de dikkate alınmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda, ilköğretim okullarında, öğretmenler arasında olumlu bir havanın yaratılması sürecinde ve onların hedefler doğrultusunda motive edilmelerinde yöneticilere büyük sorumluluklar düşmektedir. Zira, öğretmenlere en yakın konumda olan yönetmen okul yöneticisidir (Ekinci, 2006).

Bursalıoğlu (2000), her çalışanın bir işe girerken çeşitli ihtiyaçlar ve istekler doğrultusunda hareket ettiğini; bu ihtiyaçlar ve isteklerin giderilmemesi halinde ise ruh halinin bozulacağını ve veriminin azalacağını belirtmektedir. Başaran (1991) da, bireyin gereksinimlerinin iş ortamında karşılanması halinde kişinin dengeli bir çalışma temposu kazanacağını ve kendisini geliştirmeye yönelteceğini; aynı zamanda işinden doyum sağlayan bireyin işbirliğine yöneleceğini ve uyumlu davranışlar göstereceğini ifade etmektedir. Bundan dolayı okul yöneticisi, okulun amaçları ile okul çalışanlarının ihtiyaçlarını bir bütün olarak görmeli ve ikisi arasında bir denge kurmalıdır. Bu anlamda ne okulun amaçlarını ne de kişilerin ihtiyaçlarını göz ardı etmemelidir (Akt. Sümer, 2007)

Okul yöneticisi, öğretmenlerin özellikle sosyal gereksinimlerine karşı duyarlı olmalıdır. Bu gerçekleri farketmeyen, giderilmesi için uğraşmayan idarecinin, kurumunda morali yüksek tutması güçtür (Bursalıoğlu, 2000).

Bugün bir okul yöneticisi, kamu idarecisi, siyaset belirleyici, alanının uzmanı, uzman eğitimci, eğitsel lider ve toplumda aktif bir birey olmalıdır (Taymaz,1995).

Özetle; okulu, okul müdürü ve müdür yardımcıları yönetir. Okul yöneticileri; okulu yasa ve yönetmeliklerin kendilerine verdiği yetkiye bağlı ve mevzuata uygun olarak, okulun amaçlarını gerçekleştirmesinden, insan kaynağı ve diğer kaynakların sağlanmasından ve en doğru şekilde kullanılmasından, eğitim ve öğretimle ilgili etkinliklerin planlanıp uygulanmasından, değerlendirilmesinden, okuldaki iş birliği, iletişim ve eşgüdümün sağlanmasından sorumludur. Ve tüm bunları yaparken okul içi ve okul dışı beklentileri dikkate alması gerekmektedir (Öztay, 2006).

Eğitim örgütlerinde işleyen de işlenen de insan olduğundan, aralarında kurulacak ilişkinin sağlıklı olması; insan kaynakları yönetiminin etkililiğine bağlıdır. Okul yöneticilerinin insan kaynakları konusunda yeterli olabilmesi için okulda takım çalışmasına önem vermeli, örgütsel etkililiği sağlamalı, yönetim süreçleri etkili şekilde uygulamalı, çalışanları örgüt amaçları doğrultusunda güdülemeli, okulda açık bir iklim ortamı oluşturmali, alınacak kararlarla ilgili kişilerin görüşlerini almalı, çatışma yönetimi konusunda bilgili olmalı ve zamanı iyi kullanmalıdır (Terci, 2008).

2.2. Motivasyon

“Yaklaşık olarak aynı yeteneklere sahip olan bir grup insan aynı koşullarda, verimli olarak çalışırken; farklı bir grup insan neden, verimsiz çalışıyor?” (Demirel, 2002) sorusu motivasyon ve çalışma isteksizliği kavramlarını doğurmuştur.

2.2.1. Çalışma İsteksizliği

Sanayi devrimi ile başlayan makineleşme ve insansız seri üretimi temsil eden otomasyon sistemleri nedeniyle üretim insan kaynağı ihtiyacı azalmış bu durum bir yandan işsizliği doğurarak toplumsal huzursuzluk yaratırken diğer yandan çalışan insan sayısının azlığı ve dikkatin makineler üzerine odaklanmasını gerektirmesi dolayısıyla çalışanlar arası iletişime fırsat vermeyen yapısıyla çalışanların duygu durumlarını da olumsuz etkilemiştir.

Bu duygu durum bozukluklarını gidermek üzere yapılan çalışmalar kapsamında araştırmacılar çeşitli motivasyon teorileri geliştirmişlerdir.

2.2.2. Motivasyon Tanımları

Bir örgüt ortamında örgütsel amaçların gerçekleştirilebilmesi için çalışanlarda çalışma istek ve coşkusunun oluşturulması çok önemlidir (Aydın, 1993, s.130). Örgüt üyelerini çalışmaya başlatma ve çalışmalarını devam ettirmeye güdüleme denir (Bursalıoğlu,1994).

İnsan unsurunun fiziksel, ruhsal ve zihinsel gücünü örgüt amaçları doğrultusunda yönlendirmek düşüncesi, bizi motivasyon kavramına götürmektedir. (Koçel, 1998).

Motivasyon, pek çok eserde isteklendirme, güdüleme ve güdülenme şeklinde ifade edilmektedir. “Motivasyon, Latince “Movere” kelimesinden gelmektedir. Teşvik etmek, tesir altına almak, harekete geçirmek gibi anlamlara sahiptir (Şenatalar, 1975) .

Kamusal örgütlerde yöneticilik yapanların önündeki engellerden bir diğeri de, performans – ödül sistemlerinin yetersizliğidir (veya olmaması). Mevcut yapıda terfi ve yükselmeler, kıdem ve olumlu sicil temel alınarak yapılmaktadır. Çok nadir olarak, yükselme ve terfi için üstün başarı şartı aranmaktadır. Performansın veya motivasyonun artırılmasının maddi olanaklarla gerçekleştirilmesi çok olası gözükmemektedir. Kamu örgütlerinde hiç bir lider veya yönetici, yasaların kendisine veremediği ödül veya imkanı, çalışanına veremez. Ayrıca, maddi olanak sağlanmasında, genel makro iktisadi dengeler önemlidir (Eryılmaz, 1999).

Yapılan işin personele uygunluğu, o işe verilen ücret, iş ortamının çalışanı tatmin edecek biçimde olması, dış motivasyon etmenleridir. Yani bireyin kendi şahsından kaynaklanmaktadır. Bireyin zekası, yeteneği, becerisi kişisel ve iş deneyimi ise onun kendisinden kaynaklanan motivasyon etmenidir. Bu etmenlerin tümü bireyin başarısını belirler. Bu nedenle motivasyonun, iş başarısı yönünden taşıdığı önem oldukça açıktır (Bingöl, 1997).

Kuruluşlar karlarını maksimize etmek amacıyla faaliyet gösterirken, iş görenleri çalışmaya iten en önemli faktör kendisinin ve ailesinin yaşamlarını idame ettirecek yeterli bir ücret elde etmesidir. Bu açıdan çalışan insanın en büyük korkusu, başlıca gelir kaynağı olan işini kaybetmesidir Ancak sadece para yeterli değildir. Bir çoklarının daha az para getiren işleri; prestij, eşit davranma ve gurur dolayısı ile seçtikleri örneklerle gösterilmiştir. Ayrıca daha çok para elde etme isteği gruptaki arkadaşların resmi olmayan baskıları ile de

dizginlemektedir. İnsan sadece para ile değil, diğer psikolojik, sosyal ve duygusal gereksinimleri ile de motive edilebilir (Özdönmez vd.,1998) .

Kendisini ilgilendiren konularda, karar verilmeden önce görüşlerinin alınması, astın kendi görüşlerinin dikkate alındığını hissetmesini, kendini önemsemesini, başkalarınca saygı görmesini ve diğer sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlar. Bu durum çalışanları örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için daha fazla çaba göstermelerini sağlar ve iş motivasyonunu artırır (Sümer, 2007).

İş görenlerin motivasyonunu artıracak yönetsel yöntemler, amaç birliği, yetki ve sorumluluk dengesi, haberleşme olanağı sağlama, özel yaşama saygılı olma, adaletli olma, yetke ve güç kazandırma, çalışmada bağımsızlık verme, sosyal katılım sağlama, değer verme, gelişme imkanı ve sosyal uğraşlar sağlama gibi yöntemlerdir (Bingöl, 1997).

Eğitim çalışanları, yüksek düzeyde yetişmiş insanlardır. Birçoğu kendilerini mesleklerine vermişler, mesleklerini benimsemişler ve zaten güdülenmişlerdir. Bununla birlikte zaman zaman güdülenme ihtiyacı hissederler (Başaran, 1983).

Okul yöneticisi, öğretmenlerin motivasyonlarını geçici olarak sağlamakla güdüleme görevini yerine getirmiş olmaz. Önemli olan öğretmenlerin iş motivasyonunun devamlılığının sağlanmasıdır. Amaçların gerçekleştirilmesi için harcadığı çabanın sonucunda neler olduğunu bilmek çalışanın ilgisini çeker. Sonuç başarılıysa daha fazla motive olur. İstenilen sonuç elde edilememişse, daha sonraki çalışmaların başarılı olması için yapılan hataların sebepleri araştırılarak bu olumsuz sonuçtan yararlanılabilir. Gerek olumlu gerek olumsuz olsun, sonuçlardan haberdar edilmeyen bir öğretmen kendisini okulun bir parçası değil yöneticisinin kullandığı bir araç gibi görmeye başlar ve motivasyonu zayıflar. Silah (2001), iş motivasyonunu artıcı değişkenleri, ekonomik değişkenler, psiko-sosyal değişkenler, örgütsel ve yönetsel değişkenler olarak üç grupta ele alır :

Ekonomik değişkenler: Aynı işi yapan kişilerin eşit ücret alması, iş görenin yaptığı işin oranına göre ücret alması, kârın bir kısmının çalışanlara dağıtılması ve başarılı olanlara ekonomik ödül verilmesi çalışanları güdüler.

Psiko-sosyal değişkenler: Çalışanlara, işyerinde bağımsız çalışma ve inisiyatif kullanma hakkı verilmesi, çalışanların işyerinde bir gruba üye olması, çalışanlara değer verilmesi ve görüşlerinin alınması, yükselme imkanı sağlanması, görüşleri iletme ve açıklama imkanı verilmesi, olumlu iş koşulları sağlanması, işyerinde sosyal uğraşların düzenlenmesi çalışanları güdüler.

Örgütsel ve yönetsel değişkenler: Çalışanlarda amaç birliği sağlanması, onlara yetki ve sorumluluk verilmesi, kariyerlerine uygun olarak terfi ettirilmeleri, yönetimin alacağı kararlara katılımın sağlanması, açık iletişim kurulması, iş genişletilmesi, zenginleştirilmesi, yarı bağımsız takım çalışması yapılması, işin fiziki koşullarının iyileştirilmesi çalışanları güdüler. İş görenlerin yaşantıları, beklentileri, tecrübeleri, yapılan işten elde edilen kazanç, iş ortamı, işin güçlüğü, işin statüsü gibi etkenlerin tamamı güdülenmeyi etkiler. Çalışanların işleriyle bütünleşmesi, işinden doyum alması ve bu yönde güdülenmesi son derece önemlidir. Bunun sağlanmasında en önemli görev yöneticilere düşmektedir. Yöneticiler, astlarını başarılı olmaları için destekleyerek güdülemelidirler (Demir, 2000).

İş görenlerin motivasyonunu artıracak yönetsel yöntemler, amaç birliği, yetki ve sorumluluk dengesi, haberleşme olanağı sağlama, özel yaşama saygılı olma, adaletli olma, yetke ve güç kazandırma, çalışmada bağımsızlık verme, sosyal katılım sağlama, değer verme, gelişme imkanı ve sosyal uğraşlar sağlama gibi yöntemlerdir (Bingöl, 1997).

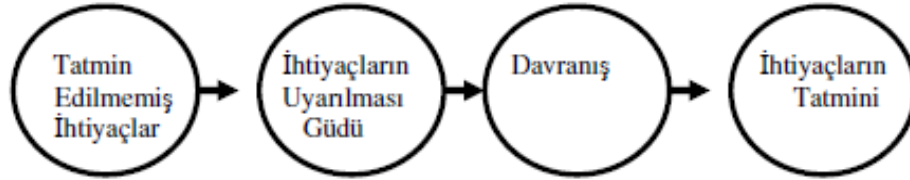
Yöneticilerin motivasyon süreçlerine hakim olması çalışanları örgüt amaçlarını gerçekleştirme yönünde güdülemelerini kolaylaştırır. Motivasyon ve motivasyon süreçleri yönetici eğitimlerinin olmazsa olmaz bir basamağı olarak ele alınmalıdır. Aşağıdaki başlık altında motivasyon süreçleri detaylı olarak sunulmuştur.

2.2.3. Motivasyon Süreci

Birey davranışları genellikle bir nedene dayanır. Bu nedenler ise gereksinmeler, arzular, korkular, inançlar, gibi konulardan oluşur. Tüm bireylerin temel güduları ve gereksinimleri vardır. Bu güdüler davranış potansiyelini simgeler ve yalnız uyarıldıkları zaman davranışı etkiler. Özel çevresel öğeler çeşitli güdülerin uyarılmasını sağlar. diğer bir deyişle özel bir güdü, uygun bir çevre tarafından uyarılmadıkça davranışı etkilemeyecektir. Algılanan çevresel değişiklikler, uyarılan güdüleme tarzı, davranışı biçimlendirir ve

uyarılan güdüleme tarzındaki bir değişiklik, davranışta da değişiklik yaratır (Aklat vd., 1994).

Şekil 2.1 Motivasyon Süreci



Kaynak : (Can, 1999)

2.2.4. Motivasyon Araçları

Gündüz Motivasyon Araçlarını aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- Ekonomik Araçlar
 - Yüksek gelir elde etme,
 - İş görenler veya sendikalarca kabul edilen ücret artışı,
 - Primli ücret sisteminin uygulanması,
 - Kâra katılma,
 - Ödüllendirme sistemleri.
- Psiko-sosyal araçlar
 - Bağımsız çalışabilme,
 - Kişisel güç ve yetki sahibi olma,
 - Sosyal statüye kavuşma,
 - Kişiliğe ve özel yasama saygı,
 - İlginç, yapılmaya değer ve toplumsal yarar sağlayacak bir işe yönelme,
 - İş güvenliği ve psikolojik güvence,
 - İş görenlerin önerilerini dikkate almaya yönelik tedbirler,
 - Sosyal uğraşlar, sosyal katılım ve çevreye uyum sağlama.
- Örgütsel ve yönetsel araçlar
 - amaç birliği,
 - İş gücü planlaması,
 - Yetki ve sorumluluk denkliği,
 - İşe bağlılık ve kararlara katılma,
 - Etkin bir iletişim sisteminin kurulmasıdır.

2.2.5. Motivasyon Konusunda Yönetsel Yaklaşımlar

Motivasyon ile ilgili literatür incelendiği zaman, konunun değişik yönetim anlayışlarına göre değişik açılardan ele alındığı gözlemlenmektedir. Bu çalışmada geleneksel yönetim modeli, insan ilişkileri modeli, insan kaynakları modeli ve çağdaş yönetim modeli içinde, motivasyonun ne şekilde ele alındığı ile ilgili bilgi verilmektedir (Ebcim, 2012).

2.2.5.1. Geleneksel Yönetim Anlayışına Göre Motivasyon

Geleneksel yönetim modeline göre; insanlar doğaları gereği bencil ve tembeldir. Bu nedenle sorumluluk almak yerine işten kaçma eğilimi içindedirler. Yöneticiler işi basit, küçük ve çabuk öğrenebilir parçalara bölmeli ve çalışanları yakından takip ve kontrol etmelidirler (Akt. Ebcim, 2012). Bu yaklaşımın savunduğu görüşe göre, parasal ödüllerin çalışanın iş verimini yani performansını yükselttiği kabul edilmektedir. İnsanların etkin ve verimli çalıştığı durumlarda yüksek ücretle ödüllendirilmelerinin, onları motive etmeye yeterli olduğu varsayımı kabul edilmektedir (Akt. Ebcim, 2012).

Geleneksel yönetim anlayışına göre motivasyon, örgütün etkinliğini ve verimliliğini etkileyen bir araç olarak görülmektedir (Ebcim, 2012).

2.2.5.2. İnsan İlişkileri Modeline Göre Motivasyon

Bu yaklaşım modeli “insan davranışları modeli”, “liderlik modeli” ve “davranış bilimleri modeli” olarak da adlandırılmaktadır. Yaklaşımın savunduğu görüşe göre, insanlar işe yaradıklarını ve önemli olduklarını hissetmek isterler. Bunun yanı sıra insanlar ait olma ve bir birey olarak fark edilme ihtiyacı içindedirler. Çalışma yaşamı içinde bu ihtiyaçların paraya göre daha fazla motive edici bir güce sahip olduğu savunulmaktadır. Bu nedenle yöneticilerin temel görevi, çalışanların kendilerini işe yarar ve önemli hissettikleri, çalışanların gerekli şekilde bilgilendirildikleri ve onlara kendi işleri ile ilgili belli bir kontrol olanağı verildiği örgütsel koşulları sağlamaktır (Akt. Ebcim, 2012).

İnsan İlişkileri Modeli yaklaşımın savunduğu görüşe göre, insanlara (çalışanlara) yalnızca biraz daha dikkat göstermenin bile onların davranışlarını daha iyiye götürmede etkili olacağı sonucuna varılmaktadır. Bu yaklaşım geleneksel yaklaşımdaki ekonomik insan tanımının yerine sosyal insan kavramını getirmiştir (Akt. Ebcim, 2012).

2.2.5.3. İnsan Kaynakları Yaklaşımına Göre Motivasyon

İnsan kaynakları yaklaşımı, “ekonomik insan” ve “sosyal insan” kavramlarını bir araya getirerek ve bir adım daha ileri götürerek insanı bir bütün olarak ele alan bir anlayışı ortaya koymaktadır. Bu yaklaşıma göre, insanları ekonomik ya da sosyal olarak etiketlendirmeye çalışmak ve onları motive etmek için yalnızca ekonomik ödülleri ya da yalnızca sosyal ödülleri öngörmek yetersiz kalmaktadır. İnsan kaynakları yaklaşımı çalışanların motivasyonu konusunda bütüncül bir bakış açısı sağlamakta ve böylelikle çağdaş yönetim ve motivasyon anlayışları için bir temel oluşturmaktadır (Akt. Ebcim, 2012).

2.2.5.4. Çağdaş Yönetim Modeline Göre Motivasyon

Klasik sistemler örgütleri kapalı sistemler olarak betimlerken çağdaş yönetim sistemleri örgütleri çevresi ile etkileşimde olan açık sistemler olarak betimlemektedir.

Çağdaş yönetim kuramı klasik kuramlardan tamamen ayrı bir çizgide değildir aksine çağdaş kuramlar klasik kuramları çok boyutlu olarak değerlendirerek geliştirmiş kuramlardır. Çağdaş yönetim kuramları çalışanları klasik kuramlardaki sınıflamalardan karmaşık olarak ele alır ve çalışanın farklı bir çok yöntemle motive edilebileceğini kabul eder (Akt. Ebcim, 2012).

2.2.6. Motivasyon Teorileri

Motivasyonun iki ana ögesi olan ekonomik ve psiko-sosyal güdüler; ağırlık dereceleri ve doyurulma biçimleri farklı motivasyon teorilerinin doğmasına sebep olmuşlardır (Demirel, 2002).

Motivasyon teorileri Kapsam ve Süreç teorileri olarak ikiye ayrılmıştır. Süreç teorileri davranışın sonucuna odaklı motivasyon teorileri geliştirirken Kapsam teorileri davranışın öncesine yönelik motivasyon teorileri geliştirmektedir (Koçel, 2001).

2.2.6.1. Kapsam Teorileri

Kapsam teorileri, çalışanı etkileyen faktörleri belirlemeye öncelik vermektedir (Koçel, 2003). Böylelikle yöneticilerin çalışanı etkileyen faktörleri daha iyi kavrayarak, ihtiyaçlarına cevap vererek, onları örgüt hedeflerine yönelik davranışa yönlendirebileceği öngörülmektedir (Dinçer ve Fidan, 1996).

Başlıca 4 kapsam teorisi mevcuttur. Maslow - "İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi", Herzberg - "Hijyen Teorisi", McClelland - "Başarı Teorisi" ve Alderfer - "ERG Teorisi" (Demirel, 2002).

2.2.6.1.1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi

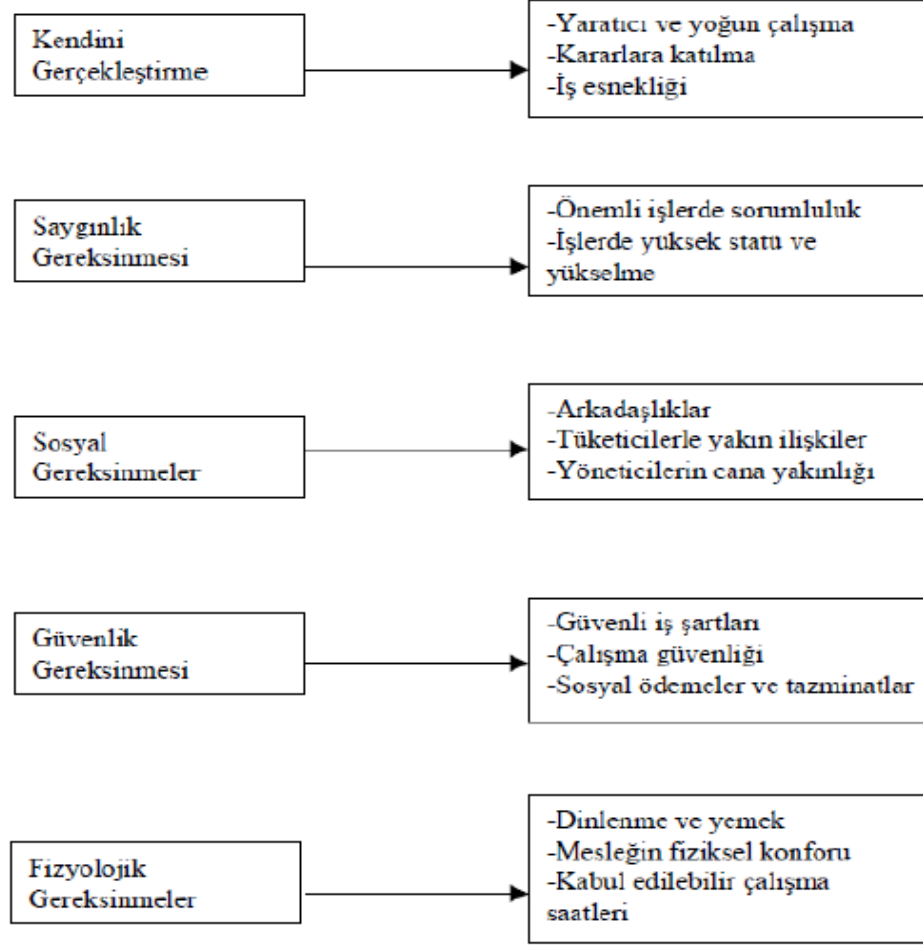
İhtiyaçlar Teorisini ABD'li psikolog Abraham Maslow'un 1943 yılında yaptığı bir çalışmada ortaya koymuş ve ilerleyen zamanlarda diğer akademisyenler tarafından sürekli geliştirilmiştir. Teori insanın yaptığı her davranışın bir ihtiyaçtan kaynaklandığı ve insan ihtiyaçlarının belirli bir öncelik sırasında bulunduğu temeline dayanır (Dinçer ve Fidan, 1996).

Aşağıda Şekil 2.2.'de de görüldüğü gibi Maslow gereksinimleri aşağıdaki gibi sınıflandırmaktadır.

- Fiziksel ihtiyaçlar (soluk alma, beslenme, su ihtiyacı, cinsel ihtiyaçlar, uyku ihtiyacı, denge ve boşaltım ihtiyacı)
- Güvenlik ihtiyacı (bedensel güvenlik, iş, aile, mülkiyet, sağlık güvenliği)
- Ait olma ve sevgi ihtiyacı (aileyle, dostlarla, karşı cinsle ilişkiler)
- Saygı ihtiyacı (öz saygı, başarı odaklı saygı, güven, başkalarına saygı)
- Kendini gerçekleştirme ihtiyacı (yaratıcılık, problem özme, erdem, doğallık, önyargısız olma, gerçeklerin kabulü)

Maslow "Günlük faaliyetleri içinde kişiler en çok hangi ihtiyaç sınıflandırmasındaki ihtiyaçlarını gidermeye çalışıyorlarsa kişilik gelişimi de o ihtiyaç düzeyindedir" demektedir.

Şekil 2.2. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi



Kaynak : Aşıkoğlu, M. (1996), *İnsan Kaynaklarını Verimliliğe Yönlendirme Aracı Olarak Motivasyon*, Üniversite Kitapevi, İstanbul.

Maslow teorisinde belirttiği sıralamaya göre bir ihtiyaç düzeyinin tam olarak karşılanmadan diğer bir ihtiyaç düzeyine çıkılamayacağını belirtmektedir. Yani karnını doyuramayan bir kişi kendi geliştirmek ya da saygı görmek için kitap okumaya ya da kitap yazmaya çalışmaz.

Kişi ihtiyaçlar hiyerarşisindeki sıralamaya uygun olarak belirli ihtiyaçları karşılandığında bir üst düzeye geçer böyle böyle kişilik gelişim düzeyi sürekli yükselmektedir.

2.2.6.1.2. ERG Teorisi

Alderfer ise kiisel gereksinimleri üçe ayırmaktadır. Bunlar var olma gereksinimi, ait olma gereksinimi ve gelişme gereksinimidir. Teorinin adı bu ihtiyaçların İngilizce adlarının ilk harfleri biraraya getirilerek ERG teorisi şeklinde koyulmuştur. Alderfer'in var olma ihtiyacı

Maslow'un fiziksel ihtiyaçlar düzeyine karşılık gelir. İş yaşamında bu ihtiyaçlara karşılık gelen unsurlar; maaş miktarı, çalışma ortamı, sosyal güvenlik hakları vb.dir. Ait olma ihtiyaı ise Maslow'un saygınlık ihtiyaı ve sosyal ihtiyaçlar düzeyine karşılık gelir iş yerindeki diğerk çalışanlarla olan ilişkileri ve paylaşımları kapsar. Son olarak gelişim ihtiyaı Maslow'un kendini gerçekleştirme düzeyine denk gelmekte ve çalışanın yaratıcılık duygusunu tatmin edebileceği fırsatlara sahip olup olmaması ile ilişkilendirilmektedir. Alferder'in teorisi Maslow'un teorisinden farklı olarak ihtiyaçları bir sıralama dahilinde değerlendirmemektedir. Alferder'e göre yukarıda farklı sınıflarda yer alan ihtiyaçlar aynı anda ortaya çıkabilir.

Maslow bir ihtiyaç doyurulduğunda bir st ihtiyaca geçilir derken Alferder ise sürecin tersine doğru işlediğini ileri sürerek doyurulmayan ihtiyaçların kişide yaratarak bir önceki ihtiyaç düzeyini doıurmaya yönlendireceğini belirtmektedir. Yani, gelişim gereksinimi karşılanmayan bireyin ait olma gereksiniminde artış olacak bu gereksinim karşılandığı taktirde tekrar gelişim gereksinimi ortaya çıkacaktır.

Genel hatlarıyla ERG Teorisi2nin erevesi aşağıdaki gibidir :

- Gereksinimler karşılanmadıkça o gereksinimlerin karşılanması ihtiyaı artar.
- Doyurulmayan gereksinimler bir st gereksinime olan ihtiyaı da artırır.
- Doyurulmayan gereksinimler bir alt düzeydeki gereksinimlere olan isteği de arttırır.

2.2.6.1.3. Çift Faktör Teorisi

Herzberg alışanların işleri ile ilgili olarak kendilerini en iyi ve en kötü hissettikleri durumlardan yola çıkarak ihtiyaçlarını belirlemeye çalışmıştır. Çalışma sonunda işteki başarıya odaklanan çalışanların kendilerini en iyi hisseden çalışanlar olduğu iş karşılığında alacakları ücret vb. faktörlere odaklanan çalışanların kendilerini en kötü hisseden çalışanlar olduğu ortaya çıkmıştır.

İşteki başarı sorumluluk, kariyer ilerlemesi vb. konuları kapsadığından daha motive edici bir faktördür. Bu hedefler gerçekleştikçe kişi kendini işiyle birlikte anlamlandırır ve işe bağlılığı artar. Bu ihtiyaçlar karşılanmadığında çalışan işine motive olamaz. Herzberg'in teorisinde cretlendirme, çalışma şartları, sosyal güvenlik hakları, örgüt politikaları ve diğerk çalışanlarla ilişkiler ise hijyen faktörler olarak ele alınmaktadır. Bu faktörler tek

başına motive edici olmamakla birlikte motivasyon için olmazsa olmaz faktörlerdir (Demirel, 2002).

Herzberg teoriyi geliştirdiği araştırmasını Pittsburg'da 200 mühendis ve muhasebeci üzerinde yapmıştır. Herzberg çalışanların karamsar olmasına, tatminsizliğine ve işi bırakmasına sebep olan "Hijyenik açıdan negatif faktörler" ve çalışanları mutlu eden, iş tatmini yaşamalarını sağlayan, "Özendirici faktörlerin" ayrı ayrı ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Herzberg'in teorisine katkıda bulunan Hersey ve Blanchard (1982) hijyenik açıdan negatif faktörlerin varlığının çalışanları güdülemediği gibi iş tatminini de engellediklerini, özendirici etmenlerin ise güdülemede birincil rol oynadığını vurgulamışlardır (Yıldırım, 2007).

Herzberg'in teorisindeki hijyenik faktörler olarak anılan bir diğer adıyla dışsal faktörler şunlardır :

- Kurum politikaları ve kurum yönetiminin yanlışları,
- Teknik bilgi ve teknik destek yetersizliği,
- Yönetici ve çalışan ilişkilerinin bozukluğu,
- Kurumdaki fiziksel iş ortamının uygun olmayışı,
- Ücretlendirme politikalarından kaynaklanan memnuniyetsizlikler,
- Çalışanların birbirleriyle olan iletişim problemleri;
- Çalışanların özel yaşamına ve özbenliğine yeterince saygı gösterilmemesi,
- istihdamın sürekliliğinin belirsizliği

Herzberg'in teorisindeki çalışanları özendirici olan diğer adıyla içsel faktörler şunlardır,

- Verilen görevi başarmanın verdiği tatmin ve huzur,
- Çalışanın yeteneklerine uygun görevlendirme yapılması,
- Çalışanlara kaldırabilecekleri düzeyde yetki ve sorumluluk verilmesi ve kararlara katılımlarının sağlanması,
- Kariyer ilerlemesi imkanı bulunması ve kariyer ilerlemesinde adil davranılması
- Çalışanın kendini geliştirebileceği öğrenme ortamını destekleyen bir iş ortamı bulunması

Şekil 2.3. Herzberg'in Çift Faktör Teorisi



Kaynak: (Mullins, 2002)

Hijyen faktörler başta gelmekte bu ihtiyaçlar karşılandıktan sonra özendirici faktörler sunulduğunda her zaman motivasyon artmaktadır. Herzberg'e göre motivasyonun temelinde kişisel gelişim ihtiyacı yatar. Örgütlerde çalışanların kişisel gelişim ihtiyacı gözardı edilerek motivasyon sağlanması mümkün değildir. Herzberg “İnsanların iyi çalışmalarını istiyorsanız, onlara iyi bir iş verin“ demektedir. “İş Zenginleştirme” ve “İş Yükleme” yöntemleri üzerinde detaylıca duran Herzberg için örgüt yönetimleri çalışanları doğrudan motive etme yeterliliğine sahip değildir ancak çalışanların kendini motive edeceği çevresel imkanları sağlayabilirler (Akt. Pekel, 2001).

2.2.6.1.4. Başarma İhtiyacı Kuramı

McClelland'ın motivasyon teorisine göre kişi, kişi üç gereksinimi doğrultusunda harekete geçer. Bunlar :

- Bağlılık gereksinimi

- Güç elde etme gereksinimi
- Başarı gereksinimidir.

Bağlılık gereksinimi insanların sosyal varlıklar olduğu gerçeğine dayanır. İnsan diğer insanlarla ilişki kurmak ister. İlişki ihtiyacı her bireyde farklı düzeyde olabilir. Bağlılık gereksinimi fazla olan kişiler sorumluluk alan, hedefe yönelik ve zor şartlarda çalışmaya dayanıklı kişilerdir.

Güç elde etme gereksinimi kişilerin çevrelerinde etkili bir birey olma ihtiyacına dayanır. Bu ihtiyaçta olanlar güç elde etmek için yarışan karakterdedir.

McClelland birey ve toplum üzerinde en etkili ihtiyacın başarı ihtiyacı olduğunu belirtmektedir. Ancak MC Clelland başarı gereksinimi duyan bireyin aynı düzeyde başarısızlık korkusu da yaşayabileceğini belirterek bu nedenle bu gereksinimi karşılayacak girişimlerden uzak durabileceğini de belirtmektedir. Başarı gereksinimi ile harekete geçen kişilerin ortak özellikleri şöyle sıralanabilir :

- Kişisel tatmin beklentisi ödlü beklentisinden fazladır
- Sorumluluk almaya yatkındırlar
- Gerçekçi hedefler koyarlar
- Kişisel tatminden sonra ödüllere de önem veririler.

Çalışanların başarı duygusu yaşayabilmeleri için başarısızlık yaratan unsurların da yok edilmesi gereklidir. Başarısızlık yaratan unsurları yok etmek için şunlara dikkat edilmelidir:

- Çalışanın yeteneklerini aşmayan amaçlar belirlenmelidir.
- Görev tanımlamaları, yetki ve sorumluluk çerçevesi açık ve net olarak ortaya konulmalıdır.
- Çalışanlar için performansa dayalı ödüllendirme ve terfi imkanları sunulmalıdır.

2.2.6.2. Süreç Teorileri

Süreş teorileri davranışın nedeninden ziyade sürdürülmesi ile ilgilenmektedir. "Bir davranışın sürekli tekrarlanması ya da bir daha tekrarlanmaması için yönetim neler yapabilir?" sorusuna cevap aramak süreç teorilerinin gelişimini sağlamıştır (Koçel, 2003).

Bu kuramlar, kişisel farklılıkların motivasyondaki önemini de dikkate alarak insanların farklı kişilikleri ve değer yargıları bulunduğunu, fakat hepsinde harekete geçmelerini sağlayan güdüleme sürecinin aynı olduğunu savunmuşlardır (Dinçer ve Fidan, 1996).

Başlıca süreç teorileri aşağıdadır (Demirel, 2002).:

- Vroom - Bekleyiş Teorisi,
- Lawler ve Porter - Geliştirilmiş Bekleyiş Teorisi,
- Skinner - Davranış Koşullandırma Teorisi,
- Adams - Eşitlik Teorisi
- Locke - Amaç Teorisi

2.2.6.2.1. Vroom'un Bekleyiş Teorisi

Yönetim uzamanı Victor H. Vroom 1964 senesinde Çalışma ve Motivasyon adlı bir eser yayınlamıştır. Bu eserinde motivasyonla çalışanların iş ile ilgili beklentileri arasında sıkı bir bağ bulunduğunu ortaya koymuştur. Vroom'a göre örgütteki iş görenlerin sarfettikleri emek sonucunda bir beklentileri bulunmaktadır. Eğer iş görenler pozitif beklenti ile çalışıyorlarsa çalışam istekleri yükselecektir ancak performansları karşılığında düşük beklentileri varsa yani negatif beklenti içindelerse gayretli bir çalışma içinde bulunamayacaklardır. Pozitif beklentiler motivasyon yaratırken negatif beklentiler motivasyon oluşumunu engeller.

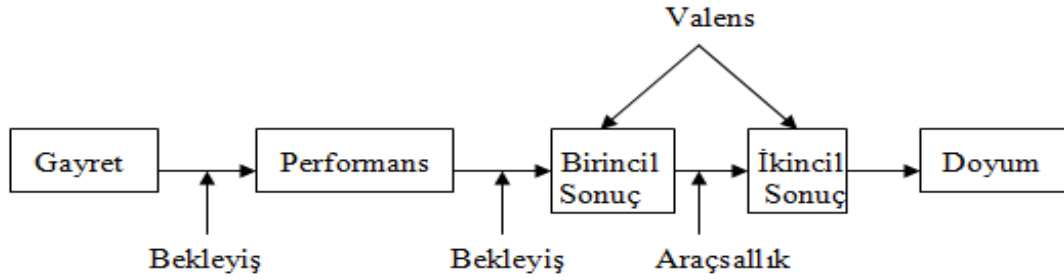
Bu teori kişisel faktörlerin motivasyon üzerindeki etkisini gösteren en önemli teoridir. Teori motivasyonun üç faktör sonucunda oluştuğunu belirtir. Bunlar:

- Değer : Çalışanın olası kazançlarına verdiği değerdir. Her çalışan farklı ödül ve getirilere değer veriyor olabilir.
- Araçsallık : Çalışanın görevi tamamladığında elde edeceğini düşündüğü ödüle duyduğu inanç.
- Beklenti : Çalışanın harcayacağı emek sonunda görevini bitirebileceğini dair inancının gücü.

$$\text{Motivasyon} = \text{Değer} \times \text{Beklenti} \times \text{Araçsallık}$$

teoride üzerinde durulan kavramlardan ilki, birinci ve ikinci derecedeki sonuçlardır. Bir davranıştan elde edilen temel (birinci derecedeki) sonuçlar, o işi yapma ile doğrudan ilişkilidir. Bunlar verimlilik, devamsızlık, iş gücü devri ve verimliliğin niteliğidir. İkinci derecedeki sonuçlar ise birinci derecedeki sonuçların doğuracağı ödül ve cezalardır: ücret artışı, yükselme ve grup tarafından kabul edilme ya da reddedilme gibi (Luthans, 1996).

Şekil 2.4. Bekleyiş Teorisine Göre Motivasyon Süreci

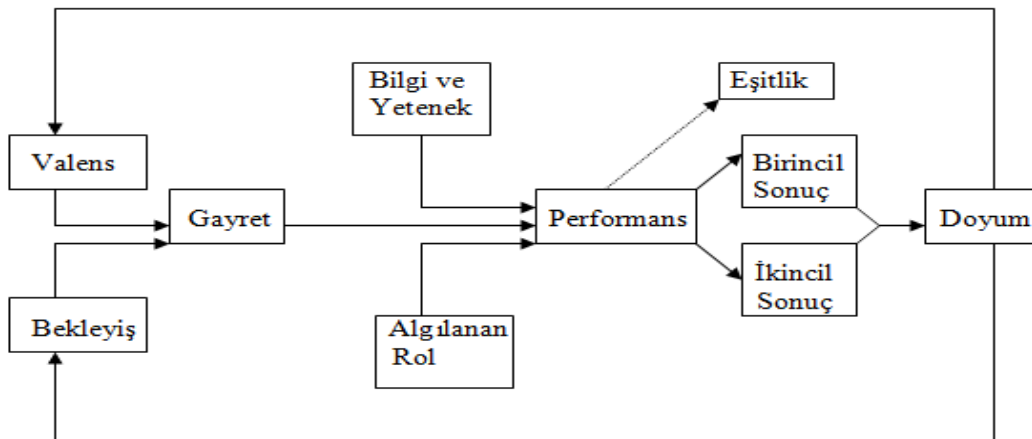


Kaynak: (Jurkiewicz, 1998)

2.2.6.2.2. Geliştirilmiş Bekleyiş Teorisi

L. W. Porter ve E.E.Lawler tarafından Vroom'un Beklenti Kuramına dayalı olarak geliştirilmiştir. Beklenti Kuramına ek olarak bu kuram, Vroom'un kuramında olmayan başka tutumsal pek çok değişkeni bir araya getirip aralarındaki ilişkileri açıklamıştır (Onaran, 1981).

Şekil 2.5. Lawler ve Porter'in Geliştirilmiş Bekleyiş Teorisi Motivasyon Süreci



Kaynak : Dinçer, Ö. ve Fidan Y. (1999), *İşletme Yönetimi*, Beta Yayınevi, İstanbul.

Porter ve Lawyer Bekleyiş teorisini örgüt ortamında uygulamalı olarak araştırıp geliştirmişlerdir. Geliştirilmiş Bekleyiş Teorisine göre, çalışanlar emekleri sonucunda kendilerine verilen ödülleri diğer çalışanların aldıkları ödüllerle karşılaştırmakta ve adaletsiz ödüllendirme yapıldığı duygusunu yaşadıkları zaman iş tatmini düşmektedir. Bu nedenle ödüllendirme de adil yaklaşımlar motivasyon ortamı sağlanmasında önemli bir etkidir (Eren, 1993).

Örgütte görev tanımlarının net olmadığı, yetki ve sorumluluk sınırlarının belirsiz olduğu durumlarda çalışanların motivasyonunun beklenen ölçüde olmayacağı rol çatışmalarını yaşanacağı belirtilmektedir. Geliştirilmiş Beklenti Teorisi Motivasyonu olumlu etkileyecek örgüt ortamının ancak planlı olarak geliştirilebileceğini vurgular (Pekel, 2001).

- Çalışanlar örgütün beklentilerini gerçekleştirebilecek yeterlilikleri kazanma yolunda eğitimden geçirilmelidir.
- Bireysel ödüllerin büyüklüğünden ziyade tüm personeli kapsar şekilde performansa uygun düzeyde adil ödüllendirmeler yapılması motivasyonu daha olumlu etkiler.
- Görev tanımlamaları ile rol çatışmalarının önüne geçilmelidir.
- Bireylerin içsel ve dışsal ödüllere verdikleri önemin farkında olunmalıdır.
- Çalışanların performansları ve ödüllendirme ile ilgili tepkileri sürekli izlenmeli gerektiği durumlarda pozitif adımlar atılması için ihtiyaç duyulan planlamalar yapılmalıdır. (Koçel, 2003).

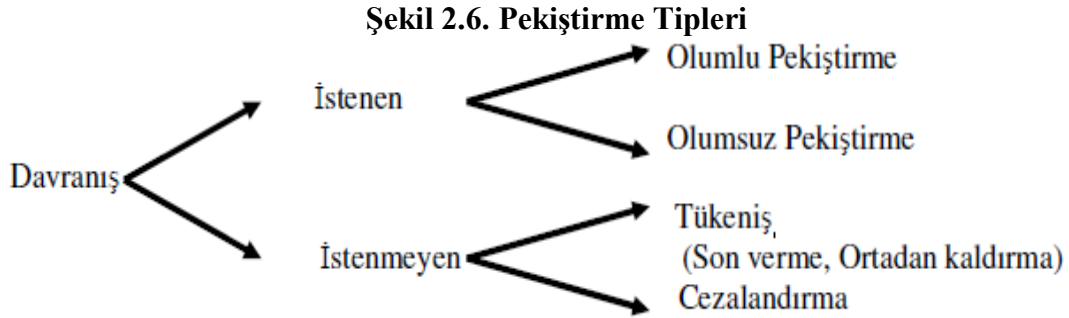
2.2.6.2.3. Şartlandırma ve Pekiştirme Teorileri

Skinner kişilerin davranışlarının sonuçlarının olumlu ya da olumsuz olmasına göre davranışı tekrarlayıp tekrarlamayacaklarına değinmektedir. Skinner'ın teorisine göre insan davranışları ödüllendirilme ile yönlendirilebilir. Ödüller davranışı güçlendirici, tekrarlanmasını sağlayıcı ödüllerdir. Ödülleri idareci gözlem ve tecrübe yönetimiyle belirler. Kişilerin gereksinimleri birbirinden farklı olduğu için bekledikleri ödüllerde farklı olacaktır (Northcraft and Neale, 1996).

Yönetim biliminin diğer bilim dallarından edindiği kazanımların başında psikoloji biliminden edindiği koşullandırma bilgisi gelir. Psikolojide koşullandırma klasik ve sonuçsal koşullandırma olarak ikiye ayrılmaktadır. Klasik koşullandırma Pavlov'un

köpekler üzerindeki deneyleri ile tespit edilmiş olan koşullandırma türüdür. Buna göre davranışlar çeşitli uyaranlar tarafından başlatılmaktadır (Koçel, 2005).

Olumlu davranışların tekrarlanması için yönetimde 4 yöntem kullanılmaktadır.



Kaynak: Eroglu, F. (2000), *Davranış Bilimleri*. Beta Yayınevi, İstanbul.

- *Olumlu pekiştirme:* Beklenen bir davranışı gösteren kişinin davranışı tekrarlaması için uyarılmasıdır. Çoğunca uyarı aracı ödüllerdir. Ödüller içsel ödüller ya da dışsal ödüller olabilir. İçsel ödüller bir eser ortaya koyma, saygınlık kazanma, dışsal ödüller ikramiyeler, zamlar, terfiler olabilir.
- *Olumsuz pekiştirme :* Kişinin yaptığı bir davranışın tekrarını engellemek için olan uyarılardır. Kişiye davranışın onaylanmadığı mesajını verir. Cezalandırma içermez sadece olumsuz davranışın yapan kişi tarafından fark edilmesini sağlamak içindir. Örnek olarak yapılan hatanın teşhir edilmesi verilebilir.
- *Son verme :* Ortaya çıkması muhtemel istenmeyen davranışları ortaya çıkmadan önleme ya da tekrarını engelleme amaçlı uyaranlardır. Burada da ceza söz konusu değildir. Çalışana davranışının geleceğe ilişkin beklentilerini gerçekleştirmesine engel olacağı farkettilir. Bunlar zam, ikramiye, kariyer ilerlemesi gibi beklentilerdir.
- *Cezalandırma :* Cezanın istenmeyen davranışı yok etme ihtimali yüksek olsa da istenen davranışı yaptırma olasılığı düşüktür. Olumsuz davranışı ceza ile sonlandırılan çalışan olumlu davranışı da göstermeyebilir. Ayrıca ceza yönetim çalışan ilişkileri bozan ve yönetime karşı olumsuz duyguları besleyen bir unsurdur (Eren, 2001)

Skinner'ın teorisini motive edici unsur olarak seçen yöneticilerin şu hususlara dikkat etmesi önerilmektedir :

- Çalışandan beklenen ve istenmeyen davranışlar açık olarak belirtilmelidir.

- Ödüllendirme ihmal edilmemelidir..
- Olumlu ya da olumsuz davranışlara anına tepki verilmelidir (Koçel, 2001).

2.2.6.2.4. Eşitlik Teorisi

1965'te Adams'ın geliştirdiği eşitlik teorisi, çalışanların gösterdikleri performansa karşılık eşit ve adil ödüllendirme beklentisi içinde oldukları varsayımına dayanır. Teoriye göre çalışan kendi sarfettiği emek ve karşılığında aldığı ödülü kendisi ile aynı seviyede gördüğü diğer çalışanların sarfettiği emek ve ödülle kıyaslar. teorisyen Adams bu durumu aşağıdaki şekilde formülize etmiştir :

$$\frac{\text{Getiri}}{\text{Bireyin kendi girdileri (efor)}} = \frac{\text{Kıyaslanabilir bir diğer bireyin getirisi}}{\text{Kıyaslanabilir bir diğer bireyin girdileri (efor)}}$$

Çalışan bu formül sonucunda dengesizlik görürse daha az veya daha fazla emek sarfederek bu dengeyi sağlamaya çalışacaktır. (Newstrom ve Davis, 1993).

Böylece Adams'ın teorisine göre, bireyler çabaları doğrultusunda kazanım elde etmeyi beklerler. Daha sonrada bu kazanımlarını seçtikleri kişilerin çaba ve kazanımlarıyla karşılaştırıp bir eşitlik bulmaya çalışırlar. Kazanım adaletiyle ilgili bu teori örgütlerdeki hırs, düşmanlık, kin ve ihtirasların ortaya koyduğu olumsuz etkilerin azaltılması yönünden önemlidir (Topaloğlu, 2010).

Bu kuramın temeli bireyin kendi kurumundan başka bir bireyle veya kendi durumunda olan başka bir organizasyonda çalışan kişinin durumu ile kendisini karşılaştırması ve iş ortamı ile ilgili algıladığı eşitlik ve eşitsizlikle ilgilidir (Efil, 2006).

Teori çalışanların adalete duygusu ve eşitlik beklentisini merkeze almaktadır. Teorinin başlıca 4 dayanağı şunlardır :

- Kişi : Adaleti ya da adaletsizliği algılayan birey.
- Karşılaştırma : Kişinin yapılan işlere ve ödüllendirmelere göre diğer bireyler ve gruplarla kendini kıyaslaması.
- Girdiler : Kişinin sahip olduğu özellikler yaş, cinsiyet, yetenek, tecrübe vb.
- Çıktılar : Kişinin işinden kazandığı ücret ve statü gibi ödüller (Akt. Demirel, 2002).

Eşitlik teorisinde en büyük görev yöneticiye düşmektedir. Özellikle değerlendirmelerde objektif olmak zorundadır. Her şeyden önce eşit gayretleri eşit şekilde ödüllendirmek gerekir (Efil, 2006).

Motivasyon aracı olarak bu toriden faydalanmak isteyen yöneticler şu hususlara öncelik vermelidir :

- Aynı oranda emek aynı oranda ödül getirmelidir.
- Eşitlik ve eşitsizlik algısı çalışanın işletme içinde ya da dışındaki durumları kıyaslamasıyla oluşur.
- Eşitsizlik çalışanlar arasında farklı tepkiler oluşturabilir (Koçel,2001)

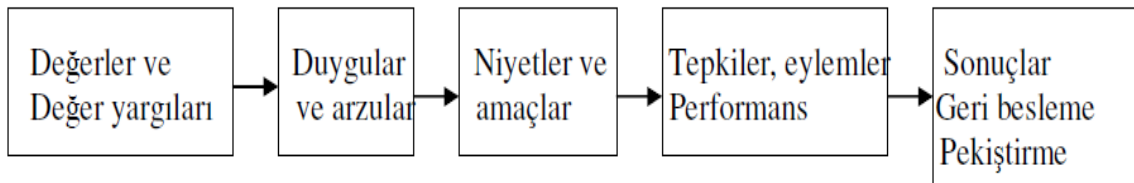
2.2.6.2.5. Amaç Teorisi

Teori yüksek hedef belirleyen kişilerin daha yüksek performans göstereceği ve daha fazla motive olacağı şeklindedir (Koçel, 2003).

Bu teoriye göre bir amaç belirleme sürecinde üç temel özellik mevcuttur:

- Amaçların açıklığı (belirginliği); amacın niceliksel değeridir..
- Amaçların güçlüğü; bireyin amacı elde etmek için sahip olduğu yeterli ve başarı düzeyidir.
- Amaçların yoğunluğu ise; amaç belirleme sıklığı ve amaca ulaşma yöntemlerinin netliğidir (Can, 1999).

Şekil 2.7. Bireysel Amaçlar Teorisi Motivasyon Süreci

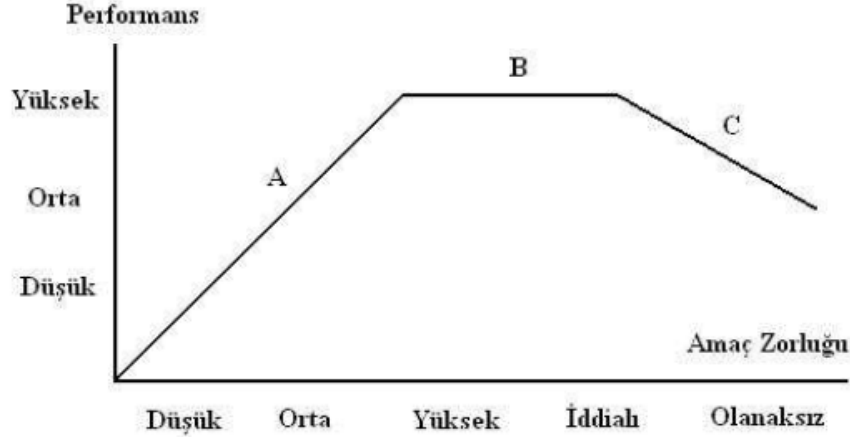


Kaynak: (Pekel, 2001),

Teoriye göre ulaşılması güç hedef belirlemek, ulaşılması kolay olan hedefler belirlemekten, daha fazla çaba göstermeyi gerektirir ve daha yüksek motivasyon sağlar. Kişilerin kendileri için belirledikleri hedefin gerçekleştirilebilirlik derecesi teorinin temelini oluşturur. Yönetimin belirleyeceği hedeflerle çalışanların bireysel hedeflerinin uyumu motivasyonda önemlidir. Bu nedenle çalışanın yöneticilerle birlikte hedef belirlemeye katılımı önemlidir (Luthans, 1997).

Amaç zorluğu ile performans-motivasyon ilişkisi bir noktaya kadar paralellik göstermekte, bir noktadan sonra amacın zorluk derecesi artmaya devam ettiğinde, performans-motivasyon artışı durmakta ve bir noktadan sonra da geriye gitmektedir. Sekil 2.7’de amaçların zorluğu ile performans-motivasyon arasındaki ilişki gösterilmektedir (Barutçugil, 2002).

Şekil 2.8. Amaç Zorluğu ile Performans-Motivasyon İlişkisi



A=Uygun yeteneğe sahip ve amacı benimseyen bir çalışanın performansı

B=Kapasitesini tam kullanan, kendini amaca adanmış bir çalışanın performansı

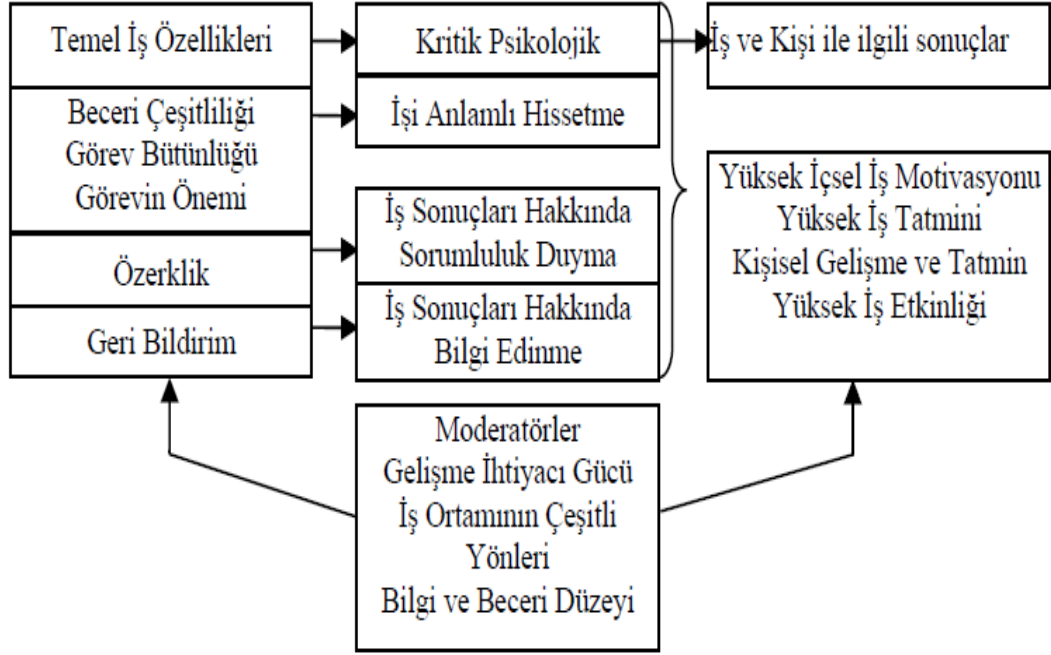
C=Çok yüksek hedeflere inancı olmayan bir çalışanın performansı

Amaç teorisine göre yöneticiler, astların performansını doğrudan etkileyebilirler. Bunu için yöneticilerin spesifik ve ulaşılması güç ancak, astlar tarafından benimsenen amaçlar belirlemeleri ve bu amaçları yerine getirmeye çalışan astların performanslarına yönelik geribildirim sağlamaları gerekmektedir (Ataman, 2001).

2.2.6.2.6. İş Özellikleri Modeli

İş motivasyonu ve iş doyumunu birlikte açıklayan endüstri ve örgüt psikolojisi kuramlarının başında gelen “İş Özellikleri Kuramı”, Hackman ve Oldham (1975) tarafından geliştirilmiştir. Çalışanın iş motivasyonu ve doyumuna etki eden içsel faktörlerle ilgilenen bu kuram, 1950 ve 60'larda ortaya çıkan iş genişletme ve iş zenginleştirme programlarının, çalışanlar üzerindeki etkisini açıklamak üzere geliştirilmiştir (Bilgiç, 2008).

Şekil 2.9. İş Özellikleri Modeli



Kaynak: (Altuğ, 1997)

2.3. Motivasyon Yönetiminin Faydaları

Motivasyon yönetimi çalışanların motivasyonunun sürekliliğinin sağlanması açısından önemlidir (Akt. Yıldırım, 2007). Motivasyon yönetiminin faydaları aşağıdaki şekilde özetlenebilir.

- Çalışanların örgütsel bağlılığı ve örgüt kültürüne katkıları artar.
- Örgütte verimlilik yükselir, kar oranı artar.
- Bu örgütlerde çalışanların morali düzgündür dolayısıyla personel devir oranı düşüktür.
- İş görenlerin iş doyumu fazla olur.
- İş görenlerin kaytarma olasılığı düşüktür.
- Örgütün üretim maliyetlerinde azalma olur.
- Örgüt ve iş görenler için çalışma yaşamının niteliği yükselir.
- Örgütün ürün ve hizmet kalitesinin artmasında rol oynar.
- Örgütün hedeflerini gerçekleştirmesinde etkindir.

2.4. Yönetimde Motivasyon

Tüm idareciler motivasyon hususu ile ilgilenmelidir. İdarecinin performansı astlarının kurumsal hedeflere yönelik çalışmasında; yeteneklerini örgüt amaçları doğrultusunda çalıştırmalarına dayanır. Motivasyonu bulunmayan çalışanların başarılı olmaları beklenemez (Güney, 2000).

Bir örgütte en önemli unsur olan insan kaynaklarından yüksek düzeyde faydalanmak, etkin insan kaynakları yönetimi ile çalışanların motivasyonunu yükseltmekle mümkündür (Öğüt, Akgemici ve Demirsel, 2004).

Çalışanın örgüt içi ve örgüt dışı bedensel, ruhsal ve toplumsal ihtiyaçlarını giderecek motivasyon araçlarını doğru tespit edebilen ve karşılayan yöneticiler, örgütsel verimliliği en üst düzeye çıkarabileceklerdir (Öztürk, 2006).

Amerika Birleşik Devletleri'nde on beş binden fazla işçi ve yönetmen üzerinde yapılan araştırma da yöneticilerden çalışanların ihtiyaçlarını, çalışanlardan ise kendi ihtiyaçlarını öncelik sırasına göre sıralamaları istenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo6'da gösterilmektedir (Başaran, 2000).

Şekil 2.10. Yönetici ve İş gören Gereksinimleri

Yöneticilerin Gereksinimleri (Önem Sırasına Göre)	İşçilerin Gereksinimleri (Önem Sırasına Göre)
1. Ödemenin Artırılması	1. Üstlerce Beğenilmek Onaylanmak
2. İş Güvencesi	2. Örgütün Bir Üyesi Olduğu (ilişkinlik) Duygusunu Geliştirmek
3. Yükselme Olanağı	3. Özel Sorunlara İlgi ve Yardım Almak
4. İyi ve Sağlıklı Çalışma Koşulları	4. İş Güvencesi
5. Kendini Gösterme Olanağı	5. Ödemenin Artırılması
6. Üstlerle İyi İlişkiler Kurulması	6. Kendini Gösterme Olanağı
7. Üstlerin Adil Davranması	7. Yükselme Olanağı
8. Üstlerce Beğenilmek Onaylanmak	8. Üstlerce Beğenilmek Onaylanmak
9. Özel Sorunlara İlgi ve Yardım Almak	9. İyi ve Sağlıklı Çalışma Koşulları
10. Örgütün Bir Üyesi Olduğu (ilişkinlik) Duygusunu Geliştirmek	10. Üstlerin Adil Davranması

Kaynak: (Başaran, 2000)

Güney (2000), yöneticilerin insanları motive ederken sergilenebilecek uygun davranışları su şekilde sıralamıştır.

- Çalışanlara fikirlerini belirtme fırsatı vermek,
- İyi dinleyici olmak,
- Güler yüzlü ve sevgi dolu yaklaşımda bulunmak,
- Takdir edici olumlu sözlü telkinlerde bulunmak,
- Çalışanların dünya görüşüne saygılı olmak,
- Yapıcı önerilerde bulunmak,
- Çalışanların arzu ve gereksinimlerini anlayışla karşılamak,
- Tüm çalışanlara eşit davranmak,
- Kolay öfkelenmemek,
- Çalışanların fikirlerini paylaşabilecekleri yakınlık seviyesini oluşturmak,
- Dinleme esnasında konuyu değiştirmemek,,
- Çalışanlara samimi, açık, dürüstçe sorular sormak,
- Güven sarsıcı davranışlarda bulunmamak,,
- Çalışanlarla hem fikir olduğu hususları dile getirmek,
- Zor durumlarda yapıcı bir tavır sergilemek,
- Gelişi güzel söz vermemek, verdiği sözleri tutmak,,
- Yapıcı ve neşeli sohbet ortamları yaratmak

2.5. Örgütsel Motivasyon

Yöneticilerin kişilerin bireysel motivasyonlarını sağlamak konusunda teşvikte bulunmalarının ötesinde örgütsel yapıların da sağlıklı huzurlu çalışma ortamları, kariyer ilerlemesine fırsat tanıyan organizasyon yapıları ile çalışan motivasyonuna katkı sağlaması mümkündür. Gerek organizasyon yapısı, gerek oluşturulan kurum kültürü ile dolaylı olarak çalışanların motivasyonları arttırılabilir. Zaman zaman çeşitli firmaların toplumca tanınan etiketleri dahi yüksek bir motivasyon aracı olabilmektedir. Yöneticilerin birey ihtiyaçlarına yönelik motive araçlarının ötesinde kurumsal yapılandırmalarla örgütsel motivasyona yatırım yapmaları maksimum fayda sağlayan bir etken olmaktadır.

Yönetim öyle şartlar yaratmalıdır ki, örgütün bütün kademelerindeki üyeler örgüt amaçlarını başarmaya çaba sarf ederken kendilerine has amaçlarını da en iyi şekilde başarabilsinler. Geçmişte bu şartların kısmen de olsa yaratılmış olması, geleceğin örgütsel

atmosferine etki edecektir. Yönetim geçmişteki tecrübelerini akıllıca kullanırsa böyle şartları sağlayabilir. Bu şekilde yaratılacak şartlar örgütsel atmosfere yapıcı nitelik kazandıracaktır (Turko, 1970).

2.6. Okul Yönetiminde Motivasyon

Okul ortamı çalışan motivasyonunun yanı sıra başarı için sistemin parçası olan ve hizmet alan da olsa her gün iş ortamında bulunan öğrencilerin de motive edilmesi gerektirmesiyle diğer meslek alanlarından farklılaşmaktadır.

Özellikle resmi öğretim kurumlarında kaynakların sınırlı olması nedeniyle iş yani eğitim ortamları çok fazla değişikliğe müsait değildir. Okul binaları merkezden gönderilen projeler doğrultusunda tek tip inşa edilmekte müdahaleye açık unsur olmamaktadır. İş ortamının fiziksel çevresi öğretmen ve öğrenci motivasyonuna doğrudan etki etmektedir. Öğretmenlerin terfi imkanlarının da sınırlı olması motivasyona olumsuz etki eden faktörlerden bir diğeridir. Bu olumsuz faktörlere rağmen kurumlar arası yapılan yarışmalarda elde edilen dereceler, ulusal ve uluslararası proje faaliyetlerindeki etkinlikler, kurumsal geziler, piknikler, anma günleri gibi sosyal etkinlikler vb. öğretmen ve öğrencilerin motivasyonuna olumlu etki eden faktörlere örnektir. Okul yöneticilerinin bu gibi olumlu motivasyon araçlarını daha sık kullanması, öğretmen ve öğrencilere daha fazla etkinlik fırsatı sunması gereklidir.

Kamusal alanda örgütlerin sıkı bir yasal mevzuat tarafından oluşturulup denetleniyor olması, yöneticilere çok az esneklik tanımaktadır. Bunun yanında, kamu yararı, kamu görevi, kamu kaynakları ve kamu hizmeti gibi kavramlar, kamusal alanın örgütlenme biçimini büyük ölçüde belirlemektedir (Karkın, 2004).

İnsanların bir örgütte bulunmasının nedeni örgütün amaçları değil kendi ihtiyaçlarını karşılamaktır. İnsanlar bu ihtiyaçlarını karşıladıkları sürece görevlerini yapacak ve örgütün amaçlarının gerçekleşmesine de katkıda bulunacaklardır. Yöneticiler güdüleme hedeflerini ancak öğretmenler sayesinde gerçekleştirebilirler. Öğretmenler ve yöneticiler hedefler konusunda uzlaştıkları takdirde sistem olasılıkla daha etkin çalışacaktır. Tersisi durumda, sistem muhtemelen bozulacaktır. Hedeflerde uzlaşma olsa da bazen bu hedeflerin başarı derecesi ve hızı öğretmenin sınıfındaki güdülenmesinden de etkilenecektir. Yöneticiler, bir grup olarak ve de tek tek bireysel olarak, öğretmenlerle ilgilenebilecek tek pozisyonudur. Yetenekli bir yönetici, öğretmenin daha üst seviyedeki ihtiyaçlarını karşılamak için

fırsatlarla etkileşimler arasındaki dengeyi Maslow'un ihtiyaçlar sıralamasını dikkate almalıdır (Williams, 1978).

Yöneticilerin astlarını güdülemesi çalışanların tatmin olacağı davranışları geliştirmesi ile mümkün olacaktır. Her insanın kendine has kişisel özellikleri bulunmaktadır. Bir çalışanı motive eden bir özendirme aracı başka bir çalışanı motive etmeyebilir (Eren, 1991).

Eğitim örgütlerinin temel taşı olan öğretmenlerin de kendilerine has özel bir yaşantılarının olduğunu ve bu yaşantı alanı ile ilgili problemler, sıkıntılar olabileceğini eğitim yöneticisi her zaman göz önüne almalı ve bu yönde davranış göstermelidir. Çünkü özel hayatı ile ilgili bir problem yasan öğretmen bu problemi çözmeden verimli çalışamayacaktır. Yöneticiler tarafından özel hayatına yönelik gerekli saygıyı görmeyen öğretmen zamanla çalışmada isteksizlikte duyacaktır. Oysaki yöneticiler okul öğretmenlerin özel hayatları ile ilgili sorunlarının çözümünde anlayış ve yardım gösterdiklerinde, problemlerini daha rahat çözecek olan öğretmen okulunu benimseyip daha istekli çalışabilecektir (Gündüz, 2009).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi bölümlerini içermektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, yönetim sürecinde yöneticilerin sergilediği davranışların çalışanların motivasyonuna etkisini belirlemeye yönelik betimsel tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1995).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini İstanbul İli Kadıköy ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Şubat 2013 itibarıyla İstanbul İli Kadıköy ilçesinde resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde 4237 öğretmen görev yapmaktadır.

Araştırmanın örneklemine İstanbul İli Kadıköy ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmen sayısı baz alınarak tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 308 öğretmen oluşturmuştur. Ölçeklerin uygulanacağı öğretmenler random olarak seçilmişlerdir. Araştırma sonunda öğretmenlerin doldurduğu 341 ölçekten, hatalı ya da eksik doldurulmuş olan 33 ölçek araştırmaya dâhil edilmemiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada bir bilgi formu ve iki ölçek kullanılmıştır. Bunlar;

- Öğretmen Kişisel Bilgi Formu (Ek-1)
- Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği (Ek-2)
- Öğretmen Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği (Ek-3)

3.3.1. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında veri toplamak amacıyla hazırlanan Öğretmen Kişisel Bilgi Formu, öğretmenin yaşı, cinsiyeti, branşı, öğrenim düzeyi, mesleki kıdemi, medeni durumu, okulda çalışma süresi ve müdürün kadro durumu gibi demografik özellikleri belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

3.3.2. Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği

Gündüz (2009) tarafından hazırlanan 49 soruluk Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 7 alt boyut içermektedir. Bunlar karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, koordinasyon, etki, değerlendirme alt boyutlarıdır.

Ölçekteki tüm maddelerin faktör analizi sonucunda aldıkları puanlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.1.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Faktör Analizi Puanları

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. KARAR VERME								
Okul ile ilgili problemlerin çözümüne ilişkin öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır.	,884							
Üst kademeler ile öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında bütünleştirici rol oynayan kararlar alır.	,870							
Kararlardan etkilenecek olanlara kararlara katılma olanağı verir.	,859							
Karar alma sürecinde ve diğer davranışlarda demokratik bir tutum sergiler.	,841							
Karşılaşılan sorunlardan kaçmayıp onları akılcı yöntemlerle karara bağlayıp çözer.	,834							
Alınan kararların uygulanmasında otoriter değil, destekleyici ve rehber olur.	,806							
Ders araç gereçlerinin seçiminde öğretmenin kararına saygı gösterir.	,760							
2. PLANLAMA								
Planlamayı amacına uygun ve okulun hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik yapma		,879						
Uygulanabilir etkili ve verimli planlar yapar.		,853						
Okuldaki etkinlikleri planlarken öğretmenlerin bilgi birikim ve deneyimlerini dikkate alır.		,843						
Planlamayı müdür yardımcıları, öğretmenler ve diğer iş görenlerle işbirliği içinde yapar.		,840						
Planlama sürecinin uygulama sonuçlarını objektif olarak değerlendirir.		,822						
Ortak kullanım alanlarını (laboratuvar, kütüphane, spor salonu, BT sınıfı, gösteri salonu... vb.) öğrencilerin ortak yararlanabileceği şekilde planlar.		,712						
3.ÖRGÜTLEME								

Okuldaki yönetim yapısını, okuldaki personelin katılımını sağlayacak biçimde oluşturur.			,858					
Okulun amaçlarına daha kısa ve etkili bir şekilde ulaşabilmesi, personelin daha verimli bir şekilde çalışması için personel arasındaki çatışmaları çözer.			,845					
Öğretmenlerin ekip (takım) çalışmalarını destekler ve teşvik eder.			,833					
Okulu, ulaşılması gereken amaçlar ya da hedefler doğrultusunda düzenler.			,812					
Okulun fiziksel şartlarını en elverişli hale getirir.			,755					
Okulun işlerinin mevzuata göre, düzenli bir şekilde yürütülmesi için gerekli önlemleri alır.			,708					
Aile birliği üyelerini etkin hale getirerek okulun gerekli donanımını sağlar ve öğretmenleri parasal sorunlardan uzak tutar.			,679					
4. İLETİŞİM								
Öğretmenlere güvenerek arkadaşça ve içten davranır.				,885				
Öğretmenlerin, görüş ve önerilerini kendisine kolaylıkla aktaracağı bir ortam oluşturur.				,866				
Okulda düzenlenen etkinliklerin gidişatını takip ederek gördüğü eksiklikler ve alınması gerekli tedbirler hakkında öğretmenlerle ayrı ayrı görüşme yapar ve önerileri dikkate alır.				,838				
Yazılı iletişim yerine sözlü iletişime önem vererek öğretmenlerle yüz yüze görüşme yapar.				,790				
Mesajlarını okul personeline açık ve anlaşılır bir şekilde aktarır.				,767				
Okulda sıcak ve samimi ilişkileri geliştiren bir iklim (hava) oluşturmaya çalışır.				,751				
Bilişim teknolojilerini (bilgisayar, internet v.b.) etkili kullanır.				,670				
5. KOORDİNASYON								
Okulun bütün üyelerinin ve birimlerinin, eğitim ve öğretimin işleyişine verimli ve etkin katılımını sağlar.				,883				
Öğretmenler arasında işbirliği sağlar.				,879				
Eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde tüm okul personelinin eşgüdümlü(koordineli) bir şekilde çalışmalarını sağlar.				,871				
Okulda birim veya personel arasındaki farklı bilgi ve becerileri, okul amaçlarının gerçekleştirilmesi doğrultusunda uzlaştırır.				,859				
Okulun amaçlarına ulaşılabilmesinin sağlanması amacıyla öğretmen, diğer çalışanlar, öğrenci, veli, okul aile birliği, kaynak kişiler ve üst makamlarla işbirliği yapar.				,809				
Okul müdürünüzün müdür yardımcılara, öğretmenlere ve diğer personele yeteneklerine uygun dengeli bir görev dağılımı yapar.				,807				
Okul dışında sosyal faaliyetlerin (spor, akşam yemeği... vb.)koordine edilmesine rehberlik eder ve katılır.				,677				

6. ETKİ								
Sorunlu veli ve öğrencilerle ilgilenerak öğretmene yardımcı olur.						,855		
Etkili konuşur ve ikna eder.						,851		
Okulda herkese eşit davranmayı, temel bir değer olarak benimser.						,848		
Öğretmenleri çevreden gelen olumsuz etkiler(üst yönetim, veliler vb.) karşısında korur.						,828		
Personelin verimli çalışması için, yetkilerini öne sürmek yerine isteklendirme ve özendirme yöntemlerini kullanır.						,828		
Öğretmenlerin okula bağlılıklarının artmasını sağlayacak etkinlikler (yemek, eğlence v.s.) düzenlenmesini önemser.						,704		
7. DEĞERLENDİRME								
Personeli değerlendirirken, eğitim sürecinde özveri gerektiren katkıları dikkate alır.						,885		
Değerlendirme sonuçlarına göre, eğitim-öğretimde gördüğü eksiklikleri gidermek için gerekli tedbirleri alır.						,882		
Denetimlerde öğretmenleri mevcut durum ve koşullara göre değerlendirir.						,881		
Öğretmenleri değerlendirirken objektif ve adil davranır.						,876		
Öğretmenlere denetim ve değerlendirme sonuçlarını iletirken yapıcı ve geliştirici olur.						,869		
Değerlendirme sürecine öğretmenlerin katılımına imkân verir.						,868		
Okul içinde yaptığı denetimlerin kriterlerini öğretmenlere açıklar.						,844		
8. MOTİVASYON								
Kurumumdaki performans değerlendirme yönteminden								,790
Takdir edilmem ve duyduğum başarı hissinden								,751
Denetim altında tutulma derecemden								,747
Bu kurumda çalışıyor olmaktan								,709
Yöneticiler arasındaki uyumdan								,705
Mesleki eğitim ve gelişme imkânlarından								,656
Kendi yöntemlerimi kullanma ve karar alma durumumdan								,641
Okulumdaki fiziksel çalışma ortamından								,621
Öğretmenler arası uyum ve işbirliğinden								,605
Kurumunun bana sağladığı kazançtan								,572
Tatil ve izin sürelerinden (Özlük haklarımı kullanma rahatlığından)								,524
Bir öğretmen olarak toplumda gördüğüm saygınlıktan								,501
Toplam Açıklanan Varyans : %68,73								

Kullanılan anket ölçeğinin güvenilirliğinin test edilmesinde Cronbach's Alpha katsayısı kullanılmıştır. Güvenirlik, korelasyon katsayısı (r) ile belirlenir ve sıfır ile bir arasında değişen değerler alır. Değer bir (1.00)'e yaklaştıkça güvenilirliğin yüksek olduğu kabul edilir.

Alfa değeri 0,70 ve üzerinde değer alması güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçeğimizde alfa değerleri 0,8754 ile 0,9469 arasında değiştiğinden ölçek güvenilirliği yeterlidir.

3.3.3. Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği

Gündüz (2009) tarafından hazırlanan Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği 18 soru içermektedir. Ölçekteki maddelerin faktör analizi sonucunda aldıkları puanlar yukarıda Tabla 3.1'de gösterilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Anketler öğretmenlere dağıtılmadan önce araştırmanın amacı hakkında açıklama yapılmıştır. Araştırmanın sonucunun hangi amaçlarla kullanılacağı, anket sonuçlarının bireysel olarak öğretmen ve yöneticilerle paylaşılmayacağı anlatılmış, öğretmenlerin anketleri içtenlikle doldurmaları istenmiştir.

3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

İstatistiksel çözümlere geçmeden önce, bilgi formundaki demografik değişkenler gruplandırılmış daha sonra verilerin istatistiksel çözümlemelerine geçilmiştir.

Öncelikle araştırma örneklemini oluşturan öğretmenlerin (yaşı, cinsiyeti, branşı, öğrenim düzeyi, kıdemi, medeni durumu, okulda çalışma süresi ve müdürün kadro durumu) demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, örneklem içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu kapsamda örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği ve Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği'nden aldıkları puanların;

- Öğretmenin cinsiyetine, medeni durumuna ve branşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Gruplar T Testi,
- Bağımsız Gruplar T Testi analizi sonucunda anlamlı farklılık bulunduğunda dağılımın homojenliğini tespit etmek üzere Levene Testi, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Tamhane's Sheffe Testi,
- Öğretmenin yaşına, öğrenim düzeyine ve kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H Testi,
- Kruskal Wallis-H Testi analizi sonucunda anlamlı farklılık bulunduğunda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere non-parametirik Mann Whitney-U testi yapılmıştır.
- Öğretmenin okuldaki çalışma süresine göre puanların farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi),
- Müdürün kadro durumuna göre puanların farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Mann Whitney U Testi,
- Yönetici Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek için ise Pearson Momentler Çarpımı analizi uygulanmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayar ortamında kodlanmış, SPSS 15.0 (Statistical Package for the Social Sciences) programında çözümlenmiş, anlamlılık minimum $p < ,05$ düzeyinde sınanmış, diğer anlamlılık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlemeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır. Bulgular bölümünde önce örneklem grubunun genel yapısını tanıtıcı frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir. Diğer bulgular araştırmanın amaçlarına göre sıralanmıştır.

4.1. Bulgular

4.1.1. Grubun Demografik Yapısına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini (öğretmenin cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, branşı, öğrenim durumu, kıdemi, okulda çalışma süresi ve okul müdürünün kadro durumu) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış ve yorumlanmıştır.

Tablo4.1.Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yığ}
Erkek	95	30,8	30,8	30,8
Kadın	213	69,2	69,2	100,0
Toplam	308	100,0		

Tablo4.1’den anlaşılabacağı üzere, örneklem grubundaki öğretmenlerin 95’i (%30,8) erkek, 213’ü (%69,2) kadındır.

Tablo4.2.Öğretmenlerin Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaş	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yığ}
21-30 yaş	20	6,5	6,5	6,5
31-40 yaş	78	25,3	25,3	31,8
41-50 yaş	132	42,9	42,9	74,7
51 ve üstü	78	25,3	25,3	100,0
Toplam	308	100,0	100,0	

Tablo4.2’den anlaşılabacağı üzere, örneklem grubundaki öğretmenlerin 20’si (%6,5) 21-30 yaş aralığında, 78’i (%25,3) 31-40 yaş aralığında, 132’si (%42,9) 41-50 yaş aralığında ve 78’i (%25,3) 50 yaşın üzerindedir.

Tablo4.3.Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Öğrenim Düzeyi	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yığ}
Doktora	1	0,3	0,3	0,3
Yüksek Lisans	33	10,7	10,7	11,0
Lisans	232	75,3	75,3	86,4
Lisans Tamamlama	18	5,8	5,8	92,2
Diğer	24	7,8	7,8	100,0
Toplam	308	100,0	100,0	

Tablo4.6'dan anlaşılabacağı üzere, örneklem grubundaki öğretmenlerin 1'i (%0,3) doktora, 33'ü (%10,7) yüksek lisans, 232'si (%75,3) lisans, 18'i (%5,8) lisans tamamlama ve 24'ü (%7,8) diğer düzeyinde eğitim görmüştür.

Tablo4.4.Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Medeni Durum	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yığ}
Evli	248	80,5	80,5	80,5
Bekar	60	19,5	19,5	100,0
Toplam	308	100,0	100,0	

Tablo4.4'den anlaşılabacağı üzere, örneklem grubundaki öğretmenlerin 248'i (%80,5) evli ve 60'ı (%19,5) bekaardır.

Tablo4.5.Erkek Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülte Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Branş	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yığ}
Branş Öğretmeni	146	47,4	47,4	47,4
Sınıf Öğretmeni	162	52,6	52,6	100,0
Toplam	308	100,0	100,0	

Tablo4.5'den anlaşılabacağı üzere, örneklem grubundaki öğretmenlerin 146'sı (%47,4) branş öğretmeni, 162'si (%52,6) sınıf öğretmenidir.

Tablo4.6.Öğretmenlerin Kıdem Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Kıdemi	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yığ}
1-5 yıl	14	4,5	4,5	4,5
6-10 yıl	34	11,0	11,0	15,6
11-15 yıl	49	15,9	15,9	31,5
16-20 yıl	77	25,0	25,0	56,5
20 yıl üstü	134	43,5	43,5	100,0
Toplam	308	100,0	100,0	

Tablo4.6'dan anlaşılabacağı üzere, örneklem grubundaki öğretmenlerin 14'ünün (%4,5) kıdemi 1-5 yıl arası, 34'ünün (%11,0) kıdemi 6-10 yıl arası, 49'unun (%15,9) kıdemi 11-

15 yıl arası, 77'sinin (%25,0) kıdemi 16-20 yıl arası ve 134'ünün (%43,5) kıdemi 20 yıldan fazladır.

Tablo4.7.Öğretmenlerin Okuldaki Çalışma Süresi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Okuldaki Çalışma Süresi	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yığ}
1 yıldan az	50	16,2	16,2	16,2
1-2 yıl	38	12,3	12,3	28,6
3-5 yıl	75	24,4	24,4	52,9
6 yıl ve üstü	145	47,1	47,1	100,0
Toplam	308	100,0	100,0	

Tablo4.7'den anlaşılabacağı üzere, örneklem grubundaki öğretmenlerin 50'sinin (%16,2) okuldaki çalışma süresi 1 yıldan az, 38'inin (%12,3) okuldaki çalışma süresi 1-2 yıl, 75'inin (%24,4) okuldaki çalışma süresi 3-5 yıl, 145'inin (%47,1) okuldaki çalışma süresi 6 yıldan fazladır.

Tablo4.8.Müdürün Kadro Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Müdürün Kadro Durumu	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yığ}
Asil	298	96,8	96,8	96,8
Bekar	10	3,2	3,2	100,0
Toplam	308	100,0	100,0	

Tablo4.8'den anlaşılabacağı üzere, örneklem grubundaki öğretmenlerin 298'inin (%96,8) müdürünün kadro durumu asil, 10'unun (%3,2) müdürünün kadro durumu vekildir.

4.1.2.Grubun Yönetici Davranışları ve Motivasyon Düzeyi Değerlendirme Puanlarının Standart Sapma ve Aritmetik Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde örnekleme oluşturan öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği'nden ve alt boyutlarından, öğretmenlerin Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalama değerleri ve standart sapmalarına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.9. Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeğine Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$
Yönetici Davranışları	308	215,57	34,70	1,977

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin algılarına göre Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği’nden alınan toplam puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=215,57$; standart sapması $ss=34,70$; standart hata değeri $Sh_{\bar{x}}=1,977$ olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.10.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$
Karar Verme	308	18,36	3,16	,180
Planlama	308	28,15	5,75	,328
Örgütlenme	308	28,13	5,23	,298
İletişim	308	28,64	5,04	,287
Eşgüdümleme	308	28,79	5,43	,309
Etki	308	28,07	5,51	,314
Değerlendirme	308	28,50	5,61	,319

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin algılarına göre Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Karar Verme alt boyutundan alınan puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=18,36$; standart sapması $ss=3,16$; standart hata değeri $Sh_{\bar{x}}=,180$ olarak, Planlama alt boyutundan alınan puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=28,15$; standart sapması $ss=5,75$; standart hata değeri $Sh_{\bar{x}}=,328$ olarak, Örgütlenme alt boyutundan alınan puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=28,13$; standart sapması $ss=5,23$; standart hata değeri $Sh_{\bar{x}}=,298$ olarak, İletişim alt boyutundan alınan puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=28,64$; standart sapması $ss=5,04$; standart hata değeri $Sh_{\bar{x}}=,287$ olarak, Eşgüdümleme alt boyutundan alınan puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=28,79$; standart sapması $ss=5,43$; standart hata değeri $Sh_{\bar{x}}=,309$ olarak, Etki alt boyutundan alınan puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=28,07$; standart sapması $ss=5,51$; standart hata değeri $Sh_{\bar{x}}=,314$ olarak, Değerlendirme alt boyutundan alınan puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=28,50$; standart sapması $ss=5,61$; standart hata değeri $Sh_{\bar{x}}=,319$ olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.11. Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeğine Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$
Motivasyon Düzeyi	308	66,69	13,17	,750

Tablo 4.11’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği’nden alınan toplam puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=66,69$; standart sapması $ss=13,17$; standart hata değeri $Sh_{\bar{x}}=,750$ olarak hesaplanmıştır.

4.1.3. Demografik Değişkenlerle Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyi ve Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçekleri Puanlarına İlişkin Bulgular (Araştırmanın Hipotezlerine Ait Bulgular)

Araştırmanın bu bölümünde örneklemini oluşturan Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyi Belirleme ve Yönetici Davranışları Değerlendirme ölçeklerinden aldıkları puanların demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği, farklılık varsa hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonuçlarına yer verilmiştir.

Bu bağlamda örneklem grubunu oluşturan Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyi Belirleme ve Yönetici Davranışları Değerlendirme ölçeklerinden aldıkları puanların; müdürün kadro durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Mann Whitney-U Testi*, öğretmenlerin yaşına, öğrenim düzeyine ve kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Kruskal Wallis-H Testi analizi* ve hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu belirlemek üzere *Mann Whitney-U testi*, öğretmenlerin cinsiyeti, medeni durumu, branşı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Bağımsız Grup T testi* ve okuldaki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Analizler araştırmanın amacına uygun bir şekilde aşağıda tablolarla verilmiştir.

Tablo4.12.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Karar verme	Erkek	95	17,60	3,05	,31	-2,84	306	,005
	Kadın	213	18,69	3,15	,22			

Tabloda görüldüğü gibi Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup T Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=-2,84$; $p<,01$). Söz konusu farklılık kadın öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo4.13.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Planlama Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Planlama	Erkek	95	28,32	5,24	,54	,34	306	,735
	Kadın	213	28,08	5,97	,41			

Tabloda görüldüğü gibi Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Planlama Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup T Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=,34$; $p>,05$).

Tablo4.14.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Örgütlenme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Örgütlenme	Erkek	95	27,61	5,43	,56	-1,17	306	,245
	Kadın	213	28,36	5,14	,35			

Tabloda görüldüğü gibi Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Örgütlenme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup T Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,17$; $p>,05$).

Tablo4.15.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği İletişim Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İletişim	Erkek	95	28,21	5,05	,52	-1,01	306	,315
	Kadın	213	28,74	5,03	,35			

Tabloda görüldüğü gibi Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği İletişim Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup T Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,01$; $p>,05$).

Tablo4.16.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Eşgüdümleme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Eşgüdümleme	Erkek	95	28,84	5,34	,52	,12	306	,903
	Kadın	213	28,76	5,03	,48			

Tabloda görüldüğü gibi Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Eşgüdümleme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup T Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=,12$; $p>,05$).

Tablo4.17.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Etki Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Etki	Erkek	95	27,86	5,27	,54	-,44	306	,659
	Kadın	213	28,16	5,63	,39			

Tabloda görüldüğü gibi Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Etki Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup T Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-,44$; $p>,05$).

Tablo4.18.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Değerlendirme	Erkek	95	28,33	5,48	,56	-,36	306	,717
	Kadın	213	28,58	5,67	,39			

Tabloda görüldüğü gibi Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup T Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-,36$; $p>,05$).

Tablo4.19.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Yönetici Davranışları	Erkek	95	213,99	33,73	3,46	-,53	306	,530
	Kadın	213	216,27	35,17	2,41			

Tabloda görüldüğü gibi Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup T Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-,53$; $p>,05$).

Tablo4.20.Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Motivasyon Düzeyi	Erkek	95	63,91	14,82	1,52	-2,50	306	,013
	Kadın	213	67,92	12,19	,84			

Tabloda görüldüğü gibi Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup T Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=-2,50$; $p<,05$). Söz konusu farklılık kadın öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo4.21.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Karar Verme	21-30 yaş	20	31,15	197,94	3	,000
	31-40 yaş	78	69,40			
	41-50 yaş	132	169,29			
	51 ve üstü	78	246,20			
	Toplam	308				

Tabloda görüldüğü gibi, Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($x^2=197,94$; $p<,01$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek

amacıyla gruplar arasındaki Mann Whitney-U analizi ile ikili karşılaştırmalar yapılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo4.22.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	21-30 yaş	31-40 yaş	41-50 yaş	51 ve üstü
21-30 yaş	$\bar{x}_{sıra}=31,15$	$p<,01$	$p<,01$	$p<,01$
31-40 yaş		$\bar{x}_{sıra}=69,40$	$p<,01$	$p<,01$
41-50 yaş			$\bar{x}_{sıra}=169,29$	$p<,01$
51 ve üstü				$\bar{x}_{sıra}=246,20$

Tabloda görüldüğü gibi, Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Karar Verme alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın 21-30 yaş grubunda olanlarla diğer yaş grupları olanlar arasında diğer yaş grupları lehine $p<,01$ düzeyinde, 31-40 yaş grubunda olanlarla 41-50 ve 50 ve üstü yaş grubu olanlar arasında 41-50 ve 50 ve üstü yaş grupları lehine $p<,01$ düzeyinde, 41-50 yaş grubunda olanlarla 50 ve üstü yaş grubu olanlar arasında 50 ve üstü yaş grupları lehine $p<,01$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır.

Tablo4.23.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Planlama Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Planlama	21-30 yaş	20	168,88	1,00	3	,802
	31-40 yaş	78	158,65			
	41-50 yaş	132	152,80			
	51 ve üstü	78	149,53			
	Toplam	308				

Tabloda görüldüğü gibi, Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Planlama Alt Boyutu Puanlarının Yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,00$; $p>,05$).

Tablo4.24.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Örgütlenme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Örgütlenme	21-30 yaş	20	182,53	2,89	3	,409
	31-40 yaş	78	146,34			
	41-50 yaş	132	157,03			
	51 ve üstü	78	151,20			
	Toplam	308				

Tabloda görüldüğü gibi, Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Örgütlenme Alt Boyutu Puanlarının Yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,89$; $p>,05$).

Tablo4.25.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği İletişim Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
İletişim	21-30 yaş	20	163,30	0,70	3	,873
	31-40 yaş	78	151,47			
	41-50 yaş	132	157,80			
	51 ve üstü	78	149,70			
	Toplam	308				

Tabloda görüldüğü gibi, Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği İletişim Alt Boyutu Puanlarının Yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=0,70$; $p>,05$).

Tablo4.26.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Eşgüdümleme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Eşgüdümleme	21-30 yaş	20	178,70	2,95	3	,399
	31-40 yaş	78	147,00			
	41-50 yaş	132	159,40			
	51 ve üstü	78	147,51			
	Toplam	308				

Tabloda görüldüğü gibi, Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Eşgüdümleme Alt Boyutu Puanlarının Yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere

yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2,95$; $p>,05$).

Tablo4.27.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Etki Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Etki	21-30 yaş	20	182,58	3,39	3	,342
	31-40 yaş	78	160,18			
	41-50 yaş	132	152,61			
	51 ve üstü	78	144,82			
	Toplam	308				

Tabloda görüldüğü gibi, Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Etki Alt Boyutu Puanlarının Yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=3,39$; $p>,05$).

Tablo4.28.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Değerlendirme	21-30 yaş	20	167,58	1,30	3	,729
	31-40 yaş	78	156,54			
	41-50 yaş	132	156,42			
	51 ve üstü	78	145,85			
	Toplam	308				

Tabloda görüldüğü gibi, Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarının Yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1,30$; $p>,05$).

Tablo4.29.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Yönetici Davranışları	21-30 yaş	20	160,18	0,99	3	,803
	31-40 yaş	78	145,92			
	41-50 yaş	132	156,94			
	51 ve üstü	78	157,49			
	Toplam	308				

Tabloda görüldüğü gibi, Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=0,99$; $p>,05$).

Tablo4.30.Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Motivasyon Düzeyi	21-30 yaş	20	179,58	2,44	3	,486
	31-40 yaş	78	147,92			
	41-50 yaş	132	151,47			
	51 ve üstü	78	159,77			
	Toplam	308				

Tabloda görüldüğü gibi, Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2,44$; $p>,05$).

Tablo4.31.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Karar Verme	Doktora	1	9,50	91,51	4	,000
	Yüksek Lisans	33	79,48			
	Lisans	232	146,43			
	Lisans Tamamlama	18	238,89			
	Diğer	24	278,40			
	Toplam	308				

Tabloda görüldüğü gibi, Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=91,51$; $p<,01$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla gruplar arasındaki Mann Whitney-U analizi ile ikili karşılaştırmalar yapılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo4.32.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Doktora	Yüksek Lisans	Lisans	Lisans Tamamlama	Diğer
Doktora	$\bar{x}_{sıra}=9,50$	$p>,05$	$p>,05$	$p>,05$	$p>,05$
Yüksek Lisans		$\bar{x}_{sıra}=79,48$	$p<,01$	$p<,01$	$p<,01$
Lisans			$\bar{x}_{sıra}=146,43$	$p<,01$	$p<,01$
Lisans Tamamlama				$\bar{x}_{sıra}=238,89$	$p<,01$
Diğer					$\bar{x}_{sıra}=278,40$

Tabloda görüldüğü gibi, Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Karar Verme alt boyutu puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın Yüksek Lisans ile Lisans, Lisans Tamamlama ve Diğer öğrenim durumu grupları arasında Lisans, Lisans Tamamlama ve Diğer öğrenim durumu grupları lehine $p<,01$ düzeyinde, Lisans ile Lisans Tamamlama ve Diğer öğrenim durumu grupları arasında Lisans Tamamlama ve ve Diğer öğrenim durumu lehine $p<,01$ düzeyinde, Lisans Tamamlama ve Diğer öğrenim durumu grupları arasında Diğer öğrenim durumu grupları lehine $p<,01$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Doktora ile diğer öğrenim durumu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo4.33.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Planlama Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Planlama	Doktora	1	141,50	3,11	4	,540
	Yüksek Lisans	33	146,95			
	Lisans	232	158,25			
	Lisans Tamamlama	18	122,06			
	Diğer	24	153,48			
	Toplam	308				

Tabloda görüldüğü gibi, Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Planlama Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,11$; $p>,05$).

Tablo4.34.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Örgütlenme Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Örgütlenme	Doktora	1	142,50	1,30	4	,862
	Yüksek Lisans	33	155,29			
	Lisans	232	154,78			
	Lisans Tamamlama	18	134,97			
	Diğer	24	165,88			
	Toplam	308				

Tabloda görüldüğü gibi, Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Örgütlenme Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,30$; $p>,05$).

Tablo4.35.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği İletişim Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
İletişim	Doktora	1	135,50	5,26	4	,262
	Yüksek Lisans	33	143,27			
	Lisans	232	157,44			
	Lisans Tamamlama	18	115,36			
	Diğer	24	171,63			
	Toplam	308				

Tabloda görüldüğü gibi, Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği İletişim Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,62$; $p>,05$).

Tablo4.36.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Eşgüdümleme Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Eşgüdümleme	Doktora	1	125,50	5,09	4	,278
	Yüksek Lisans	33	141,11			
	Lisans	232	159,30			
	Lisans Tamamlama	18	115,39			
	Diğer	24	157,08			
	Toplam	308				

Tabloda görüldüğü gibi, Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Eşgüdümleme Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2,78$; $p>,05$).

Tablo4.37.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Etki Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Etki	Doktora	1	146,50	3,38	4	,496
	Yüksek Lisans	33	154,42			
	Lisans	232	157,92			
	Lisans Tamamlama	18	118,94			
	Diğer	24	148,52			
	Toplam	308				

Tabloda görüldüğü gibi, Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Etki Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=3,38$; $p>,05$).

Tablo4.38.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Değerlendirme	Doktora	1	129,50	4,49	4	,344
	Yüksek Lisans	33	143,94			
	Lisans	232	158,58			
	Lisans Tamamlama	18	116,44			
	Diğer	24	159,17			
	Toplam	308				

Tabloda görüldüğü gibi, Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=4,49$; $p>,05$).

Tablo4.39.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Yönetici Davranışları	Doktora	1	98,50	4,47	4	,346
	Yüksek Lisans	33	139,06			
	Lisans	232	157,44			
	Lisans Tamamlama	18	125,22			
	Diğer	24	171,56			
	Toplam	308				

Tabloda görüldüğü gibi, Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarının Öğrenim Durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,47$; $p>,05$).

Tablo4.40.Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Motivasyon Düzeyi	Doktora	1	166,50	2,87	4	,579
	Yüksek Lisans	33	149,23			
	Lisans	232	155,68			
	Lisans Tamamlama	18	125,97			
	Diğer	24	171,25			
	Toplam	308				

Tabloda görüldüğü gibi, Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,87$; $p>,05$).

Tablo4.41.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Karar verme	Evli	248	18,15	2,97	,19	-2,06	78,06	,042
	Bekar	60	19,22	3,73	,48			

Tabloda görüldüğü gibi Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını

belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup T Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=-2,06$; $p<,05$). Söz konusu farklılık bekar öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo4.42.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Planlama Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Planlama	Evli	248	27,95	5,62	,36	-1,23	306	,220
	Bekar	60	28,97	6,23	,81			

Tabloda görüldüğü gibi Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Planlama Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup T Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,23$; $p>,05$).

Tablo4.43.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Örgütlenme Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Örgütlenme	Evli	248	27,85	5,24	,33	-1,91	306	,057
	Bekar	60	29,28	5,06	,65			

Tabloda görüldüğü gibi Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Örgütlenme Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup T Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,91$; $p>,05$).

Tablo4.44.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği İletişim Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İletişim	Evli	248	28,51	5,08	,32	-,93	306	,355
	Bekar	60	29,18	4,84	,63			

Tabloda görüldüğü gibi Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği İletişim Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere

yapılan Bağımsız Grup T Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-,93$; $p>,05$).

Tablo4.45.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Eşgüdümleme Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Eşgüdümleme	Evli	248	28,72	5,36	,34	-,42	306	,675
	Bekar	60	29,05	5,74	,74			

Tabloda görüldüğü gibi Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Eşgüdümleme Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup T Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-,42$; $p>,05$).

Tablo4.46.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Etki Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Etki	Evli	248	27,91	5,48	,35	-1,04	306	,301
	Bekar	60	28,73	5,66	,73			

Tabloda görüldüğü gibi Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Etki Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup T Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,04$; $p>,05$).

Tablo4.47.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Değerlendirme	Evli	248	28,38	5,61	,36	-,77	306	,442
	Bekar	60	29,00	5,60	,72			

Tabloda görüldüğü gibi Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup T Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-,36$; $p>,05$).

Tablo4.48.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Yönetici Davranışları	Evli	248	214,40	34,20	2,17	-,53	306	,530
	Bekar	60	220,38	36,56	4,72			

Tabloda görüldüğü gibi Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Medeni Durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup T Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-,53$; $p>,05$).

Tablo4.49.Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Motivasyon Düzeyi	Evli	248	66,19	12,73	1,52	-1,20	306	,231
	Bekar	60	68,72	14,77	,84			

Tabloda görüldüğü gibi Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği Toplam Puanlarının Medeni Durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup T Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,20$; $p>,05$).

Tablo4.50.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Karar verme	Branş Öğretmeni	146	16,77	2,80	,23	-9,54	306	,000
	Sınıf Öğretmeni	162	19,79	2,75	,22			

Tabloda görüldüğü gibi Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup T Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=-9,54$; $p<,01$). Söz konusu farklılık sınıf öğretmenleri lehine gerçekleşmiştir.

Tablo4.51.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Planlama Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Planlama	Branş Öğretmeni	146	28,04	5,18	,43	-,31	306	,754
	Sınıf Öğretmeni	162	28,25	6,24	,49			

Tabloda görüldüğü gibi Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Planlama Alt Boyutu Puanlarının Branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup T Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-,31$; $p>,05$).

Tablo4.52.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Örgütlenme Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Örgütlenme	Branş Öğretmeni	146	28,05	4,52	,37	-,24	306	,811
	Sınıf Öğretmeni	162	28,20	5,80	,46			

Tabloda görüldüğü gibi Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Örgütlenme Alt Boyutu Puanlarının Branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup T Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-,24$; $p>,05$).

Tablo4.53.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği İletişim Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İletişim	Branş Öğretmeni	146	28,62	4,44	,37	-,09	306	,931
	Sınıf Öğretmeni	162	28,67	5,53	,44			

Tabloda görüldüğü gibi Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği İletişim Alt Boyutu Puanlarının Branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup T Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-,09$; $p>,05$).

Tablo4.54.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Eşgüdümleme Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Eşgüdümleme	Branş Öğretmeni	146	28,53	4,94	,41	-,77	306	,441
	Sınıf Öğretmeni	162	29,01	5,84	,46			

Tabloda görüldüğü gibi Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Eşgüdümleme Alt Boyutu Puanlarının Branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup T Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-,77$; $p>,05$).

Tablo4.55.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Etki Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Etki	Branş Öğretmeni	146	28,16	4,90	,41	,28	306	,779
	Sınıf Öğretmeni	162	27,99	6,03	,47			

Tabloda görüldüğü gibi Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Etki Alt Boyutu Puanlarının Branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup T Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=,28$; $p>,05$).

Tablo4.56.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Değerlendirme	Branş Öğretmeni	146	28,58	4,93	,41	,22	306	,823
	Sınıf Öğretmeni	162	28,43	6,17	,48			

Tabloda görüldüğü gibi Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarının Branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup T Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=,22$; $p>,05$).

Tablo4.57.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Yönetici Davranışları	Branş Öğretmeni	146	213,58	29,62	2,45	-,96	306	,339
	Sınıf Öğretmeni	162	217,36	38,71	3,04			

Tabloda görüldüğü gibi Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup T Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-,96$; $p>,05$).

Tablo4.58.Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği Toplam Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Motivasyon Düzeyi	Branş Öğretmeni	146	65,36	12,37	1,02	-1,68	306	,094
	Sınıf Öğretmeni	162	67,88	13,78	1,08			

Tabloda görüldüğü gibi Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği Toplam Puanlarının Branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup T Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,68$; $p>,05$).

Tablo4.59.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Karar Verme	1-5 yıl	14	17,93	203,20	4	,000
	6-10 yıl	34	49,34			
	11-15 yıl	49	79,89			
	16-20 yıl	77	149,01			
	21 ve üstü	134	225,89			
	Toplam	308				

Tabloda görüldüğü gibi, Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($x^2=203,20$; $p<,01$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek

amacıyla gruplar arasındaki Mann Whitney-U analizi ile ikili karşılaştırmalar yapılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo4.60.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 ve üstü
1-5 yıl	$\bar{x}_{sıra}=17,93$	$p<,01$	$p<,01$	$p<,01$	$p<,01$
6-10 yıl		$\bar{x}_{sıra}=49,34$	$p<,01$	$p<,01$	$p<,01$
11-15 yıl			$\bar{x}_{sıra}=79,89$	$p<,01$	$p<,01$
16-20 yıl				$\bar{x}_{sıra}=149,01$	$p<,01$
21 ve üstü					$\bar{x}_{sıra}=225,89$

Tabloda görüldüğü gibi, Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Karar Verme alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın 21 ve üstü grubu ile diğer gruplar arasında 21 ve üstü grubu lehine $p<,01$ düzeyinde, 16-20 yıl ile 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl grupları arasında 16-20 yıl lehine $p<,01$ düzeyinde, 11-15 yıl ile 1-5 yıl, 6-10 yıl grupları arasında 11-15 yıl lehine $p<,01$ düzeyinde, 6-10 yıl ile 1-5 yıl grupları arasında 6-10 yıl lehine $p<,01$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır.

Tablo4.61.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Planlama Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Planlama	1-5 yıl	14	172,04	6,56	4	,161
	6-10 yıl	34	169,81			
	11-15 yıl	49	157,55			
	16-20 yıl	77	167,05			
	21 ve üstü	134	140,46			
	Toplam	308				

Tabloda görüldüğü gibi, Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Planlama Alt Boyutu Puanlarının Kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=6,56$; $p>,05$).

Tablo4.62.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Örgütlenme Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Örgütlenme	1-5 yıl	14	180,32	5,10	4	,277
	6-10 yıl	34	162,22			
	11-15 yıl	49	151,74			
	16-20 yıl	77	167,11			
	21 ve üstü	134	143,60			
	Toplam	308				

Tabloda görüldüğü gibi, Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Örgütlenme Alt Boyutu Puanlarının Kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=5,10$; $p>,05$).

Tablo4.63.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği İletişim Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
İletişim	1-5 yıl	14	169,46	2,65	4	,618
	6-10 yıl	34	159,54			
	11-15 yıl	49	149,20			
	16-20 yıl	77	165,15			
	21 ve üstü	134	147,47			
	Toplam	308				

Tabloda görüldüğü gibi, Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği İletişim Alt Boyutu Puanlarının Kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,65$; $p>,05$).

Tablo4.64.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Eşgüdümleme Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Eşgüdümleme	1-5 yıl	14	173,32	4,14	4	,387
	6-10 yıl	34	166,54			
	11-15 yıl	49	140,15			
	16-20 yıl	77	164,75			
	21 ve üstü	134	148,84			
	Toplam	308				

Tabloda görüldüğü gibi, Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Eşgüdümleme Alt Boyutu Puanlarının Kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=4,14$; $p>,05$).

Tablo4.65.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Etki Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Etki	1-5 yıl	14	176,50	6,79	4	,147
	6-10 yıl	34	178,91			
	11-15 yıl	49	158,42			
	16-20 yıl	77	159,99			
	21 ve üstü	134	141,42			
	Toplam	308				

Tabloda görüldüğü gibi, Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Etki Alt Boyutu Puanlarının Kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=6,79$; $p>,05$).

Tablo4.66.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Değerlendirme	1-5 yıl	14	166,68	5,89	4	,208
	6-10 yıl	34	168,19			
	11-15 yıl	49	150,17			
	16-20 yıl	77	169,57			
	21 ve üstü	134	142,68			
	Toplam	308				

Tabloda görüldüğü gibi, Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=5,89$; $p>,05$).

Tablo4.67.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Yönetici Davranışları	1-5 yıl	14	156,43	2,54	4	,637
	6-10 yıl	34	158,57			
	11-15 yıl	49	143,33			
	16-20 yıl	77	166,55			
	21 ve üstü	134	150,43			
	Toplam	308				

Tabloda görüldüğü gibi, Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarının Kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,54$; $p>,05$).

Tablo4.68.Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Motivasyon Düzeyi	1-5 yıl	14	172,07	7,56	4	,109
	6-10 yıl	34	180,87			
	11-15 yıl	49	138,37			
	16-20 yıl	77	165,22			
	21 ve üstü	134	145,71			
	Toplam	308				

Tabloda görüldüğü gibi, Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarının Kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=7,56$; $p>,05$).

Tablo4.69.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Karar Verme	1 yıldan az	50	67,84	11,499	G.Arası	1340,02	3	446,67	78,92	,000
	1-2 yıl	38	63,71	16,404						
	3-5 yıl	75	64,36	15,075	G.İçi	1720,70	304	5,66		
	6 yıl ve üstü	145	68,27	11,429						
	Toplam	317	66,69	13,168	Toplam	3060,71	307			

Tabloda görüldüğü gibi, Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=78,92$; $p<,01$). Bu sonucun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Scheffe analizi yapılmış, elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo4.70.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
1 yıldan az	1-2 yıl	-1,793	,602	,024
	3-5 yıl	-3,133	,437	,000
	6 yıl ve üstü	-5,550	,404	,000
1-2 yıl	1 yıldan az	1,793	,602	,024
	3-5 yıl	-1,341	,545	,097
	6 yıl ve üstü	-3,758	,519	,000
3-5 yıl	1 yıldan az	3,133	,437	,000
	1-2 yıl	1,341	,545	,097
	6 yıl ve üstü	-2,417	,312	,000
6 yıl ve üstü	1 yıldan az	5,550	,404	,000
	1-2 yıl	3,758	,519	,000
	3-5 yıl	2,417	,312	,000

Çizelgede görüldüğü üzere, Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Karar Verme Alt Boyutu puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tamhane's T2 Testi sonucunda söz konusu farklılığın 1 yıldan az grubu ile 1-2 yıl grubu arasında 1-2 yıl grubu lehine $p<,05$ düzeyinde, 1 yıldan az grubu ile 3-5 yıl grubu arasında 3-5 yıl grubu lehine $p<,01$ düzeyinde, 1 yıldan az grubu ile 6 yıl ve üstü grubu arasında 6 yıl ve üstü grubu lehine $p<,01$ düzeyinde, 1-2 yıl grubu ile 6 yıl ve üstü grubu arasında 6 yıl ve üstü grubu lehine $p<,01$ düzeyinde, 3-5 yıl grubu ve 6 yıl üstü grubu arasında 6 yıl ve üstü grubu lehine $p<,01$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo4.71.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Planlama Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri</i>						<i>ANOVA Sonuçları</i>				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Planlama	1 yıldan az	50	29,24	5,47	G.Arası	123,98	3	41,33		
	1-2 yıl	38	29,00	4,39						
	3-5 yıl	75	27,60	6,43	G.İçi	10021,15	304	32,96	1,25	,290
	6 yıl ve üstü	145	27,83	5,76	Toplam	10145,13	307			
	Toplam	317	28,15	5,75						

Tabloda görüldüğü gibi, Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Planlama Alt Boyutu Puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=1,25$; $p>,05$).

Tablo4.72.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Örgütlenme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri</i>						<i>ANOVA Sonuçları</i>				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Örgütlenme	1 yıldan az	50	29,34	4,364	G.Arası	156,36	3	52,12		
	1-2 yıl	38	29,00	5,046						
	3-5 yıl	75	27,35	5,878	G.İçi	8236,44	304	27,10	1,92	,126
	6 yıl ve üstü	145	27,89	5,140	Toplam	8392,81	307			
	Toplam	317	28,13	5,229						

Tabloda görüldüğü gibi, Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Örgütlenme Alt Boyutu Puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=1,92$; $p>,05$).

Tablo4.73.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği İletişim Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri</i>						<i>ANOVA Sonuçları</i>				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
İletişim	1 yıldan az	50	29,24	4,552	G.Arası	78,95	3	26,32		
	1-2 yıl	38	29,21	4,581						
	3-5 yıl	75	27,84	6,005	G.İçi	7707,76	304	25,35	1,03	,376
	6 yıl ve üstü	145	28,70	4,749	Toplam	7786,71	307			
	Toplam	317	28,64	5,036						

Tabloda görüldüğü gibi, Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği İletişim Alt Boyutu Puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=1,03$; $p>,05$).

Tablo4.74.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Eşgüdümleme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Eşgüdümleme	1 yıldan az	50	29,88	5,405	G.Arasi	159,46	3	53,15		
	1-2 yıl	38	29,29	4,909						
	3-5 yıl	75	27,69	6,320	G.İçi	8884,39	304	29,23	1,82	,144
	6 yıl ve üstü	145	28,84	5,004	Toplam	9043,86	307			
	Toplam	317	28,79	5,428						

Tabloda görüldüğü gibi, Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Eşgüdümleme Alt Boyutu Puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=1,82$; $p>,05$).

Tablo4.75.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Etki Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Etki	1 yıldan az	50	29,06	4,560	G.Arasi	129,30	3	43,10		
	1-2 yıl	38	29,08	4,576						
	3-5 yıl	75	27,43	6,342	G.İçi	9203,13	304	30,27	1,42	,236
	6 yıl ve üstü	145	27,80	5,549	Toplam	9332,43	307			
	Toplam	317	28,07	5,514						

Tabloda görüldüğü gibi, Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Etki Alt Boyutu Puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=1,42$; $p>,05$).

Tablo4.76.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Değerlendirme	1 yıldan az	50	29,26	5,118	G.Arası	41,28	3	13,76		
	1-2 yıl	38	28,63	5,175						
	3-5 yıl	75	28,13	6,185	G.İçi	9601,72	304	31,59	,44	,728
	6 yıl ve üstü	145	28,39	5,588	Toplam	9643,00	307			
	Toplam	317	28,50	5,605						

Tabloda görüldüğü gibi, Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,44$; $p>,05$).

Tablo4.77.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Yönetici Davranışları	1 yıldan az	50	218,64	31,862	G.Arası	2872,30	3	957,43		
	1-2 yıl	38	218,18	30,605						
	3-5 yıl	75	210,39	40,321	G.İçi	366671,30	304	1206,16	,79	,498
	6 yıl ve üstü	145	216,50	33,537	Toplam	369543,60	307			
	Toplam	317	215,57	34,695						

Tabloda görüldüğü gibi, Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,79$; $p>,05$).

Tablo4.78.Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği Toplam Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Motivasyon	1 yıldan az	50	67,84	11,499	G.Arası	2872,30	3	957,43		
	1-2 yıl	38	63,71	16,404						
	3-5 yıl	75	64,36	15,075	G.İçi	366671,30	304	1206,16	,79	,498
	6 yıl ve üstü	145	68,27	11,429	Toplam	369543,60	307			
	Toplam	317	66,69	13,168						

Tabloda görüldüğü gibi, Motivasyon Düzeyi Ölçeği Toplam Puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,79$; $p>,05$).

Tablo4.79.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Müdürün Kadro Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	p
Karar Verme	Asil	298	155,23	46260,00	-,795	,427
	Vekil	10	132,60	1326,00		

Tablo4.'de görüldüğü üzere, örneklem grubundaki öğretmenlerin Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Karar Verme Alt Boyutu puanlarının müdürün kadro durumu değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>,05$).

Tablo4.80.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Planlama Alt Boyutu Puanlarının Müdürün Kadro Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	p
Planlama	Asil	298	155,02	46194,50	-,558	,577
	Vekil	10	139,15	1391,50		

Tablo4.'de görüldüğü üzere, örneklem grubundaki öğretmenlerin Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Planlama Alt Boyutu puanlarının müdürün kadro durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>,05$).

Tablo4.81.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Örgütlenme Alt Boyutu Puanlarının Müdürün Kadro Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	p
Örgütlenme	Asil	298	155,67	46389,00	-1,265	,206
	Vekil	10	119,70	1197,00		

Tablo4.'de görüldüğü üzere, örneklem grubundaki öğretmenlerin Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Örgütlenme Alt Boyutu puanlarının müdürün kadro durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>,05$).

Tablo4.82.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği İletişim Alt Boyutu Puanlarının Müdürün Kadro Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	p
İletişim	Asil	298	155,16	46237,00	-,631	,528
	Vekil	10	134,90	1349,00		

Tablo4.'de görüldüğü üzere, örneklem grubundaki öğretmenlerin Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği İletişim Alt Boyutu puanlarının müdürün kadro durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>,05$).

Tablo4.83.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Eşgüdümleme Alt Boyutu Puanlarının Müdürün Kadro Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	p
Eşgüdümleme	Asil	298	155,16	46237,00	1,713	,476
	Vekil	10	134,90	1349,00		

Tablo4.'de görüldüğü üzere, örneklem grubundaki öğretmenlerin Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Eşgüdümleme Alt Boyutu puanlarının müdürün kadro durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>,05$).

Tablo4.84.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Etki Alt Boyutu Puanlarının Müdürün Kadro Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	p
Etki	Asil	298	154,84	46143,00	-,371	,711
	Vekil	10	144,30	1443,00		

Tablo4.'de görüldüğü üzere, örneklem grubundaki öğretmenlerin Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Etki Alt Boyutu puanlarının müdürün kadro durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>,05$).

Tablo4.85.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarının Müdürün Kadro Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	p
Değerlendirme	Asil	298	154,47	46031,50	-,035	,972
	Vekil	10	155,45	1554,50		

Tablo4.'de görüldüğü üzere, örneklem grubundaki öğretmenlerin Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Etki Alt Boyutu puanlarının müdürün kadro durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>,05$).

Tablo4.86.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Müdürün Kadro Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	p
Yönetici Davranışları	Asil	298	155,07	46210,00	-,610	,542
	Vekil	10	137,60	1376,00		

Tablo4.'de görüldüğü üzere, örneklem grubundaki öğretmenlerin Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarının müdürün kadro durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>,05$).

Tablo4.87.Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği Puanlarının Müdürün Kadro Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	p
Motivasyon Düzeyi	Asil	298	155,90	46457,00	-1,502	,133
	Vekil	10	112,90	1129,00		

Tablo4.'de görüldüğü üzere, örneklem grubundaki öğretmenlerin Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği puanlarının müdürün kadro durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>,05$).

Tablo4.88.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Alt Boyut Puanları ile Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği Toplam Puanları Arasındaki İlişkiler

Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Alt Boyut Puanları	Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği Toplam Puanları		
	N	r	P
Karar Verme	308	,02	,746
Planlama	308	,55	,000
Örgütlenme	308	,59	,000
İletişim	308	,59	,000
Eşgüdümleme	308	,56	,000
Etki	308	,61	,000
Değerlendirme	308	,60	,000

Tabloda görüldüğü üzere, Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Alt Boyut Puanları ile Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği Toplam Puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda motivasyon düzeyi belirleme ölçeği toplam puanları ile Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Planlama ($r=,55$; $p<,01$), Örgütlenme ($r=,59$; $p<,01$), İletişim ($r=,59$; $p<,01$), Eşgüdümleme ($r=,56$; $p<,01$), Etki ($r=,61$; $p<,01$) ve Değerlendirme ($r=,61$; $p<,01$) alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Karar Verme alt boyutu ile Motivasyon Düzeyi Toplam Puanları arasındaki ilişkiler ise anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo4.89.Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanları ile Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği Toplam Puanları Arasındaki İlişkiler

Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanları	Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği Toplam Puanları		
	N	r	P
	308	,64	,000

Tabloda görüldüğü üzere, Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanları ile Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği Toplam Puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunup

bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği toplam puanları ile Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği toplam puanları arasında ($r=,64$; $p<,01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu saptanmıştır.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

- Öğretmen algılarına göre yönetim sürecinde yöneticilerin sergilediği davranışlar yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin yaşları büyüdükçe müdürün karar verme davranışından duydukları memnuniyet artmaktadır. Yani öğretmenler yaşları arttıkça karar verme sürecinde daha etkili olduklarını, okul müdürlerinin karara öğretmen katılımını sağladığı ve desteklediğini betimlerken, yaşları daha düşükken karar alma süreçlerinde daha az etkili olduklarını ve karara katılımlarının yeterince teşvik edilmediğini betimlemektedirler. Müdürün planlama, örgütleme, eşgüdümleme, iletişim, etki ve değerlendirme davranışlarından duyulan memnuniyet ise yaşa göre değişmemektedir.
- Öğretmen algılarına göre yönetim sürecinde yöneticilerin sergilediği davranışlar cinsiyete göre karar verme alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farklılık kadın öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Yani kadın öğretmenler karar verme sürecinde etkili olduklarını, okul müdürlerinin karara öğretmen katılımını sağladığı ve desteklediğini betimlerken, erkek öğretmenler karar alma süreçlerinde etkili olmadıklarını ve karara katılımlarının yeterince teşvik edilmediğini betimlemektedirler. Müdürün planlama, örgütleme, eşgüdümleme, iletişim, etki ve değerlendirme davranışlarından duyulan memnuniyet ise cinsiyete göre değişmemektedir.
- Öğretmen algılarına göre yönetim sürecinde yöneticilerin sergilediği davranışlar medeni duruma göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bekar öğretmenlerin müdürün karar verme davranışından memnuniyet düzeyi evli öğretmenlere göre daha yüksektir. Yani bekar öğretmenler karar verme sürecinde etkili olduklarını, okul müdürlerinin karara öğretmen katılımını sağladığı ve desteklediğini betimlerken, evli öğretmenler karar alma süreçlerinde etkili olmadıklarını ve karara katılımlarının yeterince teşvik edilmediğini betimlemektedirler. Müdürün planlama, örgütleme, eşgüdümleme, iletişim, etki ve değerlendirme davranışlarından duyulan memnuniyet ise medeni duruma göre değişmemektedir.
- Öğretmen algılarına göre yönetim sürecinde yöneticilerin sergilediği davranışlar branşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin müdürün karar verme davranışından memnuniyet düzeyi branş öğretmenlerine göre daha yüksektir. Yani sınıf

öğretmenleri karar verme sürecinde etkili olduklarını, okul müdürlerinin karara öğretmen katılımını sağladığı ve desteklediğini betimlerken, branş öğretmenleri karar alma süreçlerinde etkili olmadıklarını ve karara katılımlarının yeterince teşvik edilmediğini betimlemektedirler. Müdürün planlama, örgütleme, eşgüdümleme, iletişim, etki ve değerlendirme davranışlarından duyulan memnuniyet ise branşa göre değişmemektedir.

- Öğretmen algılarına göre yönetim sürecinde yöneticilerin sergilediği davranışlar öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin öğrenim düzeyi arttıkça müdürün karar verme davranışından duydukları memnuniyet azalmaktadır. Yani öğrenim düzeyi daha yüksek olan öğretmenler karar alma süreçlerinde yeterince etkili olmadıklarını ve karara katılımlarının yeterince teşvik edilmediğini betimlemektedirler. Müdürün planlama, örgütleme, eşgüdümleme, iletişim, etki ve değerlendirme davranışlarından duyulan memnuniyet ise öğrenim düzeyine göre değişmemektedir.

- Öğretmen algılarına göre yönetim sürecinde yöneticilerin sergilediği davranışlar mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin kıdemi yükseldikçe müdürün karar verme davranışından duydukları memnuniyet artmaktadır. Yani kıdemi daha yüksek olan öğretmenler karar verme sürecinde daha etkili olduklarını, okul müdürlerinin karara öğretmen katılımını sağladığını ve desteklediğini betimlerken, kıdemi daha düşük olan öğretmenler karar alma süreçlerinde daha az etkili olduklarını ve karara katılımlarının yeterince teşvik edilmediğini betimlemektedirler. Müdürün planlama, örgütleme, eşgüdümleme, iletişim, etki ve değerlendirme davranışlarından duyulan memnuniyet ise kıdeme göre değişmemektedir.

- Öğretmen algılarına göre yönetim sürecinde yöneticilerin sergilediği davranışlar okulda çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi arttıkça müdürün karar verme davranışından duydukları memnuniyet de artmaktadır. Yani okulda çalışma süresi fazla olan öğretmenler karar alma süreçlerinde etkili olduklarını ve karara katılımlarının teşvik edildiğini betimlemektedirler. Müdürün planlama, örgütleme, eşgüdümleme, iletişim, etki ve değerlendirme davranışlarından duyulan memnuniyet ise okuldaki çalışma süresine göre değişmemektedir.

- Öğretmen algılarına göre yönetim sürecinde yöneticilerin sergilediği davranışlar müdürün kadro durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- Öğretmenlerin motivasyon düzeyi yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- Öğretmenlerin motivasyon düzeyi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farklılık kadın öğretmenler lehinedir. Yani kadın öğretmenlerin motivasyon düzeyi erkek öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksektir.
- Öğretmenlerin motivasyon düzeyi medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Öğretmenlerin motivasyon düzeyi branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Öğretmenlerin motivasyon düzeyi öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Öğretmenlerin motivasyon düzeyi mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Öğretmenlerin motivasyon düzeyi okulda çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Öğretmenlerin motivasyon düzeyi müdürün kadro durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Yönetim sürecinde yöneticilerin sergilediği davranışlar ile öğretmenlerin motivasyon düzeyi arasındaki pozitif yönde anlamlı bir ilişki mevcuttur. Yani öğretmenlerin yöneticinin sergilediği davranışlardan duyduğu memnuniyet düzeyi yükseldikçe motivasyon düzeyleri de yükselmektedir.

5.2.Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre yaş arttıkça yöneticinin karar verme davranışından duyulan memnuniyet artmaktadır. Yaş azaldıkça memnuniyetsizliğin artması bu yaşların mesleğe yeni başlayan öğretmenleri kapsıyor olmasından ve mesleğe adaptasyon sürecinde yaşanan alışma döneminin etkisi olarak yorumlanabilir. Aydemir (2009) de yönetici davranışlarının üzerine yaptığı çalışmada öğretmen algılarında yaşın etkili bir değişken olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuç bu araştırmanın sonuçları ile tutarlıdır. Acar (2011) ve Küçükkaraduman (2006) da Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarını inceledikleri araştırmalarında öğretmen algılarında yaşın etkili bir değişken olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda yaşın öğretmenlerin yönetici davranışları algılarında etkili bir değişken olduğu genellenmesi yapılabilir.

Araştırma sonuçlarına göre kadın öğretmenler karar verme sürecinde etkili olduklarını, okul müdürlerinin karara öğretmen katılımını sağladığı ve desteklediğini betimlerken,

erkek öğretmenler karar alma süreçlerinde etkili olmadıklarını ve karara katılımlarının yeterince teşvik edilmediğini betimlemektedirler. Demircan (2001) da araştırmasında öğretmenlerin algılarının cinsiyet değişkenine göre değiştiğini belirtmektedir. Terci (2008) ve Dönmez'in (2002) araştırma sonuçlarına göre ise öğretmenlerin ilköğretim okulu yönetici yeterliklerine ilişkin algıları cinsiyete göre değişmemektedir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde öğretmen algılarında cinsiyet değişkeninden ziyade müdürün performansının etkili olduğu yorumu yapılabilir.

Araştırma sonuçlarına göre bekar öğretmenler Karar Verme alt boyutunda evli öğretmenlere daha yüksek puanlar elde etmiştir. Bu durum bekar öğretmenlerin yöneticinin karar verme davranışından evli öğretmenlere göre daha memnun olduklarını betimler. Evli çalışanların evlerinin ve ailelerinin sorumluluğunu taşımaları nedeniyle ek ücret getirisi dolayısıyla ek görevlere istekli oldukları halde görev alamamaları ya da aileleri ile zaman geçirme kaygısı ile ek görevlere isteksiz olmaları vb. durumlar yöneticinin aldığı kararlara uymada bekar öğretmenlere kıyasla daha isteksiz olmalarını açıklayabilir. Evli öğretmenlerin memnuniyetsizliğinin bu gibi durumlardan kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Bu durum evli ve bekar çalışanlar için hayat koşullarındaki keskin farkı gözler önüne sermektedir. Çevik (2009) ve Aydemir'in (2009) yönetici davranışları üzerine yaptıkları araştırmaların bulguları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Diğer araştırmalarla bu araştırma arasında medeni durum ile ilgili dikkat çekici bir ortak nokta ise anlamlı farklılık tespit edilen araştırmaların tamamına yakınında evli öğretmenlerin memnuniyet düzeylerinin bekar öğretmenlere göre düşük çıktığıdır. Beklentiler ve uygulamalar arasında tutarsızlıklar oluşturan durumlar çalışan memnuniyetsizliğine sebep olmaktadır. Dolayısıyla görevlendirmelerde çalışanların hayat koşullarından kaynaklanan önceliklerinin yöneticilerce bilinmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öte yandan Güven (2007), Sümer (2007) yönetici davranışlarından duyulan memnuniyeti değerlendirdikleri araştırmalarında medeni durumun etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Anlamlı sonuç tespit edilen araştırmaların sonuçlarındaki tutarlılık medeni durumun yönetici davranışı algılarında etkili olduğu yorumunu güçlü kılmakla birlikte konuyla ilgili genelleme yapılabilmesi için yönetici davranışlarını inceleyen araştırmalarda medeni durum değişkenine daha sık yer verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri Karar Verme alt boyutunda branş öğretmenlerine göre daha yüksek puanlar elde etmiştir. Sümer (2007)'nin araştırması da bu sonucu desteklemektedir. Sümer'in (2007) araştırmasında da branş öğretmenleri yönetici davranışlarından sınıf öğretmenlerine göre daha memnuniyetsiz olduklarına dair bulgular elde edilmiştir. Güven (2007) branş öğretmenleri daha memnun, Aydemir (2009) araştırmasında branşları kültür dersleri ve meslek dersleri olarak da detaylandırmış ve bu gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulmuştur. Terci (2008) ise müdürlerin yeterlilik düzeyleri üzerine yaptığı araştırmada öğretmen algılarında branşa göre anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmektedir. Bu araştırmalar arasındaki farklı bulguların değerlendirme kriterlerindeki ikincil faktörün farkından kaynaklandığı söylenebilir. İkincil faktör bir araştırma stres düzeyi iken diğerinden örgütsel bağlılık, diğerinde motivasyon olarak ele alınmıştır. Bu durum doğal olarak sonuçları etkilemekle birlikte tüm bu araştırmalarda tespit edilen ortak nokta araştırma verilerinin alt boyutlar düzeyinden daha detaylı olarak maddeler düzeyinde analizlere tabi tutulduğunda branş değişkeninin hemen her seferinde anlamlı farklar veren bir değişken olarak beliriyor olduğudur. Bu durum öğretmenlerin branşları ile ilgili olarak farklı yönetici davranışları ile karşılaştığını şeklinde yorumlanabilir. Bir örnekle açıklamak gerekirse Beden Eğitimi ve Müzik öğretmenleri resmi tören görevlendirmeleri nedeniyle çok fazla ek görevlendirme aldıklarını betimlerken, meslek öğretmenleri çalıştıkları kurumların kapasitesi ve yerleşim büyüklüğü, farklı binalarda ders vermek gibi nedenlerle okul idaresi ile yeterince iletişim kuramadıklarını betimleyebilmektedir. Buna benzer branşsal farklılıkların doğal olarak araştırma sonuçlarına yansıdığı görülmektedir.

Bu araştırmada tespit edilen sonucun, sınıf öğretmenlerinin sorumluluk alanının daha çok 5'er yıllık periyotlarla ve tanıdığı öğrencilerle sınırlı olmasının işlerini kolaylaştırdığı, her yıl farklı sınıflarda yeni öğrencilerle karşılaşan branş öğretmenlerinin sorumluluk alanının genişliği ve ek sorumlulukları beraberinde getirmesi nedeniyle her yıl yeni kararlarla karşılaşma sıklığının sınıf öğretmenlerine göre daha fazla olması, sınıf öğretmenleri için çoğunca 5 yılda bir gündeme gelen bazı kararların branş öğretmenlerince her yıl sil baştan verilmesinin gerekliliği, her yeni görevle avantajlı ve dezavantajlı yeni alternatifler oluşacağından öğretmenler arası bir stres ortamı oluşma ihtimalinin yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre yöneticilerin sergilediği davranışlar öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin öğrenim düzeyi arttıkça müdürün karar verme davranışından duydukları memnuniyet azalmaktadır. Bu durum eğitim düzeyi yükseldikçe yeterlilik düzeyinin ve beklentilerin de artmasından kaynaklanıyor olabileceği gibi ilk ve orta öğretim kurumu yöneticilerinin hemen hemen tamamının önlisans ve lisans mezunu oldukları dikkate alındığı takdirde üst düzey öğrenim görenlerin öğrenim düzeyi daha düşük bir yönetici emrinde çalışmaktan duydukları hoşnutsuzluktan kaynaklandığı şeklinde yorum yapılabilir.

Gültekin' in (2008) araştırmasında ise ön lisans mezunu öğretmenler, lisans mezunu ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre yöneticilerin okulda ortak alınan kararları etkili biçimde uygulaması davranışını daha az gösterdiklerini düşünmektedirler. Bu sonuç Aydemir'in (2009) araştırma sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir. Bu iki araştırma ile bu araştırmanın bulguları arasındaki farklılık öğretmenlerin değerlendirdikleri müdürlerin demografik özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir Günümüzde öğretmen alımının başlıca şartlarından birisi eğitim fakültelerinde 4 yıllık lisans eğitimini tamamlamış olmak gerekliliğidir. Bu durum gözönüne alındığında önlisans mezunu öğretmenlerin mesleğe daha erken yıllarda başlamış genel olarak belirli bir yaşın üstünde oldukları tespiti yapılabilir. Önlisans mezunu ileri yaştaki öğretmenler kendilerinden oldukça genç yaştaki müdürlerle çalışırken daha fazla memnuniyetsizlik gösterebilirler. Bu gibi tutarsızlıkları aydınlatabilmek için bu tip araştırmalarda öğretmenlerin yanı sıra müdürlerin demografik özelliklerinin de değişken olarak araştırmaya katılması sonuçların yorumlanabilmesini kolaylaştıran bir faktör olur.

Ebcim (2012) ve Terci (2008) yönetici davranışları algısında öğretmenlerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark olmadığını belirtmektedirler. Terci (2008) araştırmasının yöneticilerin kendi yeterliliklerini değerlendirdikleri kısmında eğitim durumunun etkili bir değişken olmadığını tespit etmiştir. Bu araştırmanın bulguları ise öğretmenlerin öğrenim durumunun yönetici yeterlilikleri algısında anlamlı bir fark yarattığını ortaya koymaktadır. Bu iki bulgu bir arada değerlendirildiğinde yöneticilerin kendi yeterlilik düzeylerini değerlendirirken objektif davranmadıkları şeklinde yorum yapılabilir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin kıdemi yükseldikçe müdürün karar verme davranışından duydukları memnuniyet artmaktadır. Sümer (2007) de 0-5 yıl arası kıdeme

sahip olan öğretmenlerin 20 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlere göre, yöneticilerin karar verme davranışlarından daha az memnun olduklarını belirtmektedir. Bu sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Şener (2004) ve Aydemir'in (2009) bulguları da bu sonucu destekler niteliktedir. Bu durum yöneticilerin meslekte yeni olan öğretmenlere henüz çalışma koşullarını bilmiyor olmaları, mevzuata yeterince hakim olmadıkları ya da iş sahibi olmuş olmanın verdiği motivasyonla verilen görevlere itiraz etmiyor olmaları, genç, enerjik, bekar, çocuksuz olmaları vb. nedenlerle beklentilerinden farklı ve daha yoğun görevler verilmesinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Kıdem yükseldikçe hak ve sorumluluk bilgisinin arttığı, çalışma koşullarından kaynaklanan olumsuzlukların tanındığı ve yaşanan olumsuzluklarda yöneticinin elinde olmayan nedenlerin etkisinin büyük olduğu farkındalığına ulaşmış olmanın da yönetici davranışından duyulan memnuniyetsizlik düzeyini düşürdüğü yorumu yapılabilir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin okulda çalışma süresi yükseldikçe müdürün karar verme davranışından duydukları memnuniyet artmaktadır. Bu değişken benzeri araştırmalarda sık olarak değerlendirilmemiş olmakla birlikte Aydemir'in (2009) araştırması da bu bulguları destekler niteliktedir. Her iki araştırma sonuçları okulda çalışma süresi arttıkça yönetici davranışlarından duyulan memnuniyetin arttığını betimlemektedir. Bu durumun okulun işleyişine hakimiyet, uzun yıllar birlikte çalışılan müdür ile karşılıklı birbirlerini yeterince tanıma imkanı bulmuş olmaları dolayısıyla beklentilerin tutarlılığı, yeni bir müdürle çalışmak durumunda okulu daha iyi tanıyor olmaları nedeniyle öğretmenlerin kararlar üzerinde etkili olma ihtimallerin yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin yöneticilerin sergilediği davranışlardan duyduğu memnuniyet ve öğretmenlerin motivasyon düzeyi müdürün kadro durumuna göre değişmemektedir. Bu bulgu vekil müdürlerin asaleten atanmamış olmaları nedeniyle öğretmen memnuniyetini ön planda tutabilecekleri varsayımını çürütmektedir. Yönetici davranışlarında asaleten ya da vekaleten görev yapıyor olmak fark yaratmamaktadır şeklinde yorumlanabilir. Konuyla ilgili genelleme yapılabilmesi için müdürün kadro durumu kriterine araştırmalarda daha sık yer verilmesi gereklidir.

Araştırmanın bulguları öğretmenlerin motivasyonlarında yaşın etkili bir faktör olmadığı ortaya koymaktadır. Güven (2007) ve Ebcim'in (2012) araştırmaları da bu sonucu

desteklemektedir. Motivasyonun yaştan ziyade iletişim faktörlerinden etkilendiği yorumu yapılabilir.

Öte yandan araştırma öğretmenlerin motivasyon düzeyinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini betimlemektedir. Farklılık kadın öğretmenler lehinedir. Yani kadın öğretmenlerin motivasyon düzeyi erkek öğretmenlere göre daha yüksek belirmektedir. Bu sonuç Güven (2007) ve Ebcim'in (2012)'in araştırma sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Farkın araştırmanın örneklemindeki okul türü gibi faktörlerden kaynaklandığı düşünülebilir. Ebcim'in (2012) araştırması yalnızca ilköğretim öğretmenlerini kapsamaktadır. Bu bilgi ile bu araştırmanın sonuçları birleştirildiğinde liselerdeki erkek öğretmenlerin motivasyonlarının ilköğretim okullarındaki erkek öğretmenlerden düşük olabileceği ve bu faktörün yapılan araştırmalarda üzerinde durulması gereken bir faktör olduğu düşünülebilir.

Araştırma bulguları medeni durumun öğretmen motivasyonu üzerinde etkili olmadığını betimlemektedir. Güven'in (2007) araştırması da bu sonucu desteklemektedir.

Ayrıca araştırma bulguları branşın ve öğrenim durumunun öğretmen motivasyonu üzerinde etkili olmadığını betimlemektedir. Ebcim'in (2012) araştırması da bu sonuçları desteklemektedir.

Yine bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin motivasyon düzeyi mesleki kıdeme değişmemektedir. Güven (2007) ve Ebcim'in (2012) araştırmaları da bu sonucu desteklemektedir.

Araştırma öğretmenlerin motivasyon düzeyinin okulda çalışma süresinden etkilenmediğini betimlemektedir. Ebcim'in (2012) araştırması da bu sonucu desteklemektedir.

Araştırma bulgularına göre yönetim sürecinde yöneticilerin sergilediği davranışlar ile öğretmenlerin motivasyon düzeyi arasındaki pozitif yönde anlamlı bir ilişki mevcuttur. Yani öğretmenlerin yöneticinin sergilediği davranışlardan duyduğu memnuniyet düzeyi yükseldikçe motivasyon düzeyleri de yükselmektedir.

Yine bu araştırmanın sonuçlarına göre, yöneticinin Planlama, Örgütlenme, İletişim, Eşgüdümleme, Etki ve Değerlendirme davranışından duyulan memnuniyet arttıkça motivasyon düzeyi de yükselmektedir. Yönetim sanatının başlıca becerileri olan bu

konularda yöneticilerin eğitim alarak gelişim sağlayabilecekleri açıktır. Oysa okul yöneticileri genel olarak ekstra bir yöneticilik eğitimi alıp almadığına bakılmaksızın öğretmenler arasından seçilmektedir. Oysa yönetim başlı başına bir sanat ve yetenek işidir. Çalışanların motivasyonu üzerinde bu kadar etkili olan bu konuları kapsayan yöneticilik eğitimlerinin yaygınlaşması ve yönetici atamalarında ön koşul haline getirilmesi eğitim sisteminin giderilmesi gereken bir eksikliğidir.

Yönetici davranışından duyulan memnuniyet arttıkça motivasyon düzeyi de yükselmektedir. Ayrıca okuldaki çalışma süresi arttıkça yöneticinin karar verme davranışından duyulan memnuniyetin artmasından yola çıkılarak iş huzurunun sağlanması için çalışanların birbirlerini tanıyabilmesine fırsat verecek şekilde aynı işyerinde görev yapabilmeleri, yerleşik hayat koşullarını oluşturabileceği şekilde çalışma şartlarının sağlanmasının önemi belirlemektedir. Bu durum çalışanların yeterince tanımadıkları bir yönetici ile çalışırken memnuniyet düzeylerinin düştüğü şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu Bakanlık politikaları kapsamında zaman zaman gerçekleştirilen rotasyon uygulamalarının çalışanların memnuniyet düzeyini olumsuz etkilediği görüşünü de desteklemektedir.

Güven (2007) öğretmenlerin yöneticilik davranışları açısından yöneticilerini değerlendirdiklerinde, okullar arasında farklılıklar olmakla birlikte genel de yöneticilerinin davranışlarını olumlu gördükleri ve bu sonucunda öğretmenlerin motivasyonlarında olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmanın sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir.

Ebcim (2012) öğretmenlerin motivasyon ve örgüt sağlığı algılarında cinsiyet, öğrenim durumu, branş, görev yılı ve bulunduğu okulda çalışma yılı değişkenlerinin etkili olmadığını tespit etmiştir. Bu sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öztürk (2006)'ün motivasyon üzerine yaptığı araştırmada anketi yanıtlayanların tamamına yakınının okullarda müdürlerin tutumu ve okulun bulunduğu çevreye bağlı olarak çalışma ortamındaki insan ilişkilerinin (Yönetici / öğretmen ilişkileri, yöneticilerin tutumu) motivasyonu etkilediği görüşüne katıldığını belirtmiştir. Görev esnasında ve görev yerinde, insan ilişkileri ve ortamın özelliklerinin verimlilik üzerinde direkt olarak çok önemli bir etkisi olduğu değerlendirilmektedir. Bu araştırmada da öğretmenlerin motivasyonu üzerinde müdürlerin iletişim davranışının etkili olduğu tespit edilmiştir.

Öztürk'ün (2006) araştırmasında personelin yaklaşık olarak yarısı 'Çalıştığım okullarda çoğunlukla "Amaç Birliği" sağlanmaktadır. Bu durum motivasyonumu olumlu etkilemektedir.' görüşüne katıldığını belirtmektedir. Bu çalışmada da araştırma ölçeğinde eşgüdümleme olarak ölçülen bu durumun öğretmen motivasyonu üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Öztürk (2006) araştırmasında ankete katılanların yarısından fazlası 'Değerlendirme ve terfide, ödül ve cezaların verilmesinde adilane davranıldığını, hak edenlerin aldığını düşünüyorum.' görüşüne katılmamaktadır. Objektif değerlendirme yapılması, ödül ve ceza dağıtımında adilane davranılması büyük önem arz etmektedir. Ayrıca öğretmen değerlendirmesi konusunda aile ve öğrencilerin de söz hakkı olması gerektiği gerçeği, gün geçtikçe daha fazla üzerinde durulan bir konu haline gelmiştir. Değerlendirme, ödül ve ceza konularında meydana gelen farklı ve adil olmayan uygulamaların personelin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebileceği değerlendirilmektedir.' şeklinde belirtmektedir. Güven'in (2007) araştırmasının ve bu çalışmanın sonuçları da müdürün değerlendirme davranışından duyulan memnuniyet arttıkça motivasyonun da yükseldiğini göstermektedir.

Gündüz (2009), okul müdürlerinin davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi üzerine yaptığı araştırmasında okul müdürlerinin örgütleme, etki, değerlendirme davranışları ile öğretmen motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçlar bu çalışmanın bulgularıyla da tutarlı olmakla birlikte bu araştırma kapsamında okul müdürlerinin iletişim, eşgüdümleme, planlama davranışlarının da öğretmen motivasyonu üzerinde etkili olduğu sonucu tespit edilmiştir.

5.3. Öneriler

5.3.1. Milli Eğitim Bakanlığına Öneriler

Eğitim yönetiminin uzmanlık mesleği haline getirilmesi için gerekli düzenlemeler bir an evvel hayata geçirilmelidir.

Okul yöneticisi olacak öğretmenlerin yüksek eğitim görmeleri ve özellikle yönetim alanında yüksek öğrenim görmelerinin ön koşul olarak yönetici atama mevzuatlarında yer alması gereklidir.

Mesleğin başlangıcındaki öğretmenlerin adaptasyonunu arttıracak etkili iletişim teknikleri vb. eğitim programları uygulamaya geçirilmelidir.

Öğretmenlerin yüksek eğitim alabilmesi için uygun düzenlemelerle teşvik sağlanmalıdır.

Öğretmen memnuniyetini ve dolayısıyla iş verimini yükselteceği öngörüsü ile rotasyon uygulamalarından kaçınılması önerilir.

Çalışanlara ve yöneticilere yönetici ve çalışan tipleri, davranış sınıflandırmaları hakkında bilgilendirme eğitimleri verilerek farkındalık yaratılabilir.

5.3.2. Üniversitelere Öneriler

Eğitim yönetiminin lisans düzeyinde programlaştırılarak uzmanlık alanı haline getirilmesi önerilir.

Eğitim yöneticiliği programlarında motivasyon süreçleri, iletişim teknikleri, çatışma yönetimi, zaman yönetimi konuları kapsama dahil edilmelidir.

5.3.3. Okul Yöneticilerine Öneriler

Yöneticilerin tahmini tespitlerle karar vererek memnuniyetsizlik oluşturabilecek çalışan görevlendirmeleri yapmalarının önüne geçilebilmesi için evli ve bekar çalışanların yaşam koşullarından kaynaklanan öncelikleri öğrenmek için çaba sarf etmeleri önerilir.

Öğretmen görevlendirmelerinde yöneticilere rehberlik edecek, çalışanların önceliklerinin belirlenebilmesi için geliştirilen ölçeklerin uygulaması önerilir.

5.3.4. Araştırmacılara Öneriler

Okullarda öğretmen görevlendirmelerinde yöneticilere rehberlik edecek ve çalışan memnuniyetini amaçlayan, çalışanların hayat şartlarından kaynaklanan önceliklerinin belirlenebilmesi için bir beklentiler ölçeği geliştirilebilir.

Evli öğretmenlerin yöneticinin karar verme davranışından duyduğu düşük memnuniyet düzeyinin hangi sebeplerden kaynaklandığını tespit etmek üzere çocuk sayısı, gelir düzeyi gibi değişkenlerin araştırmalarda dikkate alınması önerilir.

Yönetim alanında eğitim almış okul yöneticileri ile yöneticilik eğitimi almamış okul yöneticilerinin ve bu yöneticilerin okullarında çalışan öğretmen ve öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin ölçüleceği araştırmalar yapılabilir.

Rotasyon uygulaması kapsamında okul değiştiren yönetici ve öğretmenlerin motivasyon düzeylerini ölçen araştırmalar yapılabilir.

Anlamli sonuçlar vereceği düşünölen ilkokul, ortaokul ve liselerdeki öğretmenlerin motivasyon düzeylerini karşılaştıran araştırmalar yapılması önerilir.

Farklı araştırmalardaki tutarlı olmayan sonuçların kaynağının tespitine yönelik olarak araştırmalarda öğretmenlerin yanı sıra birlikte çalıştıkları yöneticilerin demografik özelliklerinin de değişken olarak araştırmaların kapsamına alınması önerilir.

KAYNAKÇA

- Abraham M. (1975), *Motivation and Personality*, New York.
- Acar, G. (2011), *Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet ve Motivasyon Düzeyleriyle İlişkisi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Açıkalın, A. (1999), *İnsan Kaynağının Yönetimi Geliştirilmesi*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Aklat, İ. (1994), *İşletme Yönetimi*, Beta Yayınları, İstanbul.
- Alıç, M. (1996), *Eğitim Sistemimizin Amaçlarının Gerçekleştirilmesinde Eğitim Yöneticisinin İşlevleri*, Çağdaş Eğitim, Sayı:217.
- Altuğ, D. (1997). *Örgütsel Davranış*, Haberal Eğitim Vakfı Yayınları, Ankara.
- Arıkan, S. (2003), *Kadın Yöneticilerin Davranışları ve Bankacılık Sektöründe Bir Uygulama*, Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, C. 5, S.1, Bahar, Ankara.
- Aşan, Ö. (2001), *Yönetim ve Organizasyon*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Ataman, G. (2001), *İşletme Yönetimi: Temel Kavramlar Yeni Yaklaşımlar*, (1. Baskı) Türkmen Yayıncılık, İstanbul.
- Atay, K. (2000), *Lise Müdürlerinin Güdülenmesi*, Eğitim Yönetimi Dergisi, Yaz, 23, Ankara.
- Aydemir, Ö. (2009), *Meslek Lisesi Müdürlerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, M. (1993), *Çağdaş Eğitim Denetimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Balcı, A. (1993), *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*, 1. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Barutçugil, İ. (2002), *Organizasyonlarda Duyguların Yönetimi*, (1. Baskı), Kariyer Yayınları, İstanbul.
- Başaran, İ. E. (1983), *Eğitim Yönetimi*, Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- Başaran, İ.E. (1998), *Eğitim Yönetimi*, Gül Yayınevi, Ankara.
- Başaran, İ.E. (2000), *Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü*, Feryal Matbaası, Ankara.
- Bilgiç, R. (2008), *Türk Psikoloji Yazıları*, Aralık 2008, 11 (22), 66-77
- Bingöl D. (1997), *Personel Yönetimi*, 3. Baskı, Beta Yayın Dağıtım A.Ş., İstanbul.
- Bursalioğlu, Z. (1994), *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Pegem Yayıncılık, 12. Baskı, Ankara.

- Bursalioğlu, Z. (2000), *Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlemek*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Bursalioğlu, Z. (2002), *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Üniversite Basımevi, Ankara.
- Can, H. (1999), *Organizasyon ve Yönetim*, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Can, N. (2002), *Değişim Sürecinde Eğitim Yönetimi*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:155–156
- Cemaloglu, N. (2002), *Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü*, Milli Eğitim Dergisi, Say.153-154, Ankara.
- Ceylan, D. (2003), *Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Etkileme Tutumları*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Çağlar, İ. (2004), *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Öğrencileri ile Mühendislik Fakültesi Öğrencilerinin Liderlik Tarzına İlişkin Eğilimlerinin Karşılaştırmalı Analizi ve Çorum Örneği*, Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, S. 2.
- Çelik, K. (2000), *Örgütsel Kontrol*, Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Daft R.L. (1997), *Management*, 4. Ed., The Dryden Press.
- De Cenzo D.A. and Robbins S. P. (1996), *Human Resource Management*, 5. Ed., (John Wiley & Sons.
- Demir, K. (2000), *Örgütlerde İletişim Yönetimi*, Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Demircan, A. (2001), *İlköğretim Okulları Müdürleri Yöneticilik Yeterliklerine Ne Derece Sahiptirler*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, E.T. (2002), *Motivasyon Teorileri*, Yüksek Lisans Dönem Ödevi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Demirtaş, H. ve Güneş H. (2002), *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Dinçer, Ö. ve Fidan Y. (1999), *İşletme Yönetimi*, Beta Yayınevi, İstanbul.
- Dönmez, B. (2002), *Müfettiş, Okul Müdürü ve Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlikleri*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Pegem A Yayıncılık, 29, 27-45.

- Drucker, P. F. (1994), *Etkin Yöneticilik*, (Çev: Özden, A. ve Tunalı, N.), 2. Baskı, Eti Kitapları, İstanbul.
- Ebcim, P.Ö. (2012), *Resmi İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Motivasyonu İle Örgüt Sağlığı Algıları Arasındaki İlişki*, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Efil, İ. (2006), *Yönetim ve Organizasyon*, 8. Baskı, Alfa Aktüel, İstanbul.
- Ekinci, Y. (2006), *İlköğretim Okulu Yöneticilerini Sosyal Beceri Düzeylerine Göre Öğretmenlerin İş Doyumu ve İş Stresinin Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Erdoğan, İ. (2000), *Eğitim Yönetimi*, Hatiboğlu Yayınevi, Ankara.
- Eren, E. (1991), *Yönetim ve Organizasyon*, Beta Yayınları, İstanbul.
- Eren, E. (1993), *Yönetim Psikolojisi*, 4. Baskı, Beta Yayınları, İstanbul.
- Eren, E. (1998), *Yönetim ve Organizasyon*, Beta Yayınevi, İstanbul.
- Eren, E. (2001), *Yönetim ve Organizasyon*, Beta Yayınevi, İstanbul.
- Erengül B. (1997), *Kültür Sihirbazları*, 1. Baskı, Evrim Yayınları, İstanbul.
- Eroğlu, F. (1998), *Davranış Bilimleri*, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Eroglu, F. (2000), *Davranış Bilimleri*. Beta Yayınevi, İstanbul.
- Eryılmaz, B. (1999), *Kamu Yönetimi*, Erkam Matbaacılık, İstanbul.
- Everard, B. ve Morris G. (1990), *Effective School Management*, Paul Chapman Pbl. Ltd.
- Gültekin, M. (2008), *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışı Gösterme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gündüz, A. (2009), *Yönetim Sürecinde Yöneticilerin Sergilediği Davranışların çalışanların Motivasyonuna Etkisi: Eğitim Kurumlarında Bir Uygulama*, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güney, S. (2000), *Davranış Bilimleri*, Nobel Yayınevi, Ankara.
- Güven, A. (2007), *Kamu Yöneticilerinin Davranış Tarzlarının Kamu Personelinin Motivasyonu Üzerine etkileri: Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğünde Çalışan Öğretmenler Üzerinde Bir Uygulama*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Hasanoğlu, M. (2004), *Türk Kamu Yönetiminde Örgüt Kültürü ve Önemi*, Sayıştay Dergisi, Sayı:52.

- Helvacı, A. M. (2007). *Okul Yöneticilerinin Yerleştirilmesi ve Atanmaları*. K.Keskinkılıç (ed.), *Türk eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Hersey, P and Blanchard, K. (1982), *Management Of Organizational Behavior*, (Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- Herzberg, F. (1976), *The Managerial Choice*, 1. Ed., Dow Jones-Irwin, Homewood, Illinois.
- Jurkiewicz, C. (1998), *Motivation in Public and Private Organizations*, Public Productivity & Management Review, Vol. 21, Issue 3, p230-21
- Kara Harp Okulu (1994), *Yöneticiler ve Liderler Açısından Motivasyon*, KHO, Ankara.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler ve Teknikler*, Sim Matbaası, Ankara.
- Karkın, N. (2004), *Kamu ve Özel Sektör Yöneticilerinin Liderlik Davranışları: Bir Literatür Analizi Denemesi*, Türk İdare Dergisi.
- Kaya, Y. K. (1991), *Eğitim Yönetimi*, Bilim Yayınları, Ankara.
- Kayapınar, İ. (2007), *Yöneticilerin Çalışanlar Tarafından Algılanan Yönetim ve Liderlik Anlayışlarının Çalışanların İş Doyum Düzeyleri Üzerindeki Etkisi*, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koçel, T. (2001), *İşletme Yöneticiliği*, :Beta Basım Yayın, İstanbul.
- Koçel, T. (2003), *İşletme Yöneticiliği*, Beta Yayınevi, İstanbul.
- Koçel, T. (2005), *İşletme Yöneticiliği*, Arıkan Yayınları, 10.Baskı. Yayın No: 45.
- Küçükkaraduman, E. (2006), *İlköğretim Okul Müdürlerinin Etik Davranışlarının İncelenmesi (Ankara İli, Mamak İlçesi Örneği.)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Luthans, F. (1996), *Organizational Behavior*
- Newstrom J.W. and Davis K. (1993), *Organizational Behavior: Human Behavior At Work*, 9. Ed., McGraw-Hill, Inc.
- Northcraft G.B.and Neale M.A. (1996), *Organizational Behavior: A Management Challenge*, The Dryden Press.
- Onaran, O. (1981), *çalışma Yaşamında Güdülenme Kuramları*, (1.Baskı), Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara

- Öğüt A, Akgemici T, Demirsel M.T. (2004), *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi Bağlamında Örgütlerde İş gören Motivasyonu Süreci*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Sayı;12.
- Özden, Y. (2004), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Özdönmez, M. ve A. Ekizoğlu (1998), *Yönetim ve Organizasyon*, İstanbul Üniversitesi Yay., İstanbul.
- Öztay, F. E. (2006), *Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Yönetimi ile Oluşturulmuş Kurum Kültürünün Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, T. (2006), *İlköğretim Öğretmenlerinin Motivasyonunu Artıran ve İdame Ettiren Faktörler (Kağıthane-Levent Uygulaması)*, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pehlivan, İ. A. (1998), *Yönetsel Mesleki ve Örgütsel Etik*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Pehlivan, İ. A. (2002), *İş Yaşamında Stres*, Pegem A Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara.
- Pekel H. N. (2001), *İşletmelerde Motivasyon-Verimlilik İlişkisi Devlet Hava Meydanları İşletmesi Antalya Havalimanı Çalışanları Arasında Bir Örnek Olay Araştırması*, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta
- Podol, R., (1967), *Modern Sevk ve İdarenin Türkiye'deki Anlamı*, Amme İdaresi Bülteni, Ankara.
- Sarıtaş, M. (1997), *Yönetimde Kişilik Faktörü*, Eğitim Yönetimi, Pegem Yayıncılık, Sayı: 4, Ankara.
- Seymen, O., Bolat, T. (2000), *Örgütsel Öğrenme*, Ezgi Kitapevi, Bursa.
- Silah, M. (2001), *Çalışma Psikolojisi*, Selim Kitabevi, Ankara.
- Sümer T.K. (2007), *İlköğretim Okullarında Yönetici Davranışlarının Öğretmenler Üzerindeki Etkilerinin Oluşturduğu Stres*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şenatalar, F. (1975), *Personel Yönetimi ve Beşeri İlişkiler*, Doğu Matbaası, İstanbul.
- Şener, S. (2004). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Müdürlük Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Şencan, H.,(1995), *Yöneticilerin Kişilik Yapıları ile Yönetim Biçimleri Üzerine Bir Araştırma*, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, C. 24, S. 2.
- Şimşek, M. Ş., Akemici T., Çelik A. (2003), *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*, Yasar Ofset, s.133, Konya.
- Mullins, L.J. (2002), *Management and Organizational Behaviour*, PrenticeHall Sixth Edition, UK.
- Taymaz, H. (1995), *Okul Yönetimi*, Saypa Yayınları, Ankara.
- Terci, F. (2008), *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetici Yeterlilik Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Topaloğlu, I.G. (2010), *İş Görenlerin Adalet ve Etik Algıları Açısından Örgütsel Güven İle Örgütsel Bağlılık İlişkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Turko, R. M. (1970), *Bilimsel Yönetim Açısından Motivasyon*, Sevinç Matbaası, Ankara.
- Vroom, V. (1964), *Work and Motivation*, New York.
- Williams R. T. (1978), *Application of Research Teacher Motivation and Satisfaction*, *NASSP Bulletin*, 62, 89-94.
- Yıldırım, S. (2007), *Motivasyon ve çalışma Yaşamında Motivasyonun Önemi*, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Yıldırım, S. (2009), *İlköğretim Okullarında Yöneticilerin Sınıf Öğretmenlerini Güdüleme Davranışları ve Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri (Konya İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yıldız, M. (2002), *Liderlik Yaklaşımları ve Türk Kamu Yönetiminde Liderlik Araştırmaları*, Türk İdare Dergisi, Ankara.
- <http://www.ikademi.com/orgutsel-davranis/1602-motivasyon-kavrami-ve-motivasyon-teorileri.html>
- <http://www.donusumkonagi.net/HaberDetay/3231/motivasyonda-sartlandirma-ve-pekestirme-kurami.html>
- <http://kisiselbasari.com/motivasyon-teorileri.html>

EKLER

Ek 1. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

Ek 2. Yönetici Davranışları Değerlendirme Ölçeği

Ek 3. Öğretmen Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği

Ek 4. Kadıköy Kaymakamlığı'nın Anket Uygulama İzni Yazısı

ÖĞRETMEN KİŞİSEL BİLGİ FORMU

YAŞINIZ : 21-30 () 31-40 () 41- 50 () 51.....()

CİNSİYETİNİZ : Bay () Bayan ()

MEDENİ HALİNİZ : Evli () Bekar ()

BRANŞINIZ : Branş Öğretmeni () Sınıf Öğretmeni ()

EĞİTİM DURUMUNUZ : Doktora () Yüksek Lisans () Lisans ()
Lisans tamamlama () Diğer:.....

MESLEKTEKİ KIDEMİNİZ : 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 () 16-20 () 21 ve üzeri ()

OKULDAKİ ÇALIŞMA SÜRENİZ 1 yıldan az () 1-2 yıl () 3-5 yıl () 6 yıl ve üzeri ()

OKUL MÜDÜRÜNÜZÜN KADRO DURUMU: Asil () Vekil ()

|

[illegible][illegible]

ÖĞRETMEN MOTİVASYON DÜZEYİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Aşağıda, çalıştığınız okulda iş motivasyonunuzu etkileyen 18 ifade yer almaktadır. Anketi cevaplandırmak için, her bir tanım ifadesini dikkatlice inceledikten sonra, bu ifadelere iş motivasyonunuzla ilgili olarak hangi ölçüde memnun kaldığınızı, ilgili ifadeye (x) koyarak işaretleyiniz.

	İş motivasyonumu etkilemesi açısından;	Çok memnunuz	Memnunuz	Kararsızım	Memnun değilim	Hiç Memnun değilim
1	Bu kurumda çalışıyor olmaktan					
2	Tatil ve izin sürelerinden (Özlük haklarımı kullanma rahatlığından)					
3	Bir öğretmen olarak toplumda gördüğüm saygılıktan					
4	Okulumdaki fiziksel çalışma ortamından					
5	Öğretmenler arası uyum ve işbirliğinden					
6	Ek ücret sisteminden					
7	Takdir edilmem ve duyduğum başarı hissinden					
8	Kurumumdaki performans değerlendirme yönteminden					
9	Denetim altında tutulma derecemden					
10	Kendi yöntemlerimi kullanma ve karar alma durumumdan					
11	Kurumunun bana sağladığı kazançtan					
12	Yöneticiler arasındaki uyumdan					
13	Mesleki eğitim ve gelişme imkânlarından					
14	Çalışma saatlerinden					
15	Yaratıcılığımı kullanabilme imkânlarından					
16	Ekip çalışmasına verilen önemden					
17	Verilen sorumluluk miktarından					
18	Yapılan sosyal aktivitelerden					

ANKET UYGULANMASINA DAİR KAYMAKAMLIK OLURU

T.C
KADIKÖY KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim MüdürlüğüSayı : 19862830-601/2958
Konu : Anket Uygulaması.

31/01/2013

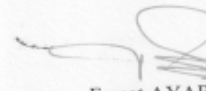
KAYMAKAMLIK MAKAMINA
KADIKÖY

İlgi: a) Kazım Karabekir İlköğretim Okulu Müdürlüğü'nün 16/10/2012 tarihli ve 373 sayılı yazısı

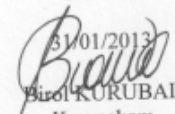
İlçemiz Kazım Karabekir İlköğretim Okulu Müdürü Adem KIRIŞTI, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi olduğunu, "Yönetim Sürecinde Yöneticilerin Sergilediği Davranışların Motivasyon Etkisi; Eğitim Kurumlarında Bir Uygulama" konulu tez çalışmasına dayanak olmak üzere ekteki listede adı yazılı olan okullarımızda "İlköğretim Okulundaki Yöneticilerin Yönetim Sürecindeki Davranışlarını Sergileme Durumları Anketi"ni örnekleme yoluyla ve birebir görüşme usulü ile uygulamak istemektedir.

Adı geçen Okul Müdürümüzün söz konusu anketi uygulama talebi, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.


FeriAT AYAR
Müdür

OLUR


31/01/2013
Birol KURUBAL
Kaymakam

EKLER:

- 1-Kazım Karabekir
İ.Ö.O.Yz.(1 sayfa)
- 2-Dilekçe (1 adet)
- 2-Anket Formu (5 sayfa)
- 3-Tez Örneği (5 sayfa)

Adres: Bahariye C.Kuzu Kestane Sk.No:7 34710-Kadıköy
Ayrıntılı Bilgi İçin: Pamuk TOSUN Şef (Strateji Geliştirme-AB Projeler) Tel:0216 346 -25-42-129
e-posta: kadikoy34@meh.gov.tr, Web Adresi: <http://www.kadikoy-meh.gov.tr>

EĞİTİMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecek

ÖZGEÇMİŞ

Adem KIRIŞTI
19 Mayıs Mah. Tüccarbaşı Sokak No.18/11
Kadıköy, İstanbul
(0216)5920411 - 05056679292
(0216)3555205 - 02164115857
E-mail : kiristi.bilal@hotmail.com



KİŞİSEL BİLGİLER

Doğum Tarihi ve Yeri 1970-Kastamonu
Medeni Durum Evli-3 çocuk
Askerlik Durumu Tamamlandı

İŞ TECRÜBESİ

1989-1990 Sinop İli Gerze İlçesi Güzelyurt Aslan İlkokulu Müdür Yetkili Öğretmeni
1990-1992 Sinop İli Gerze İlçesi Güzelyurt Kalaşlı İlkokulu Müdür Yetkili Öğretmeni
1992-1994 Sinop İli Gerze İlçesi Şeyhli İlkokulu Müdür Yetkili Öğretmeni
1994-2000 İstanbul İli Sultanbeyli İlçesi Şehit Öğretmen Hamit Sütmen İlkokulu Müdür Yardımcısı
2000-2010 İstanbul İli Sultanbeyli İlçesi Yunus Emre İlköğretim Okulu Müdürü
2010- İstanbul İli Kadıköy İlçesi Kazım Karabekir İlköğretim Okulu Müdürü

EĞİTİM BİLGİLERİ

1981 İstanbul İli Esenler İlçesi Fatih İlkokulu
1984 İstanbul İli Esenler İlçesi Fatih Ortaokulu
1987 İstanbul İli Esenler İlçesi İbrahim Turhan Lisesi
1989 Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Bolu Eğitim Yüksekokulu Sınıf Öğretmenliği
1993 Gazi Üniversitesi Bolu İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
1997 Anadolu Üniversitesi İktisat Fakültesi Kamu Yönetimi Bölümü

KATILDIĞI SEMİNER ve KURSLAR

1998 Liderlik Temel Kursu
2000 Eğitim Yönetimi Kursu
2001 Bilgisayar Meslek Dalı Eğitim Programları Kursu
2005 İntel Gelecek İçin Eğitim Kursu
2005 İlsis Ağ ve Sistem Yöneticiliği Eğitim Semineri
2006 Okul Öncesi Eğitiminde Denetim Semineri
2007 Okul Yönetimi Geliştirme Programı Semineri
2007 Stratejik Planlama Semineri
2008 Okul ve Kurum Yönetim Semineri
2010 Oryantasyon Eğitimi Semineri
2011 Eğitim Yönetimi Semineri
2012 Eğitim Yönetimi Semineri
2013 Eğitim Yönetimi Semineri

ALDIĞI ÖDÜLLER

1994 Aylıkla Ödüllendirme	2001 Teşekkür Belgesi	2005 Takdir Belgesi
1995 Teşekkür Belgesi	2001 Takdir Belgesi	2007 Takdir Belgesi
1996 Takdir Belgesi	2002 Takdir Belgesi	2007 Teşekkür Belgesi
1996 Teşekkür Belgesi	2002 Takdir Belgesi	2009 Takdir Belgesi
1998 Teşekkür Belgesi	2002 Teşekkür Belgesi	2011 Başarı Belgesi
	2004 Takdir Belgesi	2012 Başarı Belgesi