

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ VE YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜLERİ



**OKUL MÜDÜRLERİNİN EĞİTİMSEL LİDERLİK STANDARTLARINI
KARŞILAMA DÜZEYLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN OKUL İKLİMİ
ALGILARI VE MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ:
SULTANBEYLİ İLÇESİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MAHİR BAKKAL
(Y1512.290010)

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Somayyeh RADMARD

Haziran 2019

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ



YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Enstitümüz Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Y1512.290010 numaralı öğrencisi Mahir BAKKAL'ın "Okul Müdürlerinin Eğitimsel Liderlik Standartlarını Karşılama Düzeyi ile Öğretmenlerin Okul İklimi Algısı ve Motivasyonları Arasındaki İlişki: Sultanbeyli İlçesi Örneği" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 22.05.2019 tarih ve 2019/11 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından oybirliği/oyçokluğu ile Tezli Yüksek Lisans tezi 18.06.2019 tarihinde kabul edilmiştir.

<u>Unvan</u>	<u>Adı Soyadı</u>	<u>Üniversite</u>	<u>İmza</u>
ASIL ÜYELER			
Danışman	Doç. Dr.	Somayyeh RADMARD	İstanbul Aydın Üniversitesi
1. Üye	Prof. Dr.	Recep Cengiz AKÇAY	İstanbul Aydın Üniversitesi
2. Üye	Dr. Öğr. Üyesi	Mithat KORUMAZ	Yıldız Teknik Üniversitesi
YEDEK ÜYELER			
1. Üye	Dr. Öğr. Üyesi	Yılmaz SOYSAL	İstanbul Aydın Üniversitesi
2. Üye	Prof. Dr.	Ahmet ŞİRİN	Marmara Üniversitesi

ONAY

Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA
Enstitü Müdürü

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Okul Müdürlerinin Eğitimsel Liderlik Standartlarını Karşılama Düzeyleri ile Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları ve Motivasyonları Arasındaki İlişki: Sultanbeyli İlçesi Örneği” adlı çalışmanın; proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını, yararlanılan eserlerin kaynaklarda gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlardan atıf yaparak yararlanılmış olduğunu onurumla beyan ederim (18/06/2019).

Mahir BAKKAL



ÖNSÖZ

Bu araştırmada okul müdürlerinin eğitimsel liderlik düzeyi, okul iklimi algıları ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki öğretmen görüşlerine göre incelenmiş; ortaya çıkan bu tez giriş, araştırmanın kuramsal çerçevesi, yöntem, bulgular ve sonuç olmak üzere beş bölümden oluşmuştur.

2005 yılında Anadolu Öğretmen Lisesinde bir heves olarak ortaya çıkan öğretmenlik hayalime 2013 yılında İstanbul'un kalburüstü sayılabilecek bir ilçesinde kalburüstü bile sayılamayacak bir okulunda kavuştum. Hem öğrenciliğimde hem de öğretmenliğimde pek çok okul yöneticisi gördüm, tanıdım ve hepsini yakından gözlemledim. Beni ilgili konuda bir tez yazma noktasına getirecek olan okul ve eğitim yönetimine duyduğum ilgi şüphesiz lise yıllarımdan geliyordu. 2015 yılında, günümüz itibarıyla mezuniyet aşamasında bulunduğum Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümünde yüksek lisansa başladım. Şu an bu önsözü gururla yazıyor olmak aşamasına geldiğim yüksek lisansta her şeyiyle mükemmel bir ders dönemini geride bıraktıktan sonra işin kâğıt üstünde kolay ancak pratikte çok çok zor bir bölümü olan tez dönemine geçtim. Bu süreçte en yakınımıdaki insanı kaybettim, nişanlandım, evlendim ama tezi yazamadım.

Artık hiçbir umudum kalmayıp, yüksek lisansla ilişkiğimin kesileceğinden emin bir şekilde hayatıma devam ederken bu tezin yazılmasında da bana büyük bir destek veren arkadaşım, kardeşim Mahmut SEZER'in telkinleriyle, kafamda yazmadan bitirdiğim tezi yeniden yazmaya başladım. Bu vesileyle kendisine buradan teşekkür ediyorum.

Aradan geçen onca zamana ve yazmadığım bir teze rağmen, beni anlayışla kabul eden, yeniden konu seçmemde bana destek veren, beni yönlendiren ve yardımlarını esirgemeyen değerli danışmanım Somayyeh RADMARD hocama teşekkür ediyorum.

Beni destekleyen aileme, bana anlayış gösteren arkadaşlarıma, ölçeklerini kullanmama izin veren hocalarıma, araştırmama katılarak bana yardımcı olan meslektaşlarıma teşekkür ediyorum.

Son olarak her an yanımda olup bu tezin yazılma sürecinde en az benim kadar yorulan, bana büyük bir sabırla katlanıp benimle gecesini gündüzüne katan değerli eşim Emel'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu tezi hayatını bana adamak pahasına beni büyüten ve yüksek lisans mezunu bir öğretmen olmamı sağlayan babaannemin aziz ruhuna armağan ediyorum.

Mahir BAKKAL
Haziran 2019

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	i
ÖNSÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER	iii
KISALTMALAR	iv
ÇİZELGE LİSTESİ.....	v
ŞEKİL LİSTESİ.....	vi
ÖZET.....	vii
ABSTRACT	viii
1. GİRİŞ.....	9
1.1. Problem Durumu	10
1.2.Araştırmanın Amacı	12
1.3. Araştırmanın Önemi	12
1.4. Sınırlılıklar.....	13
1.5. Varsayımlar	13
1.6. Tanımlar	13
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ.....	15
2.1. Liderliğe Genel Bir Bakış.....	15
2.2. Liderlik Teorileri	18
2.2.1. Özellikler Kuramı	18
2.2.2. Davranışçı Kuramlar.....	20
2.2.3. Durumsalcı Kuramlar	21
2.2.4. Alternatif Yaklaşımlar	23
2.2.4.1 Dönüşümcü Liderlik	23
2.2.4.2 Karizmatik Liderlik.....	24
2.2.4.3. Etkileşimci Liderlik.....	26
2.2.4.4. Vizyoner Liderlik.....	27
2.2.4.5. Hizmetkâr Liderlik	28
2.2.4.6. Kültürel Liderlik.....	30
2.4 Eğitimsel Liderlik.....	32
2.3.1. Eğitimsel Liderliğin Alt Boyutları	34
2.3.1.1. Öğrenci Merkezli Okul Geliştirme.....	35

2.3.1.2. Mesleğe Bağlılığı Sağlama	37
2.3.1.3. Yönetmel Uygulamalar.....	38
2.3.1.4. Vizyon ve Misyon	40
2.3.1.5. Okul-Aile İş Birliğı	41
2.4. Okul İklimi	42
2.4.1. Okul İkliminin Alt Boyutları	43
2.4.1.1. Müdür Desteğı, Erişilebilirliğı ve Yeterliliğı	44
2.4.1.2. Meslektaş Dayanışması.....	45
2.4.1.3. Olumlu Sosyal Gelişim Uygulamaları	45
2.4.1.4. Öğrenci Davranışları	46
2.4.1.5 Öğretmen Etkililiğı	47
2.4.1.6. Öğretmenlikten Haz Alma	48
2.4.1.7. Ebeveyn Katılımı	48
2.5. Motivasyon Kavramına Genel Bir Bakış	49
2.5.1. Motivasyon Kavramının Önemi	53
2.5.2. Motivasyon Kuramları.....	54
2.5.2.1. Kapsam Kuramları	55
2.5.2.2 Süreç Kuramları	58
2.5.3. Öğretmen Motivasyonu	61
2.6. Konu İle İlgili Yapılmış Çalışmalar	63
2.6.1. Eğitimsel Liderlik Konusunda Yapılmış Çalışmalar	63
2.6.2 Okul İklimi Konusunda Yapılmış Çalışmalar	66
2.6.3. Öğretmen Motivasyonu Konusunda Yapılmış Çalışmalar	69
2.6.4. Liderlik, Okul İklimi ve Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki Konusunda Yapılmış Çalışmalar	71
3. YÖNTEM.....	79
3.1. Araştırmanın Deseni.....	79
3.2. Evren ve Örneklem.....	79
3.3. Veri Toplama Araçları.....	80
3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu	81
3.3.2. Eğitimsel Liderlik Standartları Ölçeğı	81
3.3.3. Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeğı	82
3.3.4. İş Motivasyonu Ölçeğı.....	83
3.4. Verilerin Analizi.....	84
4. BULGULAR.....	85

4.1 Eğitimsel Liderlik Standartlarını Karşılama Düzeyine İlişkin Bulgular	85
4.2. Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin Bulgular.....	91
4.3. Öğretmenlerin Motivasyon Algılarına İlişkin Bulgular	100
4.4. Eğitimsel Liderlik, Okul İklimi ve Motivasyon Arasındaki Etkiye İlişkin Bulgular	105
4.5. Eğitimsel Liderlik, Okul İklimi ve Motivasyon İlişkisiyle İlgili Bulgular....	108
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	112
5.1.Sonuç ve Tartışma	112
5.2. Öneriler.....	122
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	122
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	123
KAYNAKLAR	125
EKLER.....	141
ÖZGEÇMİŞ.....	148

KISALTMALAR

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
Akt.	: Aktaran
AL	: Anadolu Lisesi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
ISLLC	: Interstate School Leaders Licensure Consortium
İHO	: İmam Hatip Ortaokulu
İHL	: İmam Hatip Lisesi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MS	: Milattan sonra
MTAL	: Mesleki Teknik Anadolu Lisesi
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)
Ort.	: Ortalama
SD	: Serbestlik Derecesi
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistik Programı)
TDK	: Türk Dil Kurumu
Top.	: Toplam
vd.	: ve diğerleri
yy.	: yüzyıl

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge 2.1: Liderlik teorileri ve liderlik arasındaki yaklaşımlar.....	18
Çizelge 2.2: Karizmatik lider ile karizmatik olmayan lider arasındaki farklar.....	25
Çizelge 2.3: Okul iklimini belirleyen etmenler.....	42
Çizelge 3.1: Katılımcıların demografik bilgilerine yönelik frekans çizelgesi.....	79
Çizelge 3.2: Eğitimsel liderlik standartları ölçeğinin güvenirlik analizi.....	80
Çizelge 3.3: Revize edilmiş okul iklimi ölçeğinin güvenirlik analizi.....	81
Çizelge 3.4: İş motivasyonu ölçeğinin güvenirlik analizi.....	82
Çizelge 4.1: Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyi...	84
Çizelge 4.2: Eğitimsel liderlik ölçeği normallik analizi çizelgesi.....	85
Çizelge 4.3: Eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni bakımından incelenmesi.....	85
Çizelge 4.4: Eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyine ilişkin görüşlerin kıdem değişkeni bakımından incelenmesi.....	86
Çizelge 4.5: Eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyine ilişkin görüşlerin eğitim durumu değişkeni bakımından incelenmesi.....	87
Çizelge 4.6: Eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyine ilişkin görüşlerin kıdem değişkeni bakımından incelenmesi.....	88
Çizelge 4.7: Eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyine ilişkin görüşlerin daha önce yöneticilikte bulunulması bakımından incelenmesi.....	89
Çizelge 4.8: Öğretmenlerin okul iklimi algılarının düzeyi.....	90
Çizelge 4.9: Okul iklimi ölçeği normallik analizi çizelgesi.....	91
Çizelge 4.10: Okul iklimi algılarının cinsiyet değişkeni bakımından incelenmesi....	91
Çizelge 4.11: Okul iklimi algılarının alt boyutlarda cinsiyet bakımından incelenmesi.....	92
Çizelge 4.12: Okul iklimi algılarının kıdem değişkeni bakımından incelenmesi....	92
Çizelge 4.13: Okul iklimi algılarının alt boyutlarda kıdem bakımından incelenmesi.....	93
Çizelge 4.14: Okul iklimi algılarının eğitim durumu değişkeni bakımından incelenmesi.....	94
Çizelge 4.15: Okul iklimi algılarının alt boyutlarda eğitim durumu değişkeni bakımından incelenmesi.....	95
Çizelge 4.16: Okul iklimi algılarının görev yapılan okul türü değişkeni bakımından incelenmesi.....	95
Çizelge 4.17: Okul iklimi algılarının alt boyutlarda görev yapılan okul türü değişkeni bakımından incelenmesi.....	96
Çizelge 4.18: Okul iklimi algılarının daha önce yöneticilik görevinde bulunma değişkeni bakımından incelenmesi.....	98
Çizelge 4.19: Okul iklimi algılarının alt boyutlarda daha önce yöneticilik görevinde bulunma değişkeni bakımından incelenmesi.....	98
Çizelge 4.20: Öğretmenlerin motivasyon düzeyi.....	99

Çizelge 4.21: Motivasyon ölçeği normallik analizi çizelgesi.....	100
Çizelge 4.22: Öğretmenlerin motivasyon düzeyinin cinsiyet değişkeni bakımından incelenmesi.....	100
Çizelge 4.23: Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin kıdem değişkeni bakımından incelenmesi.....	101
Çizelge 4.24: Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin eğitim durumu değişkeni bakımından incelenmesi.....	102
Çizelge 4.25: Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin görev yapılan okul türü değişkeni bakımından incelenmesi.....	102
Çizelge 4.26: Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin daha önce yöneticilik görevinde bulunma değişkeni bakımından incelenmesi.....	104
Çizelge 4.27: Eğitimsel liderliğin okul iklimi üzerindeki etkisi.....	105
Çizelge 4.28: Eğitimsel liderlin motivasyon üzerindeki etkisi.....	105
Çizelge 4.29: Okul ikliminin motivasyon üzerindeki etkisi.....	106
Çizelge 4.30: Eğitimsel liderlik, okul iklimi ve öğretmen motivasyonunun alt boyutları arasındaki ilişki matrisi.....	107

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 2.1: Güç kaynaklarına olası tepkiler.....	15
Şekil 2.2: Reddin'in üç boyutlu liderlik kuramı.....	20
Şekil 2.3: Eğitimsel liderin sahip olması gereken nitelikler.....	32
Şekil 2.4: GÜDÜLEME süreci.....	49
Şekil 2.5: Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi.....	53
Şekil 2.6: Kapsam kuramlarının karşılaştırılması.....	55



**OKUL MÜDÜRLERİNİN EĞİTİMSEL LİDERLİK STANDARTLARINI
KARŞILAMA DÜZEYLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN OKUL İKLİMİ
ALGILARI VE MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ:
SULTANBEYLİ İLÇESİ ÖRNEĞİ**

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyi ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemektedir. 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul Sultanbeyli’de görev yapmakta olan 352 öğretmenle yapılan araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup veri toplama aracı olarak eğitimsel liderlik ölçeği, okul iklimi öğretmen ölçeği ve iş motivasyonu ölçekleri kullanılmıştır.

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyi $\bar{x}=3.82$, okul iklimi algıları $\bar{x}=3.68$, motivasyon düzeyleri $\bar{x}=3.55$ ’tir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyine ilişkin görüşleri cinsiyet, eğitim durumu ve daha önce yöneticilik görevinde bulunma değişkenleri bakımından farklılaşmamaktadır ancak kıdem değişkeni bakımından mesleğe bağlılığı sağlama boyutunda, okul türü değişkeni bakımından yönetsel uygulamalar boyutunda farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin okul iklimi algıları cinsiyet, eğitim durumu ve daha önce yöneticilik görevinde bulunma değişkeni bakımından farklılaşmazken kıdem değişkeni bakımından öğrenci davranışları, okul türü değişkeni bakımındansa ölçeğin bütününde ve alt boyutlarında farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri kıdem, eğitim durumu ve yöneticilik görevinde bulunma değişkeni bakımından farklılaşmamaktadır ancak cinsiyet bakımından kuruma bağlılık boyutunda, okul türü bakımından motivasyon ölçeğinin bütünüyle ekip uyumu ve kişisel gelişim boyutlarında farklılaşmaktadır.

Eğitimsel liderlik; öğrenci merkezli okul geliştirme ve vizyon-misyon boyutunda okul iklimini; mesleğe bağlılığı sağlama boyutunda öğretmen motivasyonunu anlamlı şekilde etkilerken okul iklimindeki değişimin %53.1’ini, motivasyondaki değişimin %43.6’sını açıklamaktadır. Okul iklimi olumlu sosyal gelişim uygulamaları dışındaki tüm boyutlarıyla öğretmen motivasyonunu etkilerken öğretmen motivasyonundaki değişimin %57.3’ünü açıklamaktadır.

Eğitimsel liderlik ile okul iklimi arasında pozitif yönlü yüksek ($r=.760$), motivasyon arasında pozitif yönlü orta ($r=.666$); okul iklimiyle motivasyon arasında pozitif yönlü yüksek ($r=.705$) ilişki söz konusudur.

Anahtar Kelimeler: *Eğitimsel liderlik, okul iklimi, öğretmen motivasyonu*

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEVELS OF SCHOOL PRINCIPALS MEETING EDUCATIONAL LEADERSHIP STANDARDS AND TEACHERS' SCHOOL CLIMATE AND MOTIVATION PERCEPTIONS: EXAMPLE OF SULTANBEYLİ DİSTRİCT

ABSTRACT

The main purpose of this study is to determine the relationship between the level of school managers meeting Educational Leadership Standards and teachers perceptions of school climate and motivation. The research was conducted in 2018-2019 academic year with 352 teachers working in Istanbul Sultanbeyli. Relational scanning model was used in the research. Research data collection tools are education leadership scale, school climate scale and business motivation scale.

According to teachers, the level of school principals meeting Educational Leadership Standards is $\bar{x}= 3.82$, school climate perceptions are $\bar{x}=3.68$, motivation levels are $\bar{x}=3.55$. Teachers views on the level of meeting the educational leadership standards of school principals do not differ in gender, educational status, and the variables of having previously served as managers but varies in terms of seniority variable. School climate perceptions vary in gender, educational status, and the variable of being an executive before, varies in terms of seniority variable. Teacher motivation does not differ in terms of seniority, educational status, and the variable of being a manager before. Teacher motivation differs in school type, loyalty to the institution varies by gender, team cohesion varies by school type and personal development varies by school type.

Student-centered school development and vision-mission factor of Educational Leadership affect school climate and the amount of commitment to the profession affects motivation. Educational leadership explains %53.1 of school climate change. Educational leadership explains %43.6 of change in motivation. School climate affects teacher motivation and school climate explains 57% of the change in teacher motivation.

There is a high correlation between educational leadership and school climate ($r=.760$). There is a middle correlation between educational leadership and teacher motivation ($r=.666$). There is a high correlation between school climate and teacher motivation ($r=.705$).

Key Words: *Educational leadership, school climate, teacher motivation*

1. GİRİŞ

Bilgi çağı olarak ifade edilen günümüzde, toplumca belirlenen bir vizyona ulaşabilmesi noktasında eğitim örgütlerine insanları geliştirip toplumda etken ve üretken hale getirmesi bakımından büyük iş düşmektedir. Bu doğrultuda eğitim düzeninin etkili bir şekilde hedeflerine ulaşabilmesi okul yöneticilerinin kurumlarını, öğrencileri geliştirip öğretmenlerle okulu özdeşleştirerek yönetmelerine bağlıdır (Olukçu, 2018).

Okul kurumlarının sağlıklı şekilde işleyebilmesi için okul müdürlerinin toplumun ihtiyaç ve sorunlarına duyarlı, yenilikçi, öğretmenleriyle takım ruhunu kurabilen bireyler olması (Avcı, 2015); eğitim programı ve öğretim sürecini, belirlenen amaçlar doğrultusunda okul kadrosunu ve iklimini geliştirerek yönetmesi ve değerlendirmesi önemlidir (Şişman, 2014). Tüm bu nitelikler esasında okul müdürlerinin yönetici değil vizyon sahibi bir eğitim lideri olması gerektiğini işaret etmektedir; zira yukarıda sayılan bu niteliklere sahip olmak için her şeyden önce bir yönetsel etkililiğe sahip olmak gerekmektedir (Doğan, 2007).

Farklı araştırmacıların ortaya koyduğu tanımlara göre eğitimsel liderlik, iyi öğrenci yetiştirip öğretmenler için iyi öğretme koşullarının sağlandığı, öğretmen kadrosunun gizil gücünü ortaya çıkarılıp bunun sürdürüldüğü, tüm öğrencilerin öğrenebileceği bir okul ortamını organize etmenin dert edinildiği; dolayısıyla öğrenci, öğretmen ve öğretim programlarıyla ilişkili olan bir liderliği ifade eder (Kurt, 2013).

Örgütler örgütsel amaçların gerçekleştirilebilmesi noktasında lidere ihtiyaç duyar; bir örgüt olarak okullar önceden planlanmış hedeflerle belli yaş grubundaki insanlara yönelik eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütürken toplumun ihtiyaç duyduğu insan kaynağını oluşturur, şekillendirir ve geliştirir (Boyraz, 2018). Bu bakımdan okullar, sıradan üretim süreçlerinin gerçekleştiği diğer örgütlerden ayrılmaktadır çünkü okulların girdisi de çıktısı da insandır. Zira normal bir örgütteki iklim sadece çalışanları ve yöneticileri etkilemekten ziyade okul ikliminde ürünün kendisi de

doğrudan bu süreçten etkilenmektedir. Eğitimsel bir lidere sahip olan okullarda iklimin de olumlu olması beklenmektedir.

Okulun sorumluluk ve görevlerini yerine getirmesinde, paydaşlarının algılarıyla gelişip yine paydaşlarını etkileyerek ortaya çıkan okul ikliminin etkili olacağı düşünülmektedir (Şenel, 2015). Bir örgütte çalışan personelin performansı örgütün içinde bulunduğu iklimden etkilenecektir ve örgüt çalışanlarının gösterdiği performans doğrultusunda başarılı ya da başarısız sayılacaktır bu doğrultuda okul örgütlerinin çalışanları olan öğretmenlere okulum görev ve sorumluluklarını yerine getirmesinde düşen görev kaçınılmaz olarak büyüktür. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının önemli hale geldiği nokta da burasıdır (Küçük, 2008). Yönetici yerine lider kavramının karşımıza çıktığı günümüzde, okullardaki psikolojik durumunu yansıtır onları diğer okullardan ayırt eden iç özellikler bütünü ifade eden okul iklimi yöneticilerin liderlik davranışlarından etkilenmektedir (Şentürk, 2012).

Bu noktada değinilmesi gereken önemli husus eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşabilmesinin, nitelikli bir eğitim gerçekleştirebilmesinin ve devamında sağlıklı bir okul ikliminin oluşturulmasının sadece okul yöneticisinin eğitimsel liderlik davranışlarına bağlı olmadığıdır; okul yöneticisi sayılan konularda başarıya ulaşmak istiyorsa öğretmenlerinin motivasyonunu da sağlayabilmelidir (Yurdakul, 2007). Okul yöneticisinin liderlik davranışları öğretmeni motive edecek, motive olan öğretmenler de daha özverili bir çalışmayla daha yüksek performans gösterecektir (Sucu, 2016). Örgütsel iklimi vasıtasıyla iş motivasyonunun geliştirilmesinin günümüzde örgütlere büyük avantaj sağlayacağı öngörülmektedir (Çevik, 2010); bu vesileyle eğitimsel liderler, okul iklimini geliştirip öğretmenlerin motivasyonunu sağlayarak toplumun belirlenen vizyona ulaşabilmesini, insan gücünün nitelikli ve etkin hale gelmesini sağlayacak geleceğin toplumunu inşa edeceğine inanılmaktadır.

Araştırmanın giriş bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi ve sınırlılıklara yer verilecektir.

1.1. Problem Durumu

Okullar öğrenciler için hizmet veren eğitim kurumlarıdır. Okullarda olumlu ya da olumsuz anlamda yaşanan her gelişmenin merkezinde öğrenciler vardır. Bu gelişmeleri ortaya çıkaran faaliyetleri yürütmek okul müdürlüğünün ve devamında öğretmenlerin sorumluluğundadır.

Okulda olumlu gelişmelerin yaşanmasında ve eğitim sisteminin en temel parçası olan okulların etkililiğinin artmasında okul müdürünün eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyi çok önemli bir yer tutmaktadır.

Eğitimsel liderlik, okulun hedeflerini gerçekleştirmesi noktasında öğretmenleri, öğrencileri, velileri ve eğitimin diğer tüm paydaşlarını etkilemeyi ve yönlendirmeyi içeren, diğer liderlik türlerinden farklı olarak eğitim ve öğretimle ilgili kişiler ve süreçlerle doğrudan ilgilenmeyi gerektiren bir liderlik türüdür (Sezer, 2018).

Okul iklimi öğretmenlerin okula ilişkin algılarını içeren ve okulun kişilik özelliklerini ifade eden geniş bir kavramdır. Bu kavram bireylerin ortak algılarına göre gelişerek okulun üyelerini etkileyen ve üyelerin davranışlarından etkilenen bir özelliktedir (Hoy ve Miskel, 2010). Okul iklimiyle ilgili araştırmalar incelendiğinde okul ikliminin okul paydaşlarını olumlu ya da olumsuz anlamda etkilediği ve bu etkinin öğretmenlerin çalışmalarına yansıdığı görülmüştür. Bunun yanı sıra okul iklimi öğretmenlerin motivasyonlarına da etki etmektedir (Gök, 2009).

Motivasyon insanı çalışmaya yöneltir ve onları çalışmak için harekete geçirir isteklendiren bir kavramdır (Eren, 2010). Motivasyon bireysel açıdan ve örgütsel açıdan olmak üzere iki boyutta ele alınır. Örgütsel motivasyon örgüt üyelerinin çalışmalarına istekle başlayıp onları devam ettirmesini sağlayan güçlerin tümüdür (Can, Azizoğlu ve Aydın, 2015). Bu bakımdan örgütler çalışanları harekete geçirecek bir iklimi meydana getirmeyi ve onları motive etmeyi amaçlarlar (Can, Akgün ve Kavuncubaşı, 1998).

Öğretmen; ülkenin kalkınmasında, insan gücünün nitelikli hale gelmesinde, toplum arasındaki sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin yetişmesinde, değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasında ciddi bir role sahiptir ve eğitim sisteminin en temel üyesi durumundadır (Balcı, 1991; Çelikten ve Can, 2003; Özden, 2010). Öğretmenlerin kendilerine biçilen bu rolleri sağlıklı bir şekilde yerine getirmesi için olumlu bir okul iklimi algısına ve yüksek motivasyona sahip olması gerektiği, bu gerekliliklerin sağlanmasında okul yöneticilerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan daha önce farklı liderlik davranışı ve örgüt iklimi ölçekleriyle incelenen liderlik ve okul iklimi olgusuna yine diğer araştırmalardan farklı olarak öğretmen motivasyonu da

eklenecek; okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyi ile öğretmenlerin okul iklimi algısı ve motivasyonu arasındaki ilişkiye bakılacaktır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyi ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu temel amaca yönelik olarak belirlenmiş alt amaçlar şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyine ilişkin görüşleri nedir?
2. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri nedir?
3. Öğretmenlerin motivasyon algıları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyiyle ilgili görüşleri cinsiyet, kıdem, okul türü vb. değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin okul iklimi algılarıyla ilgili görüşleri cinsiyet, kıdem, okul türü vb. değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin motivasyonları cinsiyet, kıdem, okul türü vb. değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
7. Eğitimsel liderlik, okul iklimini ne düzeyde etkilemektedir?
8. Eğitimsel liderlik, öğretmen motivasyonunu ne düzeyde etkilemektedir?
9. Okul iklimi, öğretmen motivasyonunu ne düzeyde etkilemektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul müdürlerinin eğitim liderliğinin düzeyini belirlemeye yönelik olarak hazırlanmış bulunan ve Şişman (2002) tarafından geliştirilen öğretimsel liderlik ölçeği, henüz eğitim öğretim alanındaki gelişmelere göre güncellenmemiş (Sezer, 2018); bu doğrultuda eğitimsel liderlik ölçeği geliştirilmiştir. Öğretimsel liderlik ile okul iklimi ve öğretimsel liderlik ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiler ayrı ayrı incelenmiş ancak bu üç olgu arasındaki ilişki aynı anda incelenmemiştir.

Araştırmanın bu üç kavramı aynı anda inceleyecek ilk araştırma olması bakımından eğitim yönetimi alanına katkı sağlaması hedeflenmektedir. Diğer taraftan araştırma için üç ölçek kullanılacak olması, bu ölçeklerin her birine uygulanacak normallik analizleri, parametrik ve nonparametrik testler, korelasyon ve regresyon gibi güçlü istatistiksel yöntemlerle bilimsel araştırma alanında önemli bir örnek teşkil etmesi beklenmektedir.

Araştırma sonuçlarının okul müdürlerine eğitimsel liderlik standartlarını karşılamaları durumunda motive öğretmenlerin çalıştığı, sağlıklı bir okul ikliminin ortaya çıkacağını göstereceği; ayrıca okul iklimi ve liderlik arasındaki ilişkinin bu konuda yapılan çoğu araştırmada olduğu gibi çalışan ve yöneticilerin yanı sıra öğrenci davranışları boyutuyla incelenecek olmasının alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

- Araştırma İstanbul'un Sultanbeyli ilçesindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.
- Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırma, kullanılan veri toplama araçlarında bulunan maddeler ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

- Araştırmanın örnekleminin evreni yansıtacağı varsayılmıştır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçeklerde sorulan sorulara verdikleri cevapların öğretmenlerin gerçek düşüncelerini yansıttığı varsayılmaktadır.
- Kullanılan veri toplama araçlarının eğitimsel liderlik, okul iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaracak nitelikte olduğu varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Okul Müdürü: Yönetiminden sorumlu olduğu okula, Milli Eğitim'in amaçları doğrultusunda, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinden sorumlu olan kişidir.

Öğretmen: Mesleği bilgi öğretmek olan, alan eğitimi ve pedagojik formasyon gibi süreçlerin ardından edindiği mesleğini bireylere sunan kimsedir.

Eğitimsel Liderlik: Okuldaki öğrenme-öğretme sürecine yoğunlaşan, okulun hedeflerine ulaşması amacıyla okulun bileşenlerinin etkilendiği ve yönlendirildiği liderlik türüdür.

Okul İklimi: Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin davranışlarını etkileyip bir okulun diğer okullardan ayırt edilmesini sağlayan özelliklerim bütünüdür.

Motivasyon: Belirli bir hareket yolunu diğerlerine tercih ettirecek şekilde bir itici güç olarak ortaya çıkan, bir hedefe doğru çaba gösterip bu çabayı sürdürmeyi sağlayan, davranışa enerji katıp yön veren kuvvettir.



2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

Bu bölümde tezin içeriğini oluşturan liderlik ve okul iklimiyle ilgili literatürden taranmış araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Liderliğe Genel Bir Bakış

Liderlikle ilgili pek çok çalışma yapılmış olup bunların her birinde ayrı ayrı ortak noktalar bulmak mümkündür. Erel (2008)'in araştırmasına göre liderlikle ilgili bilgiler 5000 yıl önce yazılan Mısır hiyerogliflerine kadar uzanır. Türklere ait destanlar ve Çin yazıları; liderin özelliklerini, onların insanlara karşı taşıdığı sorumluluklarını anlatır ve liderlere çeşitli öğütler verir. Yunanların İliada'sında Homeros liderlik kavramına kahramanları örnek göstermiştir. Plato ve Aristo ideal liderlik için "Filozof Kral" tanımını kullanır. MS. 100 yılına gelindiğinde "Paralel Yaşamlar" isimli eserde Plutarch liderlerin benzerliklerine değinir. Sezar, Cicero, Seneca gibi düşünürlerin de liderlik ve yönetimle ilgili yazdıkları görülmüştür. Machiavelli "Prens"te bugün dahi geçerli olan sıra dışı, etkili liderliğe örnek oluşturmuştur (Erel, 2008 akt. Akçay Güngör, 2018).

19. yüzyılda liderlik ve yönetim anlayışı gelenekseldir. Bu anlayışa göre fazla iş bölümü, merkezi otorite, herkese uygulanabilen kurallar, emir-komuta, yönetimde birlik, sıkı kontrol gibi özellikler geleneksel liderliğin temel özellikleri şeklinde gösterilebilir (Eraslan, 2003). Lider ve liderlik kavramları insanların bir arada yaşama ihtiyacının sonucunda ortaya çıkmıştır. İnsanlık tarihinin tamamında, ilkel zamanlardan bugüne tüm toplumlarda liderin büyük bir etkisinin olduğu görülür (Çakar ve Urbak, 2003).

Liderlik, bir amaç için bireyleri etrafına toplayabilmek, bu kişilerle aynı yöne bakabilmek ve aynı hedefe ulaşmak uğruna gerekli bilgi ve beceriyi ortaya koyabilmektir. Kurumlar, amaç ve arzularını gerçekleştirebilmek istiyorsa çalışanlarına önderlik yapabilecek yetenek ve bilgi birikimine sahip olan liderleri çalıştırmalıdır (Eren, 2010).

Liderlik kavramının evrensel özelliklerini ortaya koyan bir tanım yapmak çok güçtür bu nedenle literatürde bu kavramla ilgili pek çok farklı tanım mevcuttur. Liderlik 20. yy. dan beri araştırılan ve üzerinde çalışılan bir alandır. Bu araştırmalarda liderlik kişiliğin bir özelliği ya da makamın niteliklerini gösteren bir davranış biçimi olarak ortaya çıkmaktadır (Can 1997, akt. Özmen 2017).

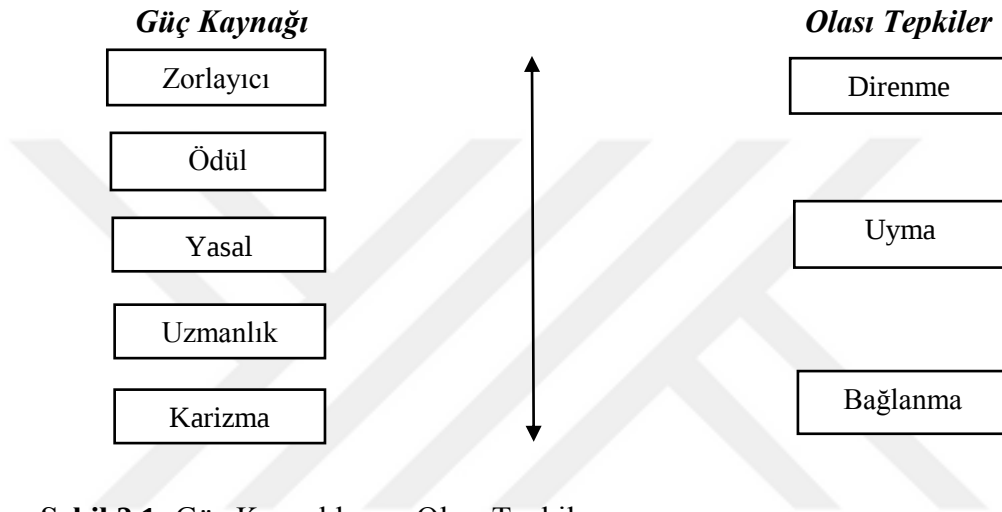
1974 yılında Stogdill, yapılan çeşitli araştırmaları inceledikten sonra insanların evrensel kabul edilen çeşitli kişilik özellikleri ile becerilerinin liderlikle ilgili olduğunu ileri sürmüştür (Balcı, 2009). Lider yönetimde güçlü ve etkili olan, bir topluluğa önderlik eden, insan gücünü kullanıp çok katılımlı kararların alınmasını ve uygulanmasını sağlayan, toplumu tanıyan ve tarihin akışını değiştirebilecek kişi olarak tanımlanır (Ertan Kantos, 2011). Daha kısa ve öz bir tanıma göre lider; yaratıcı olan, örgütleyen, planlayan, teşvik eden, haberleşen ve kontrol eden kişidir (Karip, 1998). Buluç (2009a), liderliği yatay ve dikey iletişimde bulunması gereken, bilhassa motivasyon, rehberlik ve destek gibi yetenekleri gösterme becerisi gerektiren süreç yönetimi olarak tanımlamaktadır. 21. Yüzyılda yöneticiliğin önemi giderek artmaktadır. Yöneticilerin etkili bir yönetim gösterebilmesi sahip oldukları liderlik nitelikleriyle yakından ilişkilidir. Her yönetici lider değildir ancak iyi yönetici olmak için liderlik vasıflarına sahip olunmasının gerekliliği kaçınılmaz bir unsurdur. (Önal, 2000).

Bir amaç uğrunda iki veya daha fazla bireyin, güç, maddiyat ve vakitlerini birbirine uyumlu şekilde bir araya getirerek ortaya çıkardıkları her toplulukta; lider ve liderlik kavramlarından söz edilebilmektedir. (Aksel, 2003). Drucker (1997), liderliğin özelliklerini genel hatlarıyla şu şekilde sıralamıştır:

- Bir yerde grup varsa orada lidere ihtiyaç vardır.
- Liderliğin temelini takipçilerinin ihtiyaçları oluşturur.
- Liderlik resmi yetkilerle oluşmayabilir.
- Liderlik sadece yöneticilere özgü bir nitelik değildir, örgütün her kademesinde liderlik var olabilir.
- Lider için önemli olan makam, mevki veya para değil sorumluluk almaktır.
- Liderlikte, lider ile onu takip edenler arasında karşılıklı duygu alışverişi şeklinde ortaya çıkan kişiler arası etkileşim söz konusudur.

Liderlikle ilgili tanımlar incelendiğinde, tüm tanımlarının ortak noktasının “hedef ve etkileme” ilişkisi olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre liderlik, hedefler doğrultusunda etkileme süreci şeklinde kısaca tanımlanabilir (İnandı ve Özkan, 2006).

Liderliğin başarısında etkili olan güç kaynakları makam ve kişilik güçleridir. Makam gücünü yasal gücü, zorlayıcı gücü ve ödül gücü oluştururken; kişilik gücünü ise bireyin karizmasının ve uzmanlığının gücü oluşturur. Bu güçleri ve güç kaynaklarını etkili kullanmak liderin başarısını arttırmaktadır.



Şekil 2.1: Güç Kaynaklarına Olası Tepkiler

Kaynak: Nahavandi ve Malekzadeh 1999’dan akt. Koşar (2012)

Liderler ortak özellikleri bakımından vizyon sahibi, fedakâr, tutkulu, kararlı, inançlı, tutarlı, örnek olan, güven aşıl原因an, motive eden, güvenen ve güvenilen, beklentileri vizyonla birleştiren, ilham veren, gelişim odaklı, adil, mütevazı, iletişime açık, iyi bir dinleyici, yenilikçi, duyarlı, hızlı ve etkili karar alan, zamanı etkin kullanan, esnek olabilen, takım kurabilen bilgi sahibi kişiler olmalıdır (Özden, 2010).

Lider, örgütün amaçlarına ulaşması için çalışanlarının motivasyonla çalışmasında etkilidir. Yönetici çalışanlarının düşünce, tutum ve davranışlarını zorla etkilemeye çalışıyorsa bu durumda bir liderlikten söz edilemez. Örgütlerde yönetici olan kişinin lider sıfatını da taşıması istenmektedir. Çünkü yönetici ve liderlik başarıya giden yolda birbirinin tamamlayıcısı olan unsurlardır (Genç, 2012).

Liderlik; yönetmek, geleceği şekillendirmek ve birbirini tamamlayıp kendi kendini yöneten ekipler kurmak üzere üç boyuta sahiptir. Liderlik değişime uyarken değişimi sağlamaktır. Bu açıdan baktığımızda liderlerin aslî görevi kurumunun geleceğini şekillendirmektir (Maxwell, 2010).

Bursalıoğlu (2010), liderlik davranışını yapıyı kurmak ve anlayış göstermek şeklinde iki temel boyutta ele almanın yararlı olacağını belirtmiştir. Bir liderden, liderliğin iki davranış boyutu olan yapıyı kurmak ile anlayış göstermek arasında sağlam bir denge kurması beklenebilir. Kuralları net olan iyi bir örgüt yapısını ortaya çıkarmak yapıyı kurma boyutudur. Arkadaşlık, saygı, güven ve ilişkilerdeki samimiyet ise anlayış gösterme boyutunu temsil etmektedir (Aydın, 2010).

2.2. Liderlik Teorileri

Geçmişten günümüze kadar liderlik farklı alanlarda faaliyet gösteren, farklı tipte örgütlerde incelenmiştir. Bu incelemeler ortaya farklı liderlik teorileri çıkarmıştır (Bolman ve Deal, 2013). Liderlik araştırmaları özellikler, davranışsal, durumsal yaklaşımlar ve modern liderlik yaklaşımları olmak üzere dört grupta incelenir. Bunlardan bazıları diğerlerine göre daha popüler olmayı başarmasına rağmen, liderliği tek başına açıklamayı başarabilmiş değildir. Bütün bu teoriler birbirini tamamlayıcı niteliktedir (Şimşek ve Çelik, 2012).

1980'lerden önce liderlikle ilgili yaklaşımlar: özelliklere, davranışlara ve durumlara odaklanırken 1980'den sonra gelenekselliğe dayanan bu yaklaşımlar yerini modern teorilere bırakmıştır. Bu yaklaşımlar şu şekilde özetlenebilir:

Çizelge 2.1: Liderlik Teorileri ve Liderlik Araştırmalarındaki Yaklaşımlar

Dönem	Kuram	Ana Fikir
1940'lar	Özellik Kuramı	Liderlik doğuştan gelen bir yetenektir.
1940 - 1960	Davranış Kuramı	Liderlerin etkisi, nasıl davrandıklarıyla ilgilidir.
1960 - 1980	Durumsallık Kuramı	Liderliğin etkisi o anki duruma bağlıdır.
1980 - günümüz	Modern Kuramlar	Liderler vizyon sahibidir. Karizmatik ve dönüştürücüdür.

Kaynak: Bryman'dan akt. Akçay Güngör (2018)

2.2.1. Özellikler Kuramı

1910 yılında Thomas Carlyle; insanlığın, büyük adamların kişisel başarıları sayesinde geliştiğini savunmuş ve uzun yıllar bu görüş doğrultusunda görüşler ortaya koyan araştırmacılar, liderde bulunması gereken özellikleri belirlemeye çalışmışlardır (Can, Akgün ve Kavuncubaşı, 1998).

1950’li yıllara dek liderlikle ilgili çalışmaları etki altına alan bu yaklaşım “Büyük Adam” kuramı olarak da bilinmektedir. Bu teori lider kişilerin ayırt edici özelliklerini belirlemeye çalışır. Liderliğin içsel faktörlerden kaynaklandığı inancı özellikler kuramını ortaya çıkarmıştır (Hoy ve Miskel, 2010). Özellikler kuramının ilk çalışmalarının amacı asker ve yöneticilerin liderlik özelliklerini incelemektir. Liderin kişisel özellikleri, liderin ortaya çıkması için gerekli nitelikler, liderliğin belirgin özellikleri bu araştırmaların konusu olmuştur. Stogdill, Drake, Gibb ve Jankins lider kişileri fiziksel özellikler, zekâ ve sağlık yönünden araştırmışlar bu araştırmalara göre liderin özelliklerini bulmaya uğraşmışlardır (Özkalp ve Kirel, 2013).

Stogdill bu araştırmalar neticesinde aşağıdaki beş temel özelliği belirlemiştir (Çelik, 2009):

- Kapasite (Zeka, dikkatli olma, orijinallik ve yargılama)
- Başarı (Eğitim, bilgi ve atletik başarı)
- Sorumluluk (Girişim, kendine güven, üstün olma isteği)
- Katılma (Etkinlik, işbirliği, uyum sağlama)
- Konum (Sosyo-ekonomik konum, popülerite)

Liderlikle ilgili ilk çalışmalarda Napolyon, Gandi, Martin Luther King ve Mustafa Kemal Atatürk gibi önemli liderlerin bireysel ve toplumsal özellikleri incelenmiş ve bu liderlerin etkileri araştırılmıştır (Çelik, 2013). Bu araştırmalarda bu gibi liderleri farklı yapan ve doğuştan gelen özgüven, zekâ hatta boy gibi özellikler incelenmiştir. (Kaya, 2014). Liderin nitelikleri önemlidir fakat bu nitelikler liderliğin tamamını ifade edememekte dolayısıyla liderliğin küçük bir kısmını oluşturmaktadır. Özellikler kuramıyla ilgili araştırmalar genellikle tanımsaldır ve analitik olmaktan uzaktır. Bu nedenle bu kuram eleştirilere maruz kalmıştır (Hodgets, 1999).

Özellikler kuramına göre liderliğin etkililiğinde en önemli faktör liderin sahip olduğu niteliklerdir. Oysaki liderin niteliklerini ölçerek tanımlamak zordur ve bu nitelikler farklı kişiler tarafından farklı şekillerde algılanabilmektedir. Bu ve benzeri sorunlardan dolayı, 1950’lere kadar yapılan çalışmalar liderlik özelliklerini tutarlı şekilde ortaya çıkaramamıştır ve bu durumdan dolayı mevcut çalışmaların geçerliliği de sorgulananınca özellikler kuramına göre yapılan çalışmalar giderek azalmıştır (Koçel, 2015).

2.2.2. Davranışçı Kuramlar

Özellikler teorisinin liderliği açıklamada yetersiz kaldığını savunan davranışçı araştırmacılar; liderin ne olduğuyla değil ne yaptığıyla ve nasıl davrandığıyla ilgilenmiş, liderin grubu başarıya ulaştıran davranışlarıyla lider olduğu görüşünü savunmuştur (Werner, 1993). Liderin gücünü ortaya koyan bu davranışlar: üyeler ile haberleşme, yetki devri, koordinasyon, denetim, amaç belirleme vb. dir (Koçel, 2015). Davranışçıların liderin özelliklerine değil davranışlarına odaklanıyor olması, liderliğin doğuştan gelmediğini, sonradan da kazanılabilen bir nitelik olduğunu ortaya çıkarmış ve bu da davranışçı kuramların geçerliliğini arttırmıştır (Gövez, 2013).

Davranışsal liderlik ile ilgili yapılan çalışmalar şu şekildedir:

- *Ohio State Üniversitesi Liderlik Çalışmaları:* Bu çalışmaları Ralph Stogdill başlatmış ve yapılan araştırmalar neticesinde 150 maddelik “Lider Davranışını Belirleme Anketi” oluşturulmuştur. Devamında araştırmacılar 9 boyutta inceledikleri liderlik davranışlarını insana önem vermek ve yapıyı işletmek olmak üzere 2 boyuta indirgemişlerdir (Başaran, 2004).

- *Michigan Üniversitesi Liderlik Çalışmaları:* Bu çalışmalar, Ohio Üniversitesinin çalışmalarıyla eş zamanlı yapılmıştır ve Michigan çalışmaları da liderlik davranışlarını iki temel boyuta indirgemıştır (Özden, 2005). Bunlar işe yönelik lider ve kişiye yönelik liderdir (Koçel, 2015). Göreve yönelik lider çalışanlarının uygun yöntemlere göre çalışıp çalışmadıklarını denetler, yetkilerini kullanmaya yatkındır, makam ve ceza gücünü kullanır (Ekici, 2013). Kişiye yönelik lider ise bireysel farklılıkları gözetir. Kişilerarası ilişkilere, kişisel ihtiyaçlara önem verir ve yetki devri yapmaktan çekinmez (Yılmaz, 2014).

- *Blake ve Mouton'un Yönetim Gözeneği Kuramı:* Blake ve Mouton üretime ilgi ve insana ilgi boyutlarının kesiştiği bir ölçek geliştirmişler, bu ölçeğe göre 5 temel liderlik tarzı üzerinde durmuşlardır. Bunlar: şehir kulübü liderliği, göreve bağlı liderlik, ekip liderliği, uzlaşmacı lider ve zayıf liderliktir (Hoy ve Miskel, 2010).

- *Douglas McGregor'un X ve Y Kuramı:* Bu kurama göre yöneticilerin davranış şekillerini onların insan davranışları hakkındaki varsayımları belirler. McGregor bu varsayımları “X ve Y kuramları” şeklinde adlandırmıştır. X kuramına göre, insanlar çalışmayı ve sorumluluk almayı sevmezler ve fırsatını bulunca işten

kaçarlar, dolayısıyla eğer insanlar çalıştırılmak isteniyorsa yönlendirilmeli gerekirse tehdit edilmelidir. Y kuramına göre ise insanların iş görürken çaba sarf etmeleri dinlenme istekleri kadar doğaldır. İnsanlarda öğrenme arzusu vardır ve şartlar oluşursa sorumluluk almaktan kaçınmaz. Bireyin amaçları sadece ödüle değil başarıma arzusuna da yöneliktir (Şimşek ve Çelik, 2012).

- *Likert'in Sistem 4 Kuramı*: Likert'in araştırmaları Michigan Üniversitesi araştırmalarının devamı niteliğindedir. Yöneticilerin davranışları dört tipte toplanmış; Bu tiplere göre astlara güvenilmeyen ve onların fikirleri sorulmayan istismarcı otokratik liderlik, astların pek serbest olmadığı ancak zaman zaman fikirlerine başvurulduğu yardımsever otokratik liderlik, astların denetlenmek koşuluyla fikirlerinin sorulduğu ve daha serbest olduğu katılımcı liderlik, astlara tam olarak güvenilen, fikirleri sorulan, astların kendini tamamen özgür hissettiği demokratik liderlik olmak üzere dört liderlik tarzı ortaya çıkmıştır (Koçel, 2015).

2.2.3. Durumsal Kuramlar

Bir grup araştırmacı tarafından liderliğin ne kişilik özellikleriyle ne de liderin davranış biçimiyle ilgili olmadığı düşünülerek her ortam ve durum için geçerli olabilecek bir liderlik tarzı yoktur görüşü savunulmuş, liderliğin o anki duruma uygun davranılırsa etkili bir liderlik olacağı sonucuna varılmıştır (Şişman, 2014). Bu kurama göre davranışlarını; durumlara, çevredeki unsurlara, grubun özelliklerine ve kendi özelliklerine uydurabilen kişi iyi bir liderdir (İlgar, 2005). Durumsal kuramlar kısaca şu şekildedir:

- *Friedler'in Durumsallık Kuramı*: Friedler içinde bulunan şart ve durumlara göre etkili olabilecek etmenleri; lider ve takipçileri arasındaki ilişkinin kalitesini ortaya koyan “lider-üye ilişkileri”; örgütte yapılacak işlerde yöneticiye ihtiyaç duyulmayan, belirgin, açık ve değişmez şekilde kurulmuş “ görev yapısı” ve lidere ait olan işe alma, terfi, zam, disiplin gibi yetkilerin derecesini ifade eden “lider konumunun gücü” olarak belirlemiştir (Özkalp ve Kirel, 2013). Friedler, üç etmene ait şartlar oluştuğunda liderin etkisinin artacağını belirtmiş; liderin davranışlarının değişmesinin zor olduğunu bundan dolayı davranışları değiştirmektense şartların uygun hale getirilmesi gerektiğini savunmuştur (Şimşek ve Çelik, 2012).

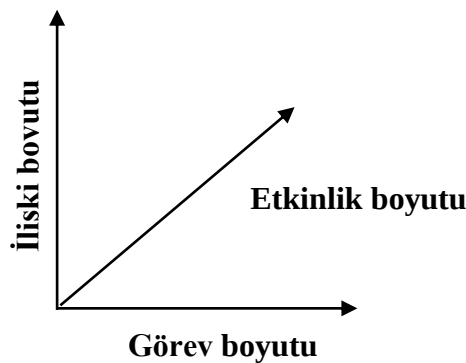
- *House'nin Yol-Amaç Kuramı*: Çalışanların aynı anda hem motive olup hem de yüksek performans gösterebileceğini savunan kurama göre; takım ruhu yaratmaya

alışan destekleyici, kurallara önem veren yöneltici, astlarının motivasyonuna önem verip net hedefler koyan başarı odaklı ve karar sürecine astlarının katılmasına önemseyen katılımcı olmak üzere dört liderlik anlayışı vardır (Erçetin, 2000):

- *Vroom-Yetton-Jago'nun Liderlik Kuramı*: Diğer durumsalcılar gibi bu kuramın öncüleri de her duruma uygun bir liderlik biçiminin olmadığını savunmuş; otokratik liderlikten demokratik liderliğe uzanan geniş bir yelpazede uygun liderlik davranışı olduğunu savunmuşlardır (Tura, 2012). Vroom ve Yetton, liderliği süreç olarak tanımlamış; “otokratik süreç, danışıcı süreç ve grup süreci” olmak üzere üç liderlik stili belirlemiş, bu liderlik stillerinden hangisinin işe yarayacağını ortaya koyacak bir durum analizi yapılması için sorular belirlemişlerdir (Aydın, 2010).

- *Hersey ve Blanchard'ın Yaşam Eğrisi Kuramı*: Bu kuram etkili liderlik davranışını astların olgunluk düzeyiyle ilişkilendirmiş ve bu ilişkiyi araştırmıştır. Bir grubun olgunluğu düşükse emir verici liderlik biçimi, grup biraz düşük olgunluk seviyesindeyse eğitici liderlik biçimi, grup orta düzey bir olgunluğa sahipse destekleyici liderlik biçimi, grup tamamen olgunsa yetki devredici liderlik biçimi benimsenmelidir (elik, 2013). Burada alışanların olgunluğundan kastedilen iş olgunluğu ve psikolojik olgunluktur (Özkalp ve Kırel, 2013).

- *Reddin'in üç Boyutlu Liderlik Kuramı*: Bu kuram lider özellikleri, lider davranışları ve durumsal etmenler olmak üzere üç faktöre dayanmaktadır. Bu bakımdan üç temel liderlik kuramı olan özellik kuramı, davranışsal kuramlar ve durumsal kuramlarının bir sentezi olarak görülmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Daha nceki çalışmalar liderliği “ilişki ve görev” boyutlarıyla açıklamaya çalışırken Reddin, bu iki boyuta etkililik boyutunu da ekleyerek üç boyutlu kuramı ortaya çıkarmıştır (Aydın,2010).



Şekil 2.2: Reddin'in üç boyutlu liderlik kuramı

Kaynak: Çelik (2013)

2.2.4. Alternatif Yaklaşımlar

Günümüzde ihtiyaçlara cevap verebilen tek tip bir liderlik yoktur ve mevcut geleneksel anlayışlar da ihtiyaca tam manasıyla cevap veremez durumdadır. Bundan dolayı liderlik alanında yeni arayışlar yaşanmış ve 1980'li yıllardan günümüze kadar birçok yeni liderlik yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Bu yeni yaklaşımlar çağdaş, modern, alternatif gibi farklı şekillerde adlandırılmıştır (Akçay Güngör, 2018). Çalışmamızın bu bölümünde alternatif yaklaşımlarla ilgili bilgi verilecektir.

2.2.4.1 Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderlik Burns tarafından literatüre kazandırılmıştır (Güney,2012). Dönüşümcü liderlikte lider, örgütteki ihtiyaçları, ilgileri ve istekleri belirler, bunları örgütün amaçlarına uygun hale getirir, takipçilerini güdüler ve amaçlara yönlendirir dolayısıyla dönüşümcü lider mevcut potansiyeli kullanarak bireyleri harekete geçirir ve örgütsel dönüşümü sağlar (Karip, 1998).

Dönüşümcü liderler değişime ve reforma dönük davranan geleceğe dönük hayalleri çalışanlarına gerçek kılan liderlerdir. Vizyonlarını çalışanlarının amacı haline getirmek için 4 temel yönetim şeklini kullanırlar: İdealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım, bireysel destek (Akçakaya, 2010).

Dönüşümcü liderliğe tarih sahnesinden verilebilecek en iyi örneklerden biri Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk'tür. O, parçalanmış bir imparatorluktan; sosyal, ekonomik ve kültürel anlamda yepyeni bir devlet kurmuş. Bir dönüşümcü liderde bulunması gereken vizyon, yaratıcılık, karizma, etkili iletişim, cesaret, esneklik, yüksek motivasyon gibi özelliklerin hepsini göstermiştir (Eraslan, 2004).

Globalleşen dünyada tüm sistemler hem toplumsal anlamda hem de teknolojik anlamda gelişim halindedir. Bu gelişim ve değişimden okulların etkilenmemesi imkansızdır. Bu bakımdan eğitim yöneticileri dönüşümcü liderlik özelliklerini göstererek okullarını yeni şartlara ve düzene uygun hale getirmelidir (Schlechty, 2014).

Örgüt içindeki takipçilerine rol ve görevlerini verip onları bir vizyona yönelten dönüşümcü lider, takipçilerinin yetenekleri üzerinde durarak onların

özgüvenini arttırır. Böylelikle özgüveni artan takipçiler kendilerinden beklenenin de üzerinde performans gösterme gayreti içinde olup bireysellikten de uzaklaşarak örgütün amaçları için çalışırlar. (Şimşek, Akgemci & Çelik, 2014).

2.2.4.2 Karizmatik Liderlik

Özgüveni, ikna gücü ve hitabeti yüksek kişilik özellikleri gösteren; örgütlerini etkileyip yönlendirmeyi başarabilen liderlik türüdür. Karizmatik liderler; takipçileri tarafından örnek alınır, onlara güvenilir; onlar da takipçilerinin kişisel sorunları ve istekleriyle ilgilenir ve onları önemser. Böylece karizmatik liderler takipçilerini örgütsel amaçlar için yüreklendirir (Bulut, 2012). Karizmatik liderlikle ilgili 1980'den önce yapılan çalışmalarda karizmatik liderlik politik ve dini liderliği kapsayacak şekilde değerlendirilmiştir (Oktay ve Gül, 2003).

Karizmatik liderler genelde kriz zamanlarında ortaya çıkan kurtarıcılardır. Onlar özgüven, cesaret, takipçilerinin hayranlığını kazanmak, ikna ve motivasyon gibi güçlü kişilik özelliklerine sahiptir (Çelik ve Sünbül, 2008). Karizmatik liderin takipçilerini etkileme ve motive etme gücü oldukça yüksektir. Karizmatik liderler; olağan dışı davranışlar gösterir, her türlü riski alır ve sorumluluğunu üstlenir, etkileyici vizyon oluşturabilir, esnektir, hangi şartta olursa olsun objektif ve geniş bir bakış açıları vardır, özgüvenleri yüksektir ve kendilerini iyi ifade edebilirler, lideri oldukları topluluk, kurum veya örgütlerde etkili değişimler yapabilirler. Bu özellikleriyle karizmatik liderlerin diğer insanlardan farklı olduğu sonucuna varabiliriz çünkü karizma gücü doğuştan gelen özellikler sahiptir (Baltaş, 2001)

Karizmatik liderin karizması hemen hissedilir, bu tür liderler adeta büyüleyici bir yapıdadır ve takipçiler liderinin kişiliğini büyük oranda benimser. Bu bakımdan liderin etkililiği yüksektir, kararları alır ve her sözü emir yerine geçer. Takipçileri lideri istemeden veya söylemeden yapılması gerekeni yapma gayreti içindedir. Çünkü takipçileri karizmatik liderine güvenir, ona sadakat duyar ve inanır (Tunçer, 2012). Karizmatik liderle karizmatik olmayan liderlerin özellikleri arasındaki farkları Conger ve Kanunga çizelge 2.2'deki gibi göstermiştir (Akt. Yılmaz, 2018).

Çizelge 2.2: Karizmatik Lider ile Karizmatik Olmayan Lider Arasındaki Farklar

Kriterler	Karizmatik Lider	Karizmatik Olmayan Lider
Mevcut Durum	Mevcut şartları kabullenmez ve bu durumu değiştirmeye çalışır.	Mevcut şartları kabul eder ve onu korur.
Gelecekle İlgili Amaç	Mevcut durumdan tamamen farklı ideal görüşler sergiler.	Hedefi mevcut durumdan farklı olmayıp onun muhafazasını sağlar.
Sevilme Derecesi	Hem paylaşılan görüş hem de ileri görüşünden dolayı sevilir ayrıca taklit edilecek kişidir.	Yalnızca paylaşılan görüşten dolayı sevilir.
Güvenilme Derecesi	Ayrımsız bir güven olup kişisel riski ve sonucu üstlenme özelliğine sahiptir.	İkna çabasından dolayı ayrımsız güvene sahiptir.
Uzmanlık Derecesi	Kurulan düzeni aşmak için alışılmışın dışındaki tüm imkânları kullanmada profesyoneldir.	Kurulan düzenin sınırları içinde bir hedefe ulaşmak için var olan imkânları kullanma konusunda bilgilidir.
Davranışlar	Geleneklere ve alışılmış normlara karşıdır.	Geleneklere ve sürekli devam eden normlara uygun çalışır.
Çevresel Duyarlılık	Mevcut durumu değiştirmek için yüksek seviyede çevreye karşı duyarlılık gösterir.	Mevcut durumu değiştirmek için düşük seviyede çevresel duyarlılığa ihtiyacı vardır.
İfade Etkinliği	Gelecekteki hedeflerin güçlü ifade edilmesinde ve çalışanları motive etmede büyük etkinliğe sahiptir.	Hedefleri zayıf ve yönlendiricilik ve motivasyonu yetersizliğidir.
Güç Tabanı	Kişisel güç özellikleri olarak; uzmanlık, saygı ve eşsiz kahramanlığa sahiptir.	Gücünü mevkiden almakla birlikte, örnek olarak gösterilen, sevgi iletişiminden kaynaklanmaktadır.
Lider-Takipçisi İlişkisi	Mükemmeli araması, planlayıcı ve örnek olması nedeniyle, insanları destekleyen radikal değişimleri, paylaşarak yeniden biçimlendirir.	Uzlaştırmacı, eşitlikçi ve yönetici olması münasebetiyle kendi görüşlerini kabullenmeleri için insanları zorlar ve onlara emreder.

Kaynak: Conger ve Kanunga, 1998 akt. Yılmaz (2018)

2.2.4.3. Etkileşimci Liderlik

Etkileşimci liderlikte lider kurumun veya örgütün kaynaklarını yöneten, günlük görevleri yönlendiren ve çalışanların görevlerini yerine getirilmesi noktasında onlardan performans elde etmek için gerekli kararları alan bir profesyonel olarak görülür (Morales ve Molero, 1995 akt. Tunçbilek, 2013). Etkileşimci liderlik, elemanların görevlerini yaptıklarında ödüllendirilmesinin, görevlerini ihmal etmeleri durumundaysa cezalandırılmasının söz konusu olduğu liderlik tarzıdır. Etkileşimci lider ödül ve ceza eğilimini bürokratik otoriteden ve yasal güçlerinden alır. Bu liderler, kurumun hedeflerinin gerçekleşmesi için standartlara uyulmasını ve göreve odaklanılmasını isterler. Etkileşimci liderliğin şarta bağlı ödül, istisnalarla aktif yönetim ve istisnalarla pasif yönetim olmak üzere üç boyutu vardır (Serinkan, 2002).

Etkileşimci lider, örgütün elindeki tüm aygıtları en yüksek verimle kullanmayı istemektedir ve bu durum kısa vadeli planlar için yararlı görülebilir. Ancak etkileşimci liderlik doğası gereği değişim gerektiren durumlarda, değişimi tasarlamak, personeli değişime uydurmak gibi noktalarda verimsiz kalmaktadır. Çünkü etkileşimci liderliğin doğasında işlerin önceden planladığı şekilde yürütülmesi ve planlara uygun olarak tamamlanması vardır (Bass, 1985 akt. Tunçbilek, 2013).

Etkileşimci liderlikte, çalışanların sorumluluklarını yerinde getirmeleri durumunda alacakları ödüller liderin beklentilerini açıkça ortaya koyarken, lidere itaatin mecbur olduğunu da göstermiştir. Sonuçta etkileşimci liderler değişime dirençlidir (İşcan, 2006). Etkileşimci liderlikte lider ve takipçileri arasında her iki tarafın da çıkarlarını korumak ve karşılamak için bir takas ilişkisi vardır. Etkileşimci liderler elemanlarıyla ekonomik ve politik bir alışveriş halindedir (Bass, 1999; akt. Şahin, 2005). Etkileşimci liderler bu alışverişi yetkileriyle çalışanların istek ve ihtiyaçlarını karşılayıp onların davranışlarını kontrol etme süreci olarak görürler (Aykanat, 2010).

Etkileşimci liderler için çalışanlarının yaratıcı veya yenilikçi olması bir şey ifade etmez. Onlar daha çok çalışanlarını yaptıkları işlerde daha etkin ve verimli hale getirme düşüncesine sahiptir. İşler amaçlara uygun yapılmazsa ceza yolunu seçebilirler (Eren, 2010). Etkileşimci liderliğin dört boyutu şu şekilde açıklanabilir (Demir ve Okan, 2008):

- *Koşullu Ödül:* Liderin başarılı çalışanlarını ödüllendirmesi şeklinde tanımlanabilir. Lider ve çalışan arasında, görevleri yerine getirmedeki başarı karşılığında ödül verilmesi şeklinde bir ilişki kurulmuştur.
- *İstisnalarla Aktif Yönetim:* Burada lider çalışanlarının hedeflerden sapmalarını önlemek amacıyla onların performansını takip eder ve yanlışlarını düzeltir.
- *İstisnalarla Pasif Yönetim:* Burada da lider yanlışlar ve hedeften sapmaları hiçbir şey yapmadan bekler, aktif yönetimin tam tersidir. Problemler ciddileşmedikçe lider, olaya müdahil olmaz.
- *Özgür Bırakıcı Liderlik:* Lider çoğu zaman hareketsiz ve etkisizdir, sorumluluk almaktan kaçınır, ihtiyaç duyulduğunda ortamda görünmemeye çalışır, sonuçta lider çalışanlarını tamamen özgür bırakır ve onların hiçbir işine karışmaz.

2.2.4.4. Vizyoner Liderlik

Vizyoner lider, “ne” sorusundan çok “nasıl” sorusuna odaklanan, etrafındakilerin takip edeceği değişimi ve ulaşılması hedeflenen durumu vizyon olarak ortaya koyan, bu süreç esnasında takım ruhu yaratıp takipçilerinin fikirlerini alan kişidir. Burada vizyon oluşturmaya sürekli kılmak onu oluşturmaktan daha önemlidir çünkü vizyonların kalıcı olmadığı, zaman içinde değiştirilip geliştirilmesi gerektiği de unutulmamalıdır (Eröncer, 2004).

Bir kurumda yenileşme çalışmaları iki farklı liderlik temelinde dayanmaktadır: Birincisinde yönetici anlamlı bir vizyon geliştirir ve çalışanların sergiledikleri çabaları ödüllendirir, ikincisindeyse kurumda güçlü olmayan bir vizyon; çözüm fikirlerini kendisi seçen hoşgörüsüz bir lider vardır (Durukan, 2006).

Birey için vizyon; bireyin gerçekçi hayalleriyle amaçlarının bir arada yazılmasıdır, kurum için vizyonsa geleceğe yönelik beklentilerin amaçlar çerçevesinde belirlenmesidir. Eğitim kurumları için vizyonsa; hedeflere giden yolda öğrenci, öğretmen ve okul yönetiminin birbirini anlamasını sağlayan; okul müdürünün liderliğine anlam kazandıran değerler ve amaca giderken yaşanan süreci analiz etmede izlenen yol olarak düşünülebilir (Çelik,2013). Vizyon, okulun yakın gelecekteki haline yönelik bir ideal; vizyoner lider ise bir arada geleceği oluşturma merkezinde yer alan liderdir (Balcı, 2007).

Vizyoner lider okul tarafından desteklenen bir vizyon geliştirir, bunu uygulur ve öğrencilerin başarı düzeylerinin artmasına katkıda bulunur (Gümüşeli, 2001). Okul yöneticileri vizyoner liderlik özellikleri gösterirlerse hem fikirlerini hem de sezgilerini kullanarak okul vizyonunu geliştirirler böylece kendilerini de geliştirme imkânı bulurlar (Durukan, 2006).

Vizyoner liderin yolu görmek, yolda yürümek ve yol olmak şeklinde üç temel rolü vardır. Yol varılmak istenen yerdir vizyoner lider yolu görür ve yollardan en uygununu seçer. Yolu gören lider hedeflediği vizyona ulaşmak istiyorsa kararlı bir şekilde yolda yürür. Yolu görüp gördüğü yolda yürüyen vizyoner lider arkasından takipçilerini de sürükleyebilmelidir, oluşturduğu vizyon ile takipçilerine yeni yolar açmalıdır yani onlara yol olmalıdır (Çelik, 2013).

Vizyoner liderler sadece geleceği tahmin etmezler, aynı zamanda risk almaya istek gösterip stratejik düşünürler. Liderler, gelecekte neler yaşanmasını istediklerine karar verirler ve devamında bunu nasıl gerçekleştirebileceklerini düşünürler. Vizyoner liderler, bugünü açık ve net bir şekilde anlamakla ve geleceğe odaklanmak arasındaki dengeli ilişkiyi kurabilen bireylerdir (Doğan, 2007).

2.2.4.5. Hizmetkâr Liderlik

Hizmetkârlık basitçe başkalarına hizmet etme davranışı gibi düşünülse de aslında; kendini takipçilerine adayan ve onların görüşlerini dikkate alan, “ben” değil “sen” ya da “biz” diyebilen liderleri ifade etmektedir. Hizmetkâr lider kendi çıkarlarını değil takipçilerinin çıkarlarını önemser ve onların ihtiyaçlarına göre davranır. Ben kavramını aşır kendini takipçilerinin ihtiyaçlarını gidermeye ve insanlığa fayda üretmeye adayan hizmetkâr lider; ahlaklı, hoşgörülü, dürüst, insani değerlere önem veren, değişimi destekleyen ve insanların yeteneğini performansa dönüştürmesini sağlayabilmiş bir gönül insanıdır (Fındıkçı, 2009).

Hizmetkâr liderlik, liderin kendine özgü hak ve yetkileri takipçileriyle paylaştığı, onlarla ortak değerler inşa ettiği liderlik tarzıdır ve örgütlerin yapılandırılmasında büyük öneme sahiptir (Dinçer ve Bitirim, 2007).

Hizmetkâr liderlik kuramların önemli unsurlardan biri de hizmetkâr liderin astlarına sunduğu hizmetlerin sürekliliği ve sistematikliğidir. Hizmetkâr liderlik anlayışı liderden; takipçilerine hizmet eden, aldığından fazlasını veren, takipçilerinin ihtiyaçlarını kendi ihtiyaçlarının önünde tutan bir kişi olmasını bekler (Akyüz ve Eren, 2013).

Liderlik teorileri ve modelleri incelendiğinde astların görevlerini yerine getirmesi için liderlerin izledikleri yollar ve örgütün amaçlarına ulaşılması için gösterilen çabalara vurgu yapılmış; hizmetkâr liderlik dışındaki teorilerden hiçbiri liderin astlarına hizmet etmelerinden söz etmemiştir (Demirci, 2014).

“Hizmetkâr liderliğin temelini atan Greenleaf’ın araştırmalarını dikkatle inceleyen Spears (2005), hizmetkâr liderliğin özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralamıştır (aktaran Türkmen, 2016):

- *Dinleme*: Liderlik için iletişim çok önemlidir ve etkili iletişimin olmazsa olmazı dinlemedir. Sadece gerçek hizmetkâr liderler öncelikle dinleyerek problemlere karşılık verebilirler.
- *Empati*: En başarılı hizmetkâr liderler empati duygusu gelişmiş dinleyicilerdir. Hizmetkâr lider; empati kurar, kabul eder ve reddetmez. Takipçilerini, empati yeteneğiyle ve onları olduğu gibi kabul etmesiyle etkiler.
- *İyileştirme*: Çalışanların veya takipçilerin insan olmanın doğal bir sonucu olarak birtakım sorunları ve üzüntüleri olabilir, hizmetkâr lider, bu durumdaki bir takipçisiyle ilgilenerek onu iyileştirir diğer bir ifadeyle onun bütünlüğünü sağlamasına yardımcı olur.
- *Farkında Olma*: Genel ve kişisel farkındalık hizmetkâr lideri güçlü hale getirir. Kendinin ne olduğunun ve başkalarını nasıl etkileyeceğinin farkında olan lider, etik değerleri içeren konuları anlar ve çoğu duruma bütüncül bir çerçeveden bakabilir.
- *İkna Gücü*: Hizmetkâr lider karar verirken makamının gücünü kullanmak yerine o karardan etkilenecek insanları ikna etmeye çalışır. Nazik ama net ve kalıcı bir ikna yolu izleyip grubunun içinde fikir birliği oluşturur. Hizmetkâr liderin bir fikri takipçilerine dayatmak yerine onları ikna etmeyi tercih etmesi; hizmetkâr liderle geleneksel otoriter lideri birbirinden ayıran en önemli farklardan birisidir.

- *Kavramsallaştırma*: Bu özelliğiyle hizmetkâr lider, olaylara ve durumlara günlük çözümler üretmek yerine geleceğe uzun vadeli bakabilir.
- *Öngörü*: Hizmetkâr lider gelecekte olabilecek olayları önceden görebilmeyi başarır çünkü o geçmişten aldığı dersleri ve bugünün gerçeklerini bir araya getirerek, geleceğe ilişkin alınmış kararların sonuçlarını sezer.
- *Hizmet Odaklılık*: Kendisini başkalarının ihtiyaçlarını karşılamaya adanmış hizmetkâr liderler, sadece örgütteki takipçileriyle değil, örgütün bütünüyle ve toplum üzerindeki etkileriyle de ilgilenir.
- *İnsanların Gelişimine Bağlılık*: Hizmetkâr lider, her çalışanın özel bir değer sahibi olduğuna inanır ve takipçilerinin kendilerini geliştirmelerine özel ilgi gösterir. Onlara kişisel gelişim fırsatları verir, yeni becerileri geliştirmelerine destek olur, düşünceleriyle ilgilenir ve onları karar sürecine dahil eder.
- *Topluluk Kurma*: Lider çalışanlarıyla küçük gruplar kurar, böylece çalışanlar bu küçük gruplarla çalışıp rekabet yerine iş birliğini tercih eder.

2.2.4.6. Kültürel Liderlik

Üzerine farklı alanlarda, farklı konularda birçok araştırma yapılmış bulunan kültür kavramını TDK: “*Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü*” şeklinde tanımlamaktadır.

Kültürel liderlik, örgütün veya okulun kültürünü oluşturmuş ortak fikirler, inançlar, semboller ve normlar vasıtasıyla çalışanların veya öğretmenlerle öğrencilerin amaçlar doğrultusunda harekete geçirilmesi sürecidir (Yıldırım, 2001).

Şişman (1994), kültürel liderliği kurumun misyonunun ve amaçlarının lider tarafından oluşturulup sürdürülmesi şeklinde açıklamış; kültürel liderlik sürecinde çalışanların sorumluluk ve rollerini net olarak anlaması, bir ekip duygusunun oluşturulması ve sürdürülmesinde takipçilere yardım edildiğini belirtmiştir. Kültürel lider ise örgüte ait değerlerin biçimlendirilip somutlaştırıldıktan sonra normların tüm örgüt üyelerince içselleştirilmesini sağlayan bireydir (Geylani, 2013).

Kültürel liderin sahip olan kültürü koruyup yaşatmak ve yeni bir kültür oluşturmak şeklinde iki misyonu vardır çünkü bu kişiler hem çevreden etkilenir hem de kendileri çevreye yeni anlamlar yüklerler (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009).

Kotkamp (1984), okul yöneticisinin kültürel liderlik rolünün üç grupta toplanabileceğini savunmuş; Çelik (2009) bu rolleri şu şekilde aktarmıştır:

Yorumlayıcı rol: Okulun normlarını, değerlerini inançlarını yorumlamak, seçmek; bunları öğretmenlerin ve öğrencilerin anlamasını sağlamak şeklinde açıklanabilecek bir roldür. Bu rolde başarılı olmak isteyen lider, bazı semboller ve sloganlar üretmeli, çeşitli sanatsal ve sportif etkinlikler düzenleyerek okul kültürünün gelişmesine katkı sağlamalıdır.

Sunucu rol: Bu role göre kültürel lider okul kültürüne uygun davranışları sergileyerek çevresindekileri etkiler ve onların da okul kültürüne uygun olarak davranmasını sağlar. Davranışların insanları sözlerden daha çok etkilediğinin bilincinde olan kültürel okul lideri, bu şekilde kültürel normları modelleştirir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanı sıra sosyal etkinlikler gibi konularda da öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerini alır.

Resmi rol: Okul yöneticisi resmi rolündeyken bireysel ve grupsal faaliyetleri destekler, bu faaliyetlerde kültürel normlara uyar, odak noktasında öğrenci, öğretmen ve veliler vardır. Resmi rol aracılığıyla vurgulanmak istenen nokta, kültürel değer ve normlara hem çevrede hem okulda resmîlik kazandırılması, bu değer ve normların benimsetilmeye çalışılmasıdır.

Araştırmanın kuramsal çerçevesinin buraya kadar olan kısmında liderlik kavramı ve liderlik türleriyle ilgili bilgiler verilmiş olup bundan sonraki kısımda araştırmanın temelini oluşturan eğitimsel liderlik kavramı ayrıca ele alınacaktır. Oldukça geniş bir kapsamı bulunan eğitimsel liderlik, eğitime yansımış bulunan liderlik faaliyetlerine verilen addır (Lotulelei, 2012). Bu kısa tanım eğitimsel liderliğin kavramsal olarak sınırlarını çizmekte yetersiz kalmaktadır çünkü eğitimsel liderliğe ait farklı yaklaşımlar belli dönemlere hâkim olmuş, bu durum eğitimsel liderlik kavramının bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmasını engellemiştir. Türkiye’de çeşitli araştırmacılar tarafından eğitimsel liderlik rollerine ilişkin çeşitli araştırmalar yürütülmüş ancak eğitimsel liderlik standartlarının ne düzeyde karşılandığına ilişkin araştırmalar sınırlı sayıda kalmıştır (Sezer, 2018). ABD’de

faaliyet gösteren Interstate School Leaders Licensure Consortium [ISLLC] tarafından belirlenen ve okulun başarısını ve mutluluğunu arttırmaya odaklanan eğitimsel liderlik standartları araştırmamızda kullanılacak olup bu standartlar ve eğitimsel liderliğe ait kuramsal bilgiler aşağıda ele alınmıştır.

2.4 Eğitimsel Liderlik

Günümüzde toplumda, ekonomide ve teknolojiye yaşanan değişimler sebebiyle eğitimsel liderlik geçmişteki gibi tanımlanamaz ve günümüzde yapılan tanımlar da gelecek için yeterli olamaz ancak eğitimsel liderliğin bugüne dair bir açıklamasını yapmak gerekirse 21. yy'daki faaliyet alanına odaklanmak gerekir. Eğitimsel liderler, okul için herkes tarafından benimsenen bir vizyon oluşturan, eğitimi yönetirken öğretmenlerle birlikte hareket eden, okulu öğrenen okul haline getiren, okulda ortak bir kültür oluşturan, gelişim için iş birliğini destekleyen, okulu oluşturan bireyleri güdüleyen, sağlıklı iletişimi sağlayan, toplumda ve ekonomide yaşanan gelişmelere uyum sağlamak noktasında değişimi ve gelişimi sağlayan bireyler olarak açıklanır (Jazzar ve Algozinne, 2006).

Eğitimsel liderden yeni öğretim stratejilerini denemek noktasında öğretmenleri yüreklendirmesi, personelin niteliğini geliştirmesi ve tutumlarını değiştirmesi beklenmekte, okul müdürlerinin bunları yapabilmesi için eğitimsel lider olması gerekmektedir. Bu noktada okulun hedeflerine ulaşması için, okulun bileşenlerinin etkilendiği ve yönlendirildiği sürece eğitim liderliği denir (Gümüşeli, 2001).

Eğitimsel liderler; okulla ilgili olan kanun, yönetmelik, yönetim uygulamaları, grup dinamiği gibi konuların yanı sıra çevresindekilerle etkili biçimde nasıl çalışabileceği, öğretim programlarının içeriği, program geliştirme gibi alanlarda da yetkin olmalıdır (Şişman, 2014).

Hallinger ve Hausmann'ın (1993) etkili eğitimsel liderlik için sorulması gereken sorularını, Beytekin (2004) şu şekilde aktarmıştır:

- Ortak bir amaç ve eğitim vizyonu için birlikte çalışıyor muyum?
- Okul uygulamaları ve geri dönüt için sorumluluk alıyor muyum?
- Gücü insanlar üzerinde mi uyguluyoruz, insanlar aracılığıyla mı uyguluyorum?

- Okulumuzdaki otorite pozisyon ve kuralardan çok bilgi ve yeterlilik temelinde mi?
- Geleneksel bir lider miyim yoksa birlikte hareket eden bir topluluk muyuz?
- Araştırma ve tartışma okulumuzda kabul gören ortak bir uygulama mı?
- Bilgiyi paylaşıp birlikte kararlar alabiliyor muyuz?
- Problemleri iş birliği içinde çözebiliyor muyuz?
- Sınıftaki eğitim otantik mi, öğrencilerimiz için önemli konuları yansıtıyor mu?
- Öğrencileri aktif hale getirip bilgilerini yapılandırabiliyor muyuz?
- Öğrencilere sorumluluk almaları için fırsatlar yaratıyor muyuz?
- Okuldaki öğrenme çocukların düşünce becerilerini geliştiriyor mu?
- Sınıf uygulamaları, bilgiyi farklı içeriklerle kullanma ve uygulama olanağı sunuyor mu?
- Rekabet ve bağımsız çalışmaya dayanmaktansa işbirlikçi öğrenme grupları kullanıyor muyuz?
- Öğretme sürecinde disiplinler arası uygulamalarımız var mı?
- Okulumuzdaki roller bağımsız ve esnek mi?
- Okul gelişimini yürütmek ve planlamak için takımlar halinde çalışıyor muyuz?
- Ailelerin ve çocukların ihtiyaçları için iş çevreleri ve sivil toplum kuruluşları ile ortaklık kurabiliyor muyuz?

Eğitimsel liderlik okuldaki öğrenme-öğretme süreci üzerinde yoğunlaşmıştır. Buna göre eğitimsel liderlikte öğretmenlerle, öğrencilerle, öğretim programıyla ve öğrenme süreçleriyle ilgilenmek gerekmektedir (Gümüşeli, 2001).

Eğitimsel liderlik okulun başarısının artması için okul müdürü tarafından gösterilen, öğretmenlerin öğretme, öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkileyen, okulun eğitimsel hedeflerinin gerçekleştirilmesi için öğretmen kadrosunun gücünü ortaya çıkaran ve bunun sürdürülmesini sağlayan, bilgisini sorun çözüm sürecine uygulayan, okulun bileşenleri aracılığıyla hedeflerin gerçekleştirmesini sağlayan liderlik sürecini ifade eder (Krug, 1992)

Eğitimsel liderlik, okulun bileşenleri açısından çok önemlidir. Eğitimsel liderlik vasıtasıyla okul müdürü daha başarılı ve üretken bir okula sahip olurken, personeline verdiği görevlerin yerine getirileceğinden emindir, başkalarının

eksiklerini tamamlamak yerine kendini geliştirmeye vakit bulabilir. Öğretmenler kendisini okul için önemli hisseder, görevlerinde bağımsız ve sorumluluk sahibidirler; bu sayede görevlerine daha fazla ilgi gösterirler ve işleri başardıkça başka görevler üstlenmeye hazırdırlar ayrıca kendilerini geliştirme imkânı da bulurlar.

Tüm bunların soncunda okul; istekli, gelişime açık personele sahip olur ve kaliteli sonuçlara ulaşabilir (Stimson, 1996). Eğitimsel liderlik özelliği gösteren okul müdürünün okulu amaçlarına ulaştırabilmesi için sahip olması gereken nitelikler



şekil 2.3'te gösterilmiştir:

Şekil 2.3. Eğitimsel Liderin Sahip Olması Gereken Nitelikler

Kaynak: Andersen ve Pigford, 1987 akt. Öztaş (2010)

Erçetin (2000), eğitimsel lideri dürüst, açık fikirli güvenilir, azimli, otokontrol sahibi, ilgili, cesur, dinamik, destekleyici, sadık ve bağımsız özelliklere sahip okul yöneticisi olarak görmüştür.

2.3.1. Eğitimsel Liderliğin Alt Boyutları

Bu bölümde, Doç. Dr. Şenol Sezer tarafından 2018'de geliştirilen ve araştırmamızda da kullanacak olduğumuz “Okul Müdürlerinin Eğitimsel Liderlik Standartlarını Karşılama Düzeyi” adlı ölçekte ele alınan alt boyutların ayrıntısına girilecektir.

2.3.1.1. Öğrenci Merkezli Okul Geliştirme

Bu alt boyutta öncelikle öğrenci merkezlilik ve okul geliştirme kavramları üzerinde durmakta yarar vardır: Öğrencilerin giderek artan çeşitliliği ve ileri düzey eğitime hazırlanamamış olmaları, öğrencinin öğrenme sürecine katılımını arttıracak farklı yöntemlere duyulan ihtiyaç, değişen bilgiye uyum sağlayacak, takım çalışması yapabilecek birey ihtiyacı, sınıfları demokratikleştirmek, öğretimde öğrencilerin sorumluluğunu arttırmak gibi sebeplerden ötürü eğitimde öğrenci merkezlilik ön plana çıkmıştır (Hansen ve Staphans, 2000).

Öğrenci merkezli eğitim sürecinde; öğrenmeyi öğretmek amaçlanır, her öğrenci öğrenebilir, öğrenciler öğrenirken eski ve yeni bilgileri arasında bağlantılar kurarlar, düşünmeyi öğrenirler ve bu sayede öğrencilerin sorgulayıcı ve yaratıcı düşünce becerileri gelişir, yaratıcılığı, merakı ve karmaşık düşünmeyi harekete geçiren ödevler öğrencilerde daha zorunu başarabilirim duygusu uyandırır, başarıma duygusu içsel güdülenmeyi sağlar. Her öğrenci farklı yetenek ve eğilime sahiptir bundan dolayı, her öğrenci farklı zaman ve hızda öğrenir. Öğrenciler arasındaki pozitif ilişkiler öğrenmeyi olumlu etkiler. Farklı özelliklere sahip olan öğrencilerin birbirleri ile etkileşimde bulunması öğrenme sürecini kolaylaştırır. Her öğrencinin yeni bilgiyi kendi kalıplarına göre kavraması benzersiz bir anlamayı ortaya çıkarır. Öğrenme olumsuz tecrübelerle engellendiğinde öğrenmek zorlaşır (Erbil, 2004). Eğitimsel liderin okulu öğrenci merkezli geliştirmesi için okulda öncelikle olumlu bir öğrenme-öğretme süreci oluşturması gerekir. Bunun yanı sıra öğrenci başarısının ön plana çıktığı bir ortam oluşturması, başarıların ödüllendirilmesi, öğretim planlarının bütünlüğünün sağlanması, öğrenmeye etki eden istenmeyen davranışların tespit edilip yok edilmesi gibi çalışmalar yapılmalıdır (Özden, 2010).

Eğitimsel liderliğin alt boyutlarının ilki olan öğrenci merkezli okul geliştirme davranışına göre okul müdürü, öğrencilerin güvenli bir çevrede öğrenmesini sağlar. Öğrenciler için okulun dış mekanları çok önemlidir. Oralar öğrencilerin sağlıklı gelişimlerini desteklemeli ve fiziksel aktivitede bulunmalarına yardımcı olmalıdır. Doğal alanlara sahip okul bahçelerinde vakit geçiren öğrenciler daha yaratıcı olabilmekte, birlikte öğrenme etkin hale gelmektedir (Özdemir ve Yılmaz, 2009).

Okul müdürü öğrencileri akademik açıdan desteklemelidir çünkü bir okul için başarının en önemli göstergesi kaçınılmaz olarak öğrenci başarısıdır. Bu noktada okul müdürü okulun eğitim felsefesini oluşturmalı ve uygulamaya koymalıdır.

Öğrencilerin başarısı için tüm okulda paylaşılan bir misyon ve vizyon ortaya koymalı, öğrencinin başarısını en çok isteyecek kişiler olan veliler ile iş birliği içinde olmalıdır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin başarı gayretlerine destek olmak bir okul müdürünün en önemli görevlerinden biridir. Okul müdürünün desteğini alan öğretmen ve öğrenciler başarı için kendinden daha emin olacaklardır (Bilge, 2013).

Eğitimsel lider olan okul müdürü demokratik değerlere dayalı bir okul kültürü oluşturur, bu kültürün oluşmasında ders içindeki etkinliklerin yanı sıra, ders dışındaki etkinlikler de etkilidir, bu bakımdan demokratik okul kültürünün oluşmasında eğitim sürecindeki yaşantılar çok önemlidir. Açıklık, katılım, tartışma, danışma gibi beceriler gerçek yaşamda bu becerilerin tutum haline getirildiği ortamlarda edinilebilir (Büyükdüvenci, 1990).

Türk Milli Eğitiminin temel ilkelerinden biri fırsat ve imkân eşitliğidir. Eğitimde fırsat eşitliği, kaynaklara ulaşabilmede ya da onlardan yararlanmada eşitlik olarak tanımlanmaktadır. (Tezcan, 2016). Bu bakımdan okul müdürü, okulun eğitim olanaklarına erişim noktasında tüm öğretmen ve öğrencilere eşitlik sağlamalıdır.

Eğitimsel bir lider aldığı kararları öğrenci merkezli almalıdır. Karar verme okul yöneticisinin en önemli sorumluluğudur, karar kendiliğinden değil bilinçli çabalar sonucunda ortaya çıkan bir süreçtir (Çelikten, 2001) Eğitimsel okul lideri; yarattığı vizyon, oluşturduğu güven ortamı, taranmış çevresi ve geliştirdiği çalışanlarıyla örgütsel öğrenme kültürünü ortaya çıkarır ve geliştirir (Korkmaz, 2008).

Değişim yönetimi okullar için oldukça önemlidir, eğitim kurumlarının temel vazifesi eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürütmektir. Eğitim öğretim sürecinde ise değişim kaçınılmazdır. (Yıldız, 2012). Eğitimsel okul lideri öğrenciler ve okul kadrosu nezdinde olumlu sonuçlara ulaşabilmek adına okuldaki değişimi başlatıp etkili biçimde yönetme yeterliliğine sahip olmalıdır. Bu değişimin amacına ulaşması okulun bir vizyona sahip olmasına ve bu vizyonun okul toplumunca paylaşılmasına bağlıdır (Şişman, 2014).

Okullarda zararlı madde kullanımı, obezite, saldırganlık gibi pek çok risk faktörü bulunmaktadır, okul müdürü bu risk faktörlerini belirler ve yönetir. Ergenlik fırtınalı ve stresli bir dönemdir, bu dönemde öğrenciler öfke denetimi, çatışma ve problem çözme ile iletişim gibi yaşam becerilerinde yetersiz kalabilir. Bu bakımdan

bu becerilerdeki yetersizliği giderecek önlemler alınmalı, öğrenci gelişimi desteklenmeli, bu noktada öğretmenler öğrencilere gereken desteği vermesi için sorumluluk almaya teşvik edilmelidir (Yavuzer, 2011).

2.3.1.2. Mesleğe Bağlılığı Sağlama

Eğitimsel lider öğretmenlerin mesleğe bağlılığını sağlama sürecinde etkili ve güvene dayalı ilişkiler geliştirir. Güven kişiler arasındaki ilişkide karşı tarafın fedakârlık yapacağına ve bunun bireye yararlı olacağına dair beklentidir diğer bir ifadeyle güven insanların yazılı veya sözlü vaatlerinden emin olunduğuna dair bir beklenti olarak da tanımlanabilir (Asunakutlu, 2007).

Öğretmenler okulun amaçları konusunda bilgi sahibi olmalıdır, bu sebeple eğitimsel amaçlara bağlılığı güçlendirmek isteyen okul müdürü öncelikle tüm öğretmenlerin okulun amaçlardan haberdar olmasını sağlamalıdır (Açıkalın, Şişman ve Turan 2007). Eğitimsel lider herkesçe bilinen ve anlaşılan amaçların gerçekleştirilmesi için takım halinde çalışmanın öneminin farkındadır. Öğretmenler okulda eğitim öğretimin uygulayıcısı olmaları bakımından amaçlara ulaşmada çok önemli bir noktada yer alırlar, bundan dolayı amaçların belirlenmesinde aynı zamanda katılımcı olmaları için desteklenmeleri gerekir (Özdemir vd., 2012).

Okullarda öğrencilerin başarıya ulaşması ve öğretmenlerin mesleğe bağlılığının sağlanması hususunda kişiler arasındaki iş birliğine önem vermek bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu doğrultuda okulun etkililiği ve uyumluluğu iş birliğinin kolaylaştırılmasıyla arttırılabilir (Cerit, 2009).

Mesleğe bağlılığı sağlamak hususunda iş birliği kadar önemli olan bir diğer unsur da güvendir. Güven iki tarafın birbirlerine karşı kötü niyet taşımayacağına inanmaktır, bireye güven örgütsel güveni oluşturur, üstlere duyulan inanç ve onların öngörülebilirliği yönetime güveni oluşturur (Polat ve Celep, 2008). Tschannen-Moran (2003) güvenin yardımseverlik, güvenilirlik, yeterlik, dürüstlük ve açıklık olmak üzere 5 boyutu olduğunu ileri sürmüştü; güvenin öğrenmeye yardım eden koşulları ortaya çıkardığını belirtmiştir. Ona göre öğretmenler ve yöneticiler birbirlerine güvenirse okulun problemlerini çözmek ve hizmet etmek için bir arada çalışırlar. Güven artışını destekleyen eğitimsel okul lideri yüksek çaba göstermede öğretmenlere bir esin kaynağı olabilecektir (Aktaran Cerit, 2009).

Bir öğretmenin öğretim, sınıf yönetimi, değerlendirme, güven verme, mesleki ustalık gibi sorumlulukları vardır (Sünbül 1996). Eğitimsel lider olan okul müdürü, okulun başarılı olmasında da önemli etkenlerden biri olan sorumluluğu öğrenciler, veliler ve okulun diğer paydaşları arasında paylaştırır (Kapusuzoğlu, 2008)

Hesap verebilirliğin beklentiler ve açık standartlar, tüm öğrencilere yönelik yüksek beklentiler, destekleme ve gelişme için yardım, sonuçlara bağlı olarak yaptırım ve ödül, çoklu ölçümler, sorunları çözmeye verilerden yararlanma, herkesçe anlaşılabilir veriler hazırlama, esneklik, eşitlik ve dürüstlüğü sağlama, paydaşları destekleme gibi temel nitelikleri vardır (Englert vd. 2007 akt. Arslan Durmuş 2016). Heim'in (1995) "Hesap Verebilirlik Modeli"nin temel sorusu olan "Kim, ne için, kime karşı sorumludur?" sorusu hesap verilebilirliğin paylaşılması noktasında ele alındığında; "kim" sorusuna, okulun tüm paydaşları; "ne için" sorusuna öğrenci ve okul başarısı için; "kime" sorusuna ise yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler birbirine karşı sorumludur, cevaplarına ulaşılabilir (Aktaran Özen, 2011).

2.3.1.3. Yönetmelik Uygulamaları

Eğitimsel lider olan okul müdürünün yönetmelik uygulamalarında çevre ilişkilerinin önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Toplum içinde var olan ve varlığını devam ettiren okullar eğitimsel hizmetlerin sürdürülmesi esnasında doğal olarak içinde var olduğu çevre ile etkileşim içindedir (Şişman ve Taşdemir,2008).

Okulun çevresiyle ilişkilerinin iyi olması, okulun eğitimsel görevlerini yerine getirmesinde ve öğretimin başarıya ulaşmasında çok önemlidir. Okulun çevreyle yakın ilişkiler kurup çevrenin imkanlarından faydalanması, çevre ile işbirliği içinde olması ve gerektiğinde çevrenin de okulun imkanlarından faydalanması çağdaş anlamda eğitimin gerekliliklerinden sayılmaktadır (Öztürk, 1993).

Aydın (2004), okul müdürünün çevre ilişkileri hususundaki sorumluluklarını şu şekilde açıklamıştır: Okul müdürü çevre kalkınmasını destekler, çevrenin eğitimsel ihtiyaçlarını belirler, okul çevresini eğitimi desteklemeye özendirir, çevresel değerlerin okula aktarılmasını sağlar, okul ile çevre arasında eğitimsel bir ilişki kurar, çevrenin sunabileceği eğitim fırsatlarını geliştirir. Can (2002) ise çevre ilişkileri bakımından okul müdürünü; çevreye açılan, okuldaki gelişmelerden velileri haberdar edip bu şekilde velilerin ve çevrede bulunan kuruluşların katkılarını

alabilen, personeli ve öğrencilerinin yanı sıra bir iletişimci rolüyle çevreyi bilgilendiren kişi olarak açıklamıştır.

Okul çevre ilişkisi denildiğinde akla çoğu zaman aileler gelse de bu ilişki aslında çok daha kapsamlıdır çünkü okullar çeşitli çevresel baskı gruplarının etkisi altında bulunmaktadır. Okulun baskı grupları arasında dini kurumlar, meslek örgütleri, işletmeler, sivil toplum örgütleri ve siyasi partiler gibi kuruluşlar bulunmaktadır. Okulun çevresinde bulunan bu kuruluşlar, başta okul yöneticileri olmak üzere okulun her türlü paydaşı üzerinde çeşitli yollarla baskılar kurabilmektedir (Yiğit ve Bayrakdar,2006).

Bu bilgiler doğrultusunda okul müdürü okul ve çevresindeki gelişmeleri izleyip değerlendirirken, okul ve çevre ilişkilerini geliştirip yürütür, okul çevresinin değerlerini göz önünde bulundurur ve etkili liderlik davranışını okul ve okul çevresinde de gösterir.

Bir okulda eğitimsel amaçların gerçekleşmesi noktasında okul kuralları çok önemlidir. Kurallar hayatın tümünü etkileyen; sosyal, kültürel, ailevi vb. ilişkilere rehberlik eden; insanların sosyal anlamda bir bütün halinde yaşamasını sağlayan bir ögeyi oluşturur (Kuş ve Karatekin, 2009).

Eğitimin bireylere içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamaları hususunda yardım etmek gibi bir amacı vardır. Bu uyum bireyin içinde bulunduğu toplumda geçerli davranışları kazanabilmesi ve toplumla bütünleşmesi yoluyla mümkün olabilmektedir. Bu şekilde sosyalleşen birey içinde bulunduğu toplumun beklentilerine ve kurallarına uygun davranışlar sergiler (Çağdaş ve Sezer, 2002).

Sadece okul için değil toplum için de çok önemli olan kurallara okul toplumu tarafından uyulmadığında istenmeyen öğrenci davranışları ortaya çıkar. Bu davranışlar öğretimi engeller ve öğretime ayrılması gereken sürenin öğretim dışı faaliyetlere ayrılmasına sebep olur (Erden, 2005). Bu tür olumsuzlukların önüne geçmek için eğitimsel okul lideri olan okul yöneticisi okul kurallarının okul toplumu tarafından desteklenmesini sağlar. Her öğrenci farklı bir ailede yetişmekte ve yetiştiği ailede öğrendiği birtakım kuralları okula getirmektedir. Bu da okul kurallarının uygulanması noktasında aileyi çok önemli bir faktör haline getirir (Kuş ve Karatekin, 2009). Bu sebeple okul kurallarının sadece öğrenci tarafından değil okul toplumunun tamamı tarafından benimsenmesi çok önemlidir.

Eğitimsel lider olan okul müdürünün yönetsel uygulamalar bazında etkili olması gereken bir diğer alan kamu kaynaklarının kullanımudur. OECD verilerine göre öğrenci başına gerçekleşen yıllık eğitim harcaması Türkiye’de kişi başı milli gelirin %17’sini oluşturmaktayken OECD ülkelerinde bu oran ortalama %24’tür. Eğitim harcamalarında kamu kaynaklarının payı Türkiye’de %81 seviyesinde gerçekleşirken OECD ülkelerinde ortalama %90 oranında gerçekleşmektedir (OECD, 2017). Bu veriler eğitime ayrılan kamu kaynaklarının yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu kısıtlı imkanlara rağmen okul müdürü kamu kaynaklarını eğitimsel amaçlara uygun olarak kullanmalıdır.

2.3.1.4. Vizyon ve Misyon

Eğitimsel bir lider olarak eğitim yöneticisi kurumunun vizyonunu ve misyonunu belirleyip geliştirmek zorundadır. Sözcük anlamına göre görme kuvveti, hayal gücü, geleceği kestirme gücü vb. gibi anlamlara gelen vizyon; geleceğin düşünüyü bugünden kurmak, kurumun gelecekle ilgili yol haritasını ortaya koymaktır (Çelik, 1995).

Vizyon örgütün hedeflerini ifade etme, gelecekte varılmak istenen noktanın resmini çizme, geleceğe dönük tahminler ortaya koyma ve buna göre kararlar almaktır. Bu bakımdan vizyonun asıl amacı örgütün gelişiminin ve yenileşmesinin sürekli olmasıdır (Akçakaya, 2010).

Misyon, örgütün var olma nedenini, hangi faaliyetlerde bulunduğunu, bu faaliyetleri nasıl gerçekleştirdiğini, hedef kitlenin kim olduğunu net şekilde ifade eden; kısacası örgütün faaliyetlerini ve gerçekleştirdiği hizmetleri özetleyen bir kavramdır (Çetin, 2009). Başka bir ifadeyle misyon, örgütü diğer örgütlerden ayıran temel yaklaşımını, düşüncesini ve değerlerini ortaya koymaktadır (Demir ve Yılmaz, 2010). Eğitimsel lider olan okul müdürü okulda paylaşılan bir vizyon ve misyon geliştirir.

Eğitimsel lider olan okul yöneticisi örgütsel etkililiği değerlendirir ve örgütsel öğrenmeyi destekler. Örgütsel etkililik örgütün sistemini oluşturan örgüt verimliliği, yararlılığı, sağlığı, iş görenin iş doyumunu gibi öğelerin değişkenlerini, örgütün hedeflerinin gerçekleştirilmesi için etkileyerek eyleme geçirebilmektir (Başaran, 2013). Örgütsel öğrenme ise Schilling ve Kluge (2009) tarafından örgütü geliştirmeye dönük bireysel ya da grup halinde gerçekleştirilen öğrenme

tecrübelerinin örgütün süreçlerine, rutinlerine ve yapısına yansımaları olarak açıklanmıştır (akt. Şahin, 2014).

2.3.1.5. Okul-Aile İş Birliği

Okul- aile iş birliğinin okula ayrı aileye ayrı faydası vardır. Okul açısından değerlendirildiğinde okul-aile iş birliği; okulun eğitim kalitesinin artmasında, sorumlulukların aile ile paylaşılmasında, öğrenciye dönük hedeflere ulaşılmasında ve çocukların çok yönlü gelişiminin sağlanmasında önemlidir. Aile açısından ise okul aile iş birliğinin aileler ile çocuklar arasında daha sağlıklı ilişkiler kurulmasına, çocukların ilgilerinin fark edilmesine ve çocukların çok yönlü ve daha objektif olarak tanınmasına katkı sağladığı görülmektedir (Üstün, 2010).

Ülkemizde okul-aile iş birliğinin sağlanmasında önemli bir rol üstlenen okul aile birliklerinin 9 Şubat 2012 tarihli Okul Aile Birliği Yönetmeliğinde belirtilen görev ve yetkilerin yerine getirilmesinde, okul yöneticisine büyük sorumluluk düşmektedir. Bu noktada eğitimsel lider velilerle olumlu ilişkiler kurup, onlarla açık bir iletişim geliştirir.

Yeşiltaş ve Taş (2016)'ın yapmış oldukları araştırmanın sonuçlarına göre okul müdürleri değerlerin kazanılmasında birinci sıraya aileyi, ikinci sıraya ise okulu koymuşlardır. Bu durum toplumsal değerlerin anlaşılmasında okul ve aile iş birliğinin önemini ortaya çıkarmıştır, eğitimsel lider olan okul müdürü çevresini toplumun sosyal ve kültürel değerlerini anlamaya özendirir.

Okulunu öğrenci merkezli geliştiren, öğretmenlerinin mesleğe bağlılığını sağlayan, bunları yönetsel uygulamalarla desteklemek suretiyle etkili bir vizyon ve misyon geliştiren, tüm bunların yanı sıra okul-aile iş birliğini sağlayan bir okul yöneticisi eğitimsel liderlik standartlarını karşılayacak ve okulunda sağlıklı bir iklim oluşturacaktır. Tahaoğlu (2007), Öztürk (2008), Küçük (2008), Şentürk (2010), Gültekin (2012), Sarıçiçek (2014), Öztürk (2014), Varlı (2015) ve Boyraz (2018) gibi araştırmacılar liderlik ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi araştırmışlar, bir okulun etkili ve başarılı olmasını olumlu bir iklime sahip olmasına bağlamışlardır. Bunun yanı sıra bu araştırmacılar olumlu bir okul ikliminin oluşturulmasının okul müdürlerinin liderlik davranışları arasında olduğunu vurgulamışlardır.

2.4. Okul İklimi

Okul iklimi yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin davranışlarını etkileyip bir okulun diğerlerinden ayırt edilmesini sağlayan özelliklerin bütünüdür. Bir diğer ifadeyle okul iklimi okulun kişiliğidir. Öğrenci eğitim gördüğü okulun iklimini koklar. (Çelik, 2002). Okul iklimi, örgüt uygulamalarından ortaya çıkar ve okul toplumunun tutumlarını ve davranışlarını etkiler (Çalık ve Kurt, 2010).

Okul toplumunu oluşturan üyelerin inançları, değerleri, beklentileri, tutum ve davranışları okul ikliminin oluşmasında önemlidir. Bir okulda öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin etkileşimleri zaman içinde okul iklimini oluşturur. Bu sayede okulun üyeleri arasında nelerin önemli olduğu, hangi durumlarda ne şekilde hareket edileceği, karar alma sürecinin nasıl işleyeceği gibi hususlarda ortak bir anlayış meydana gelir (Balcı, 2007).

Okulların iklimini etkileyen pek çok değişken vardır. Tableman (2004) okul iklimini belirleyen etmenleri okulun fiziki ortamı, sosyal ortamı, duygusal ortamı ve akademik ortamı olmak üzere dört başlıkta toplamış, bu başlıkların kapsadığı konular çizelge 2.3'te gösterilmiştir (akt. Çolak, 2016).

Çizelge 2.3: Okul İklimini Belirleyen Etmenler

<i>Fiziki Ortam</i>	<i>Sosyal Ortam</i>	<i>Duygusal Ortam</i>	<i>Akademik Ortam</i>
Öğrenci sayısı, Okul güvenliği, Okulun gürültü seviyesi, Sınıf temizliği ve düzeni, Materyallerin yeterliliği,	Okul toplumu arasındaki iletişimin niteliği, Karar alma sürecinde öğretmenlerin etkisi, Yönetici ve öğretmenlerin önerilere açık olması	Öğrenci öğretmen etkileşimi, Okulda hissedilen özgüven ve motivasyon, Yönetici, öğretmen ve öğrencilerin saygınlığı, Velilerin okula ilişkin algıları	Akademik başarıya verilen önem, Farklı yeteneklere verilen destek Değerlendirme sonuçlarının izlenmesi, geribildirim verilmesi, Öğretmenlerin bilgi seviyesi ve özgüveni

Kaynak: Tableman, 2004, akt. Çolak (2016)

Okul iklimi tiplerini belirlemek üzere Halpin ve Croft (1963) bir çalışma yürütmüşler bu çalışmanın sonucunda açık iklim, otonom iklim, kontrollü iklim,

samimi iklim, babacan iklim ve kapalı iklim olmak üzere 6 farklı iklim tipini ortaya çıkarmışlardır. Sönmez (2018), bu iklim tiplerini şu şekilde aktarmıştır:

Açık iklim: Bu iklim tipinin en önemli özelliği üyeler arasındaki davranışların samimiyetidir. hedeflere giden yolda ekip üyelerinin sosyal ihtiyaçlarını gidermeyi de amaçlayan canlı ve enerjik bir örgüt iklimi tipidir. Liderin faaliyetleri grup ve liderin ortak çalışması sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu iklim tipinde takipçiler hem sosyal ihtiyaçlarını karşılayıp hem de örgütün amaçlarına nasıl ulaşacağım gibi bir problem yaşamaz çünkü her ikisi de aynı anda gerçekleşebilmektedir.

Otonom iklim: Liderin faaliyetlerinin kaynağını gruptan aldığı, grup üzerindeki kontrolünün çok az olduğu, üyelerin sosyal ihtiyaçlarını karşılamak bakımından tatminkâr oldukları bir iklim tipidir. Bu iklim tipinde tüm bunların yanı sıra amaca ulaşma tatmini de söz konusudur.

Kontrollü iklim: Bu iklim tipi bireysellikten uzaktır, odak noktasında hedefler vardır ve grubun davranışları direkt amaçlara ulaşmak içindir. Grubun sosyal ihtiyaçları kısmen karşılandığı için moral düzeyi biraz yüksek olsa da üyelerin kafasında hedefe ulaşmak olduğu için davranışları gerçeklikten ve açıklıktan uzaktır.

Samimi iklim: Örgüt üyeleri sosyal ihtiyaçlarını karşılar fakat hedefe ulaşmak noktasında sosyal kontrolü sağlamaya dikkat etmezler; bu bakımdan kişisel ve kontrolsüz bir iklim tipidir. Hedefe ulaşamadığı için moral seviyesi düşüktür, tüm bunların sonucunda bu iklim tipindeki davranışlar samimi ve gerçek olmayan davranışlar olarak değerlendirilir.

Babacan iklim: Yönetici, gruptan gelen liderlik faaliyetlerini kısıtlar ve her türlü faaliyeti kendisi başlatır, grubun becerilerini kendi liderliğini desteklemek için kullanmaz. Bu gibi nedenlerle hem sosyal ihtiyaçların karşılanma düzeyi hem de hedefe ulaşma tatmini yeterli değildir.

Kapalı iklim: Bu iklim tipinde grubun tüm üyeleri aşırı şekilde ilgisizdir ve bundan dolayı örgüt tıkalı duruma gelmiştir. Ne hedefe ulaşabilen ne de sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilen üyelerin moralleri son derece düşüktür.

2.4.1. Okul İkliminin Alt Boyutları

Bu bölümde Arş. Gör. Dr. Ferat YILMAZ ve Serkan DEMİR tarafından 2016 yılında Türkçeye uyarlanan ve araştırmamızda da kullanacak olduğumuz “Revize

Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeği” nde ele alınan alt boyutların ayrıntısına girilecektir.

2.4.1.1. Müdür Desteği, Erişilebilirliği ve Yeterliliği

Bir okulda olumlu bir iklimin oluşmasında okul yöneticisine büyük iş düşmektedir. Okul yöneticisi tutarlı ve adil davranıp sorunlar ortaya çıktığında o sorunlarla baş edebilmek için her an hazır olmalıdır. Bununla birlikte etkili bir okul yöneticisi öğretmenlerin yanı sıra öğrenciler ile de olumlu ilişkiler kurabilmelidir (Balcı, 2007).

Hoy ve Tarter (1997) araştırmalarında okul ikliminin alt boyutunu oluşturan üç müdür davranışını tanımlamıştır. Bunlar öğretmenlerin desteklendiği ve önerilerinin dinlenip uygulandığı destekleyici müdür davranışı; öğretmenlerin sıkı şekilde takip edildiği otoriter bir tarz olan emredici müdür davranışı; öğretmenlerin evrak, kurul gibi işlerle öğretme işlerini yapmalarına engel olan kısıtlayıcı müdür davranışlarıdır (Aktaran Sönmez, 2018).

Sağlıklı bir okul iklimine sahip olan okullarda okul müdürü öğretmenler tarafından ulaşılabilir. Eğer okul müdürü iletişime kapalı olursa verimlilik ve okula bağlılık azalır. Yöneticinin okula hâkim olabilmesi için öğretmenlerden gelecek iletilere açık olması gerekmektedir (Tavşanlı, Birgül ve Oksal, 2016).

Yöneticinin çalışanlarını örgütün amaçları doğrultusunda güdülemesi ve çalışanın işten doyumunu sağlamaya yönelik tutumu yönetim biçimini oluşturan etmenlerin başında gelir. Buna göre yöneticiler ödül ve ceza kullanma eğilimindedirler (Başaran,2004). Çalışanlar için başarılarının başkaları tarafından takdir edilmesi önemli bir mutluluk kaynağıdır. Bir okulda öğretmenlerin gerek bireysel gerek grupça ortaya koydukları başarıların tanınması, bilinmesi ve takdir edilmesi onların okulla bütünleşmesine vesile olacaktır (Şisman, 2014).

Okul yönetiminde çoğu iş paraya dayandığı için nitelikli eğitimin yapılması noktasında yeterli harcama yapmak gerekmektedir. Eğitim harcamaları eğitim için ayrılan tüm parasal kaynaklardır (Gümüseli, 2001). Sağlıklı bir okul ikliminin oluşması adına okul müdürü kaynak sağlamak noktasında yeterli olmalıdır.

Okulun ve eğitimin önemli amaçlarından birisi de toplumla barışık bireyler yetiştirmektir. Bu amacın gerçekleştirilmesi için öğrencileri sosyal ve fiziksel yönden

geliştirmeyi hedefleyen etkinliklerin uygulanması önemlidir (Döş ve Kır, 2013). Olumlu bir iklime sahip olan okullarda okul müdürü bu etkinliklerde etkin rol alır.

2.4.1.2. Meslektaş Dayanışması

Meslektaş dayanışması boyutu öğretmenlerin kendi aralarındaki ilişkileri ifade etmektedir. Okullarda eğitimin kalitesini etkileyen en önemli etkenlerden biri öğretmenlerle öğretmenler arasındaki mesleki çalışma ilişkisidir. Bu ilişki öğretmenlerin birbirlerinden beklentileriyle birbirlerine karşı duydukları sorumlulukları ve bu beklentilerle sorumluluklara dönük olarak gösterilen tutumları içermektedir. Olumlu ilişkilerin olduğu okullarda personel devri azalacak, öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumunu yükselecektir. (Çınkır ve Çetin, 2010).

Sağlıklı bir iklime sahip olan okullarda öğretmenler arasında İşbirliğinin ve grup çalışmasının hâkim olduğu bir ortam söz konusudur. Kendi aralarında iyi ilişkiler ve sağlıklı bir iletişim içinde olan öğretmenler birbirlerine değer verir ve saygı duyarlar. Bir sorun ortaya çıktığında sorunu çözmek adına ortak çaba gösterirler. (Kılıç, 2010).

Öğretmenlerin birbirinden yararlı tavsiyeler aldığı, birbirlerine yardımcı, destekleyici ve saygılı davrandığı okul ikliminde Hoy ve Forsyt (1986)'un araştırmasındaki öğretmen davranışlarından; işbirlikçi davranış ile içten davranışların görüldüğü söylenebilir. Yine aynı çalışmada ortaya konan serbest öğretmen davranışı ise böyle bir okulda görülmez çünkü serbest davranan öğretmenler arasında yabancılaşma ve gruplaşma görülmektedir (Akt. Bayram Yaman, 2012).

2.4.1.3. Olumlu Sosyal Gelişim Uygulamaları

Bu boyut öğrencilerin sosyal gelişimlerine ilişkin davranışları içermektedir. Sosyal gelişim öğrencilerin bağlı olduğu sosyal gruplarda başarılı olmak için bilmesi gerekenleri, hangi becerileri geliştirip nasıl davranmak gerektiğini öğrenmeleri ile alakalıdır (Yüksel, 2003).

Öğrencilerin bir grupta aktif bir üye olabilmesi için çeşitli özelliklere sahip olmaları gerekir. Öğrencilerin insanlarla sağlıklı ilişki kurmayı öğrenmeleri amaçlanırsa onlara kişiler arası beceriler öğretilmeli ve bu konuda pratik yapmaları sağlanmalıdır. Bunun yanı sıra sosyal ortamlarda sorumlu davranışları için kendilerine güvenlerinin geliştirilmesi ve bu konuda bilgilendirilmeleri gerekmektedir (Özyürek, 2001).

Yüksel (2003), öğrencilerin sosyal anlamda odaklanması gereken ihtiyaçlarının diğerleriyle birlikte olma, ait olma, iş birliği içinde çalışma, sorumluluğu paylaşma, sınıfın önemli bir üyesi olduğunu hissetme olduğunu; bu ihtiyaçların giderilmesi noktasında geliştirilmesi gereken becerilerin ise iletişim, paylaşma, kurallara uyma, iş birliği hedef belirleme ve karar verme becerileri olduğunu belirtmiştir. Bu becerilerin kazandırılmasında iş kuşkusuz öğretmenlere düşmektedir.

Yukarıda anlatılanlara ek olarak olumlu sosyal gelişim uygulamalarının görüldüğü bir okulda öğretmen öğrencilerine düşünmeden hareket etmemeyi ve çatışma çözme becerilerini öğretir. Çatışmalar insan yaşamında kaçınılmazdır dolayısıyla okullarda da görülür. Çatışmaların çözülmediği bir yerde öğrencilerin dikkatini çalışmaya vermeleri imkansızdır (Açıkgöz,2014). Bu uygulamalar öğrenciler arasındaki ilişkinin güçlü olmasını sağlayacak, onları birbirlerine yaklaştıracak ve birbirlerine yardım etmelerini sağlayacaktır. Bu şekilde okulda moral artacak, aidiyet duygusu güçlenecek, okula bağlılık artacak ve nihayetinde etkili bir eğitim öğretim faaliyetinin yürütüldüğü sağlıklı bir okul iklimi ortaya çıkacaktır (Sezgin, 2005).

2.4.1.4. Öğrenci Davranışları

Okul ne yöneticiler ne öğretmenler ne de veliler için vardır, okul öğrenciler için vardır bu bakımdan bir okuldaki tüm faaliyetler öğrenciler için yapılmaktadır dolayısıyla okul ikliminin boyutlarında öğrenci davranışları çok önemli bir yer tutar. Okul iklimi ile öğrenci davranışları karşılıklı ilişki içindedir: Okul iklimi öğrenci başarısını, öğrenci başarısı ise okul iklimini etkilemektedir (Tavşanlı, Birgül ve Oksal, 2016).

Öğrencilerin mutlu, huzurlu ve verimli bir şekilde eğitim öğretim faaliyetlerine katılmasını sağlayacak bir okul iklimini oluşturmak için; yeni gelen öğrenciler desteklenmeli, okul iklimi konusunda tüm paydaşlara bilgi verilmeli, öğretmenlere, öğrencilere ve diğer çalışanlara yetkiler verilmeli, okul toplumunun yaptığı etkinlikler fark edilip ödüllendirilmeli, öğrencilerin disiplin sorunlarıyla ilgilenilmeli, öğretmenler öğrencilerinin başarısını sağlayacak şekilde mesleki anlamda geliştirilmeli, tüm okul paydaşları bire bir etkileşim halinde olmalı ve okulun fiziki unsurları düzenli tutulup korunmalıdır (Vail, 2005 , Akt. Doğan, 2011).

Tavşanlı vd. (2016) araştırmalarında öğrencilerin olumlu bir iklim algısına sahip olmalarındaki en önemli faktörün öğretmenler olduğunu ortaya koymuşlar, öğretmenlerin öğrencileriyle samimi ve karşılıklı güvene dayanan ilişkiler kurmasının, öğrencilerin okul iklimi algılarını olumlu yönde etkileyeceğini belirtmişlerdir.

Sağlıklı bir okul ikliminde öğrenci ve öğretmenler arasında olumlu ilişkiler söz konusudur, akademik gelişim ve öğrenmeye önem verilir. Okul iklimi öğrencilerin öğrenme, güvende hissetme ve riske girme davranışını kimi zaman olumlu yönde etkilerken kimi zaman da olumsuz yönde etkiler. Olumsuz bir iklime sahip olan okullara öğrenciler çeşitli sorunlarla karşılaşabilecekleri inancıyla gitmek istemezler, bu okullardaki öğrenciler akademik açıdan başarısızdırlar ve şiddet eğilimleri vardır (Blum, 2005 akt. Özdemir vd. 2010).

Doğan (2012), yaptığı araştırmada öğrencilerin okul iklimi algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmış, öğrencilerin okul iklimi algılarını yükseltmek amacıyla; öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini geliştirmelerine yönelik sağlıklı ortamın oluşturulmasını, öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin sağlıklı hale gelmesi için gerekli önlemlerin alınmasını, okul yönetiminin öğrencilere daha olumlu mesajlar vermesini, okulun çevreyle olan ilişkisini geliştirmesini, öğretmenlerin sınıf yönetimi hususunda kendilerini gözden geçirmelerini, akademik başarıyı arttırmak için etkili yöntemler geliştirilmesini önermiştir.

Revize edilmiş okul iklimi ölçeğinde öğrenci davranışları boyutunda öğrencilerin adil olma, sorumluluk üstlenme, vicdanlı olma, dürüst olma, saygılı olma gibi davranışları üzerinde durulur. Öğrenciler bu gibi davranışları göstermesi sınıf içindeki sosyal etkileşime bağlıdır. Öğrenciler birbiriyle konuşmalı, deneyimlerini birbirlerine aktarmalı ve görüşlerini ifade etmelidirler (Uğuroğlu, 1998).

2.4.1.5 Öğretmen Etkililiği

Okul ikliminin sağlıklı olduğu bir okulda öğretmen etkililiğinin önemli bir faktör olduğu araştırmalarda ortaya konmuştur. Bu araştırmalarda etkili öğretmenin sahip olduğu tespit edilen bazı özellikleri şunlardır: etkili öğretmenler mesleğinde yetkindir, tecrübelerden ders çıkartmayı bilirler, sözel becerileri yüksektir, öğrencilerin öğrenmesine adanmışlardır, konularına hakimdirler ve güçlü bir pedagojik bilgi birikimiyle yeteneğe sahiptirler (Zhao vd. 2005; akt. Şenel, 2015)

Öğretmenler okuldaki akademik ve sosyal gelişimine yaptıkları etkinin dışında okul iklimini iyileştirebilecek güce ve yeteneğe sahiptirler. Öğretmenlerin okul iklimi üzerindeki etkisine dair yapılan araştırmalarda öğretmenlerin olumlu okul ikliminde en önemli etkiyi yapanlardan biri olduğu görülmüştür (Çamur, 2006). Sağlıklı bir okul ikliminde öğretmen motivasyonu en düşük öğrenciye bile anlatmak istediğini anlatma becerisini gösterir. Motivasyonun artırılmasında öğrenciyi istenilen davranışı yapmaya özendiren ödüllendirme çok önemlidir. Ödüllendirme adil ve kurallara uygun şekilde yapılmalıdır (Başaran, 2013).

Sonuçta etkili öğretmenler kendini işe adayan, öğrencilerine her zaman yardımcı olmaya çalışan, öğrencilerin gelişimi için maksimum çaba harcayan, öğretimi başarıyla yapmak adına plan yapıp bunları uygulamak noktasında kendine güvenen, inançlı ve istekli kişilerdir (Gündoğdu ve Silman, 2010).

2.4.1.6. Öğretmenlikten Haz Alma

Öğretmenlikten haz alma boyutu genel anlamda öğretmenlerin mesleklerinden duydukları tatmini karşılar. Başarılı okullarda öğretmenlerin mesleklerinden haz aldıkları ve bu sayede yüksek iş duyumuna ulaşarak okullarına bağlanıp kendilerini mesleğe adadıkları görülür. Öğretmenler eğer mesleklerinden haz alırsa meslek hayatları daha anlamlı hale gelecektir (Şahin, 2011).

Mesleğini sevip okula her gün istekli gelen, öğrencileriyle mutlu olup öğretmenliğe her zaman yeni başlamış gibi hevesli olan öğretmenlerin yüksek iş doyumu gösterdiği söylenebilir. İş doyumu öğretmenlerin öğrencilerine karşı gösterdikleri tutum ile öğretmenliğe karşı duydukları memnuniyet veya memnuniyetsizliktir (Vural, 2004). Öğretmenlerin iş doyumunun yüksek olduğu okullarda iklimin de sağlıklı hale geldiği görülecektir.

2.4.1.7. Ebeveyn Katılımı

Okulda yürütülen eğitim faaliyetinin başarıya ulaşmasında ailenin eğitime ortak olması çok önemlidir çünkü okulda gerçekleşen bu faaliyetleri çocuk ailesinde veya okul dışındaki çevresinde tamamlar (Taymaz, 2009). Bu bakımdan sağlıklı bir okul iklimi için ebeveyn katılımının önemli olduğu görülmektedir.

Eğitim ailede başlar ve bireyin ailede edindiği temel davranışları sonradan değiştirmesi çok güçtür. Çalışkanlık, tembellik, dürüstlük, yalancılık gibi özellikler ailedeki temel eğitimle ilgilidir. Bu durum aile ve okul arasındaki iletişimin önemini

ortaya çıkarır çünkü bu iletişim çocukların gelişimlerine olumlu etki edecektir. Son yıllarda eğitimin sorumluluğu tamamen okulların üzerindedir ancak bireyin sosyalleşme ve eğitim gibi konularda yaşadığı sorunları okul tek başına çözemez, bu sorunların çözümünde aile ve çevre de çok önemlidir. Yapılan araştırmalar okul ile aile arasındaki iş birliğinin öğrencinin başarısını arttırdığı, davranışlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (Şişman ve Taşdemir, 2008).

Eğitim sürecine ebeveynlerin katılımı öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine yaptığı olumlu etkinin yanı sıra öğretmenleri de motive eder. Ebeveynler öğretmenin çabasını görmezden gelir, okula ve programa ilgisiz kalırsa öğretmenin motivasyonu düşmektedir. Öğretmen, aile ve yöneticilerin ortak çabasıyla okulda yaşanacak disiplin sorunları en aza indirgenebilir veya tamamen ortadan kaldırılabilir. Ayrıca bu katılım ve iş birliği ile okul çevresindeki sorunlara da hâkim olunarak gerekli önlemler alınabilir, bu sayede toplumda yaşanan ve yaşanacak olan sorunlar da önlenir (Balay, 2014).

Liderlik ve liderlik türleri, eğitimsel liderlik kavramı ve okul iklimiyle ilgili kuramsal bilgiler verdiğimiz araştırmamızın bundan sonraki kısmında motivasyon kavramına değinilecektir. Eğitimsel liderlik davranışları gösteren ve dolayısıyla okulunda olumlu bir iklim oluşturan okul müdürlerinin çalışma arkadaşları olan öğretmenlerin motivasyonları da yüksek olacaktır.

2.5. Motivasyon Kavramına Genel Bir Bakış

Motivasyon kavramıyla ilgili literatür derinlemesine incelendiğinde, pek çok araştırma ve kuramla karşılaşılmaktadır. Kelime anlamıyla motivasyon, Latince “hareket etmek, hareketlendirmek” anlamına gelen “movere” kelimesinden türeyen; kişileri işe karşı harekete geçirmek anlamında kullanılan bir kavramdır (Karaman, 2010). Motivasyon kavramıyla ilgili tanımlara bakıldığında bütün tanımların bir şekilde motivasyonun kelime anlamıyla ilişkili olduğu görülmektedir.

Bir insanı belirli bir amaç doğrultusunda sürekli olacak şekilde harekete geçirmek için gösterilen çabalara motivasyon denir. Motivasyon gözlenebilen veya mikroskobik olarak incelenebilecek bir kavram olmadığından yöneticilerin çalışanların davranışlarını yorumlaması ve bu yorumlara göre onları motive edecek uygulamalar ortaya koyması gereklidir (Güney, 2012).

Motivasyon, bir işin başarıya ulaşması noktasında işi yapacak kişilerin her türlü niteliğini kullanmasını sağlamak ve bahsi geçen işin gerçekleştirilmesi için o kişilerdeki heves ve yeteneklerin ortaya çıkartılması sürecidir (Barutçugil, 2004).

Motivasyon; bir davranışın oluşması ve ardından bunun devam ettirilmesini sağlayan güç, davranışların belirli bir doğrultuda gelişmesini sağlayan güç ve kişiyi davranışa iten güç gibi unsurlara sahiptir (Öğüt, Akgemci ve Demirsel, 2004).

Farklı araştırmacılara göre motivasyon: Belirli bir hareket yolunu diğer hareket yollarına tercih ettirecek şekilde etkileyen itici güçtür (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008); bir hedefe doğru çaba göstermek ve bu çabayı sürdürmektir (Başaran, 2004); davranışa enerji katıp yön veren olgudur (Bursalıoğlu, 2013); davranışa amaca yönlendiren ve bir hedefe doğru harekete geçiren kuvvettir (Öztürk ve Dündar, 2003).

Önen ve Tüzün (2005), motivasyon sürecinde gereksinim, davranış, dürtü ve hedef gibi bazı temel kavramların üzerinde durmuşlardır: Gereksinimler genellikle biyolojik, sosyal ve ruhsal olmak üzere üç boyutta ele alınır. Yeme, içme gibi gereksinimler biyolojik; sevmek, sevilme gibi gereksinimler ruhsal; takdir edilme, saygı görme gibi gereksinimlerse sosyaldir. Dürtü insanları gereksinimlerine yönlendiren ve onları harekete geçiren olgudur. Amaca ulaşmak için araç olarak kullanılan, insanların doğumundan itibaren ortaya çıkan tutumlar davranışlardır. Hedef ise bireyin ihtiyaçlarına ulaşma gereksinimine bağlı olarak ortaya çıkan enerjiyle davranışların yönlendirilmesidir.

Motivasyona eğitim açısından bakılacak olduğunda ortaya şöyle bir tanım çıkmaktadır: Motivasyon öğrencilerin eğitim sürecindeki davranışlarının yönünü, kararlılık seviyesini, süresini ve belirlenen kazanımlara ulaşma hızını etkileyen bir güç kaynağıdır (Akbaba, 2006).

Farklı mesleklerin farklı motivasyon tanımları mevcuttur. Örneğin otobüs şoförünün motivasyon anlayışı, öğrenci veya öğretmenden farklı olacaktır (Şahin, 2004). İş yaşamında çalışanları motive eden faktörler kişiden kişiye değişmektedir bundan dolayı motivasyon araçlarını kullanırken bireysel faktörler göz önünde bulundurulmalıdır. Bu motivasyon araçları şu şekilde özetlenebilir (Genç, 2012): ücret, prim ve ödüller, sosyal kolaylıklar, takdir, övgü ve yapıcı eleştiri, terfi ve kariyer geliştirme olanakları; sosyal statü sağlamak, çalışma koşullarını iyileştirmek,

iş güvenliği, çalışma düzeni sağlamak, moral vermek, prestij sağlamak, sosyal etkinliklere önem vermek, ilginç ve önemli iş vermek, yetki vermek, inisiyatif ve sorumluluk vermek, eğitim.

Motivasyon; harekete geçiren, hareketi devam ettiren ve olumlu yöne yönelten üç ana özelliğe sahip olan bir güçtür. Örgütlerdeki olumsuzlukların birçoğu çalışanların giderilmeyen arzu ve ihtiyaçlarından kaynaklanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında motivasyon örgütteki bireylerin gereksinimlerinin giderildiği bir iş ortamı oluşturup bireylerin etkilenmesi ve isteklendirilmesi sürecidir (Eren, 2010).

Kişiyi özel olması ve sadece insanlarda gözlenmesi motivasyonun iki temel özelliğidir. Bu sebeple yöneticiler çalışanlarını gözlemlemelidir. Kişinin yaptığı işten memnun olmasında ve o işten tatmin olmasında motivasyon önemli bir role sahiptir (Saracel, Taşseven ve Kaynak, 2016).

Kurtar (2018), motivasyonun özelliklerini şu şekilde belirtmiştir: Motivasyon kişiseldir, kişisel ihtiyaçlardan kaynaklanır; amaca veya ödüle yöneliktir. Yöneticiler motivasyonu etkileyebilir fakat kontrol edemez. Bir ihtiyaç giderildiğinde diğeri ortaya çıkar ve giderilmiş bir ihtiyaç artık motivasyon aracı olarak kullanılamaz. Motivasyon sürecinde korku, görev ve sevgi olmak üzere üç duygu vardır. Bir iş korkudan dolayı motive olduğunda mecburiyetten, görevden dolayı motive olduğunda yapılması gerektiği için, sevgiden dolayı motive olduğunda ise istenildiği için yapılır. Çoğu davranışımız içsel motivasyonla ilgilidir ve motivasyon her zaman gözlenebilen ihtiyaçlara yönelik değildir. Kişileri bazen farkında olmadan motive eden şeyler de vardır. Motivasyon iş tatmini ve davranışla aynı şey değildir.

Motivasyon kavramını iyice anlamak ve daha ayrıntılı tanımak için bu kavramın içeriğinde bulunan bazı kavramların açıklanması gerekliliğini öne süren Başaran (2008), bu kavramları şu şekilde açıklamıştır:

İçgüdü: Bir canlı türünün bütün üyelerinde bulunan, doğuştan gelen ve öğrenme sonucunda ortaya çıkmayan; o türün yaşamlarını ve soyunu sürdürmek amacıyla ortaya koyduğu davranma eğilimidir.

Dürtü: İnsanın fiziksel ve fizyolojik ihtiyaçlarını giderme çabasıdır. Güdü ile çok karıştırılan bu kavramın güdüden farkı; güdülerin çoğunlukla öğrenme sonucunda, dürtünün ise öğrenilmeden, kendiliğinden ortaya çıkmasıdır.

Güdü: Kişiyi yaşamını sürdürüp gelişmesi için bir davranışa götüren güçtür. Birincil ve ikincil güdüler olarak iki boyutta incelenen bu kavrama göre birincil güdüler yeme, içme, cinsellik gibi fizyolojik güdülerini ifade ederken ikincil güdüler; başarı, güç, ait olma, güvenlik, statü gibi öğrenmeler sonucunda ortaya çıkmış güdülerini ifade eder.

İhtiyaç: Fiziksel, ruhsal ve toplumsal nitelikteki bir faktörün hiç olmamasından ya da yetersiz olmasından kaynaklanan içsel gerilimdir.

Motivasyon doyurulamamış bazı isteklerin ortaya çıkması ile başlar. Kişinin bu istekleri ortaya çıkarılana kadar kişi motive olamamaktadır ancak bu istekler uyandırıldığı zaman kişi, isteklerinin karşılanması adına bazı davranışlara yönelecektir (Erdem, 1998). Özkalp ve Kirel (2013), motivasyon sürecinin ortaya çıkışını şekil 2.4'teki gibi göstermiştir.



Şekil 2.4: Güdüleme Süreci

Kaynak: Özkalp ve Kirel (2013)

Taşdemir (2013), motivasyon sürecindeki bu kavramları sırasıyla şöyle açıklamıştır: Kişinin gidermeye çalıştığı istek ve beklentilerin tamamı ihtiyacı; ihtiyacın belirip güdülenmenin artmasıyla motivasyon sürecinin başlaması uyarılmayı; kişide var olan istekler uyarıldığında doyuma ulaşmak amacıyla yapılan eylem davranışı; ihtiyaçların karşılanıp motivasyon sürecinin sonlanması doyumu ifade eder.

Önen ve Tüzün (2005) ise motivasyon aşamalarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Kişiyi belli bir amaca yönlendiren dürtü,
2. Dürtünün yönlendirmiş olduğu amaca ulaşmak amacıyla ortaya konan davranış,
3. Amaca ulaşıldığında hissedilen doyum,
4. Bu doyumun sonucunda verilen olumlu geribildirim.

Motivasyon çeşitli araştırmalarda içsel ve dışsal olmak üzere iki boyutta incelenmiştir. İçsel motivasyon bireyin kendi içinde var olan ihtiyaçlarına yönelik olarak merak, başarma hazzı gibi şekillerde ortaya çıkarken; dışsal motivasyon ise bireye takdir, ödül, terfi gibi dışarıdan sunulan faktörlerle ortaya çıkar. Dışsal

faktörler motivasyonun sağlanmasında etkili olsa da içsel faktörler olmadığı takdirde motivasyonun yeterince sağlandığından söz edilemez (Dinçer ve Doğanay, 2016).

2.5.1. Motivasyon Kavramının Önemi

Motivasyon kavramı kurumlar için önemlidir çünkü çalışanların örgütün amaçları doğrultusunda çalışmaları isteniyorsa onların motivasyonları en üst seviyede olmalıdır. Bu şekilde yapılan işten verim alınabilecektir (Genç, 2012).

Motivasyon personelin motivasyonunu yükselten faktörlerin analiz edilip personelin etkililiğini yükseltmek bakımından çok önemlidir. Personelin etkililiğinin yükselmesi iş verimini de arttıracaktır. Bu verim şu şekilde formüle edilebilir (Bleight, 2012 akt. Kurtar, 2018):

$$\text{Motivasyon} = \text{İstek} \times \text{Kararlılık}$$

$$\text{Yetenek} = \text{Beceri} \times \text{Eğitim} \times \text{Kaynaklar}$$

$$\text{Performans} = \text{Motivasyon} \times \text{Yetenek}$$

Motivasyon ile ilgili çalışmalara göre motivasyonun çalışanların işten ayrılma eğilimiyle, örgütsel bağlılığıyla, sosyal iletişimleriyle ilgisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu da motivasyonun iş yerleri açısından önemini ortaya koymaktadır (Ceviz, 2018).

Teknolojinin etkileri her geçen gün artsa da bireysel motivasyon hâlâ önemini korumaktadır ve insan kaynağı başarının temel dayanağı olarak görülmektedir. Bundan dolayı kurumsal başarı için çalışanların kurumların amacı doğrultusunda davranmalarında, onların maddi ve manevi araçlarla motivasyonlarının desteklenmesi çok önemlidir (Serinkan, 2012). Motivasyonun önemine örgütsel açıdan, çalışanlar açısından ve yöneticiler açısından ayrı ayrı bakmakta yarar vardır.

Örgütsel Açıdan Motivasyonun Önemi: Örgütün hedeflerine ulaşmasında çalışanların verimli ve etkili bir şekilde çalışmaya isteklendirilmesi gerekmektedir (Genç, 2012). Bu hedefleri gerçekleştirmek amacıyla çalışanlara bazı vaatlerde bulunulur, bu vaatler sayesinde iş gören tatmin olursa daha etkili ve verimli çalışacaktır (Özkalp ve Kirel, 2013). Bir taraftan örgütün verimliliğini diğer taraftan çalışanların iş doyumunu arttıran motivasyon örgütler açısından başarının önemli bir aracıdır (Şimşek, Akgemci & Çelik, 2014).

Çalışanlar Açısından Motivasyonun Önemi: Çalışanların motivasyonlarının yükseltilmesinde öncelikle personelin ne şekilde motive olduğunu belirlemek ve onların yeteneklerini tanımak gerekmektedir (Akyar, 2013). Kişi tanınıp motivasyonu yükseltilirse yeteneklerini sergileyebilir. Tersine durumdaysa düşük motivasyon moral bozukluğuna, moral bozukluğu sağlık sorunlarına sağlık sorunları çalışanın verimliliğinin düşmesine, çalışan veriminin düşmesi ise örgütsel verimliliğin düşmesine yol açar (Paşamehmetoğlu ve Yeloğlu, 2014). Genç (2012), düşük motivasyonun çalışanların işten ayrılmasına ve birey ve örgüt açısından olumsuz durumlara yol açtığını ifade ederken yüksek motivasyonunsa çalışanlara şu yararları sağladığını belirtmiştir: Yüksek motivasyon kişiler arasında olumlu bir rekabet ortamı geliştirir, iş görenlerin psikososyal ihtiyaçlarını gidermesinde onlara destek olur, kişilerin iş doyumu elde etmesini sağlar, iş görenlerin yetenek gelişimini destekler ve onların yaratıcı düşüncelerini sağlar.

Yöneticiler Açısından Motivasyonun Önemi: Yöneticilerin yönetim görevini yerine getirmelerinde çalışanların motive etmelerinin önemli bir yeri vardır ancak yöneticiler astlarını motive ederken bütün çalışanların benzer motivasyon araçlarıyla motivasyonunun sağlanacağı yanılgısına kapılmamalı; onları yalnızca ekonomi ve disiplin araçlarıyla motive etmeye çalışmamalıdır çünkü bu tarz araçlar personeli kısa vadede motive etse de uzun vadede kalıcı bir motivasyon sağlayamamaktadır (Karaman, 2010).

2.5.2. Motivasyon Kuramları

Motivasyonla ilgili kuramlar genellikle yöneticilerin çalışanlarını daha iyi motive edip daha verimli hale getirmesi amacına yöneliktir. Bu kuramlardan bir kısmı kişinin içsel motive araçlarını harekete geçirmeye yöneliktir ve bu kuramlar kapsam teorileri olarak ele alınır. Motivasyon kuramlarının diğer kısmı ise kişileri dışarıdan motive etmeye yöneliktir ve bu kuramlar da süreç teorileri olarak ele alınmaktadır. Kapsam teorileri “neyin” motive ettiğine odaklanırken süreç teorileri ise “nasıl” motive olunduğuna odaklanmaktadır (Seker, 2015). Bir diğer ifadeyle kapsam teorileri kişiyi motive eden şeylerin neler olduğuyla ilgilenirken süreç teorileri motivasyonun nasıl ortaya çıktığıyla ilgilenir (Tanrıverdi, 2007).

Kapsam ve süreç olmak üzere iki başlıkta incelenen motivasyon kuramlarının ayrıntılarına bu başlık altında girilecektir.

2.5.2.1. Kapsam Kuramları

Kapsam kuramları bireylerin motive olmasını sağlayan ihtiyaçların önemine yoğunlaşmakta ve belli bir zamanda kişilerin ihtiyaç duyduğu faktörlerin içsel güdülere dönüşüp bireyleri davranışa yönelmeye motive edebileceğini savunur (Şimşek ve Çelik, 2012). Bu kuramlara göre iş yerinde motivasyonun sağlanması çalışanların ihtiyaçlarına cevap verilmesine bağlıdır. İş görenlerin düşük performans, devamsızlık veya işe karşı olumsuz tutum gibi sorunları varsa bunun sebebi çalışanların ihtiyaçlarının tatmin edilmemesidir (Schermerhorn, Hunt ve Osborn, 2002 akt. Dalkıran, 2018).

Yöneticiler iş görenlerin davranışlarına yön veren etmenleri belirleyebilirse, bu etmenleri kullanarak onların kurumun amaçlarına uygun olarak davranmasını sağlarlar. Bu etmenlerin belirlenmesi sayesinde çalışanların istendiği şekilde davranmasını sağlayan motivasyon kaynakları algılanacak ve onların ihtiyaçlarının doyurulması kolaylaşacaktır (Keser, 2006).

Sonuçta kapsam kuramlarına göre yönetici iş göreninin içinde bulunduğu hali ve onu istendik davranışa yönelten etmenleri anlarsa çalışanını bu doğrultuda harekete geçirebilir. Ana hatlarıyla kapsam kuramları şu şekildedir (Barlı, 2005):

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı: Maslow'un 5 temel insan ihtiyacı üzerinden oluşturduğu hiyerarşiye dayanan kuram motivasyon kuramlarının en yaygın kullanılanlarından biridir (Sabuncuoğlu, 2009). Kurama göre birey alttaki ihtiyaç karşılandıktan sonra üstteki ihtiyaçlarına yönelecektir. Kuramın temel varsayımları kişinin davranışlarının ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olduğu, diğeri ise bireyin ihtiyaçlarının belirli bir hiyerarşiye sahip olduğudur (Koçel, 2015). Bahsi geçen hiyerarşi şu şekildedir:



Şekil 2.5: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Kaynak: Mirze,2002, akt., Küçüközkcan (2015)

Bu hiyerarşide fizyolojik ihtiyaçlar insanların hayatta kalmaya dönük doğuştan arzuladıkları yeme, içme, cinsellik, uyku gibi ihtiyaçlarını (Keser, 2006); güvenlik ihtiyacı fiziksel ve duygusal tehlikelerden korunma ihtiyaçlarını (Özkalp ve Kirel, 2013); ait olma ve sevgi ihtiyacı sevmeye, sevilme, dostluk gibi ihtiyaçlarını; saygı ve takdir edilme ihtiyacı unvan, prestij, statü, önemli olma gibi ihtiyaçlarını (Serinkan, 2012); kendini gerçekleştirme ihtiyacı ise kişinin sahip olduğu tüm birikimi ve potansiyelini en üst düzeyde kullanma ihtiyacını (Şimşek ve Çelik, 2012) ifade eder.

Bu ihtiyaçların kurumsal karşılığına bakılacak olursa fizyolojik ihtiyaçlar ücret, uygun çalışma ortamı ve yemeği; güvenlik ihtiyacı güvenli çalışma koşulları ve iş güvenliğini; ait olma ihtiyacı dayanışmacı çalışma grupları, arkadaşça gözetim ve profesyonel ortaklığı; saygı ihtiyacı fark edilme, iş statüsü ve işle ilgili geri bildirimi; kendini gerçekleştirme zorlayıcı iş, yaratıcılık fırsatı, işte kazanılan başarı ve kurum içerisinde gelişmeyi ifade eder (Tanrıverdi, 2007).

Yöneticiler ihtiyaçlar hiyerarşisini çalışanları için bir motivasyon aracı olarak görebilir çünkü insanlar giderilmiş ihtiyaçlarıyla değil, giderilmemiş ihtiyaçlarıyla güdülenirler. Yöneticiler iş görenlerinin doyuramadığı ihtiyaçlarını karşılamaya dönük imkanlar oluşturursa onların istendik davranış göstermesi daha kolay olacaktır (Güney, 2012).

Alderfer'in ERG Kuramı: Maslow'un teorisinin destekleyip onun eksiklerinden yola çıkarak geliştirmeyi hedefleyen Clayton Alderfer, çalışma hayatına dönük olarak geliştirilmeyen Maslow'un kuramına çalışma yaşamına ilişkin ihtiyaçları kapsayan uyarlamalar yapmıştır (Serinkan, 2012).

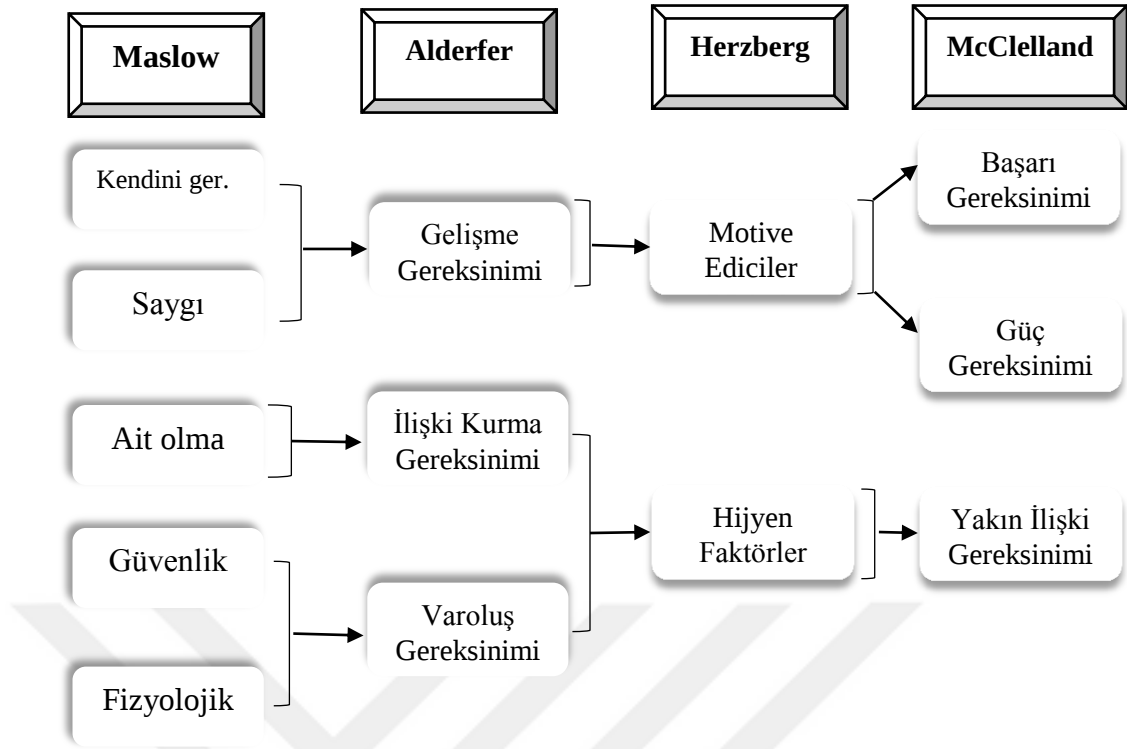
Bu uyarlamaya göre Alderfer, Maslow'un fizyolojik ihtiyaçlarına karşılık gelen ve iş yaşamında ücret, fiziksel çalışma şartları gibi unsurları kapsayan var olma ihtiyacı (existence); sosyal onay, arkadaşlık, duygusal destek alma gibi anlamlı sosyal ilişkileri içeren bağlılık ihtiyacı (relatedness); ihtiyaçlar hiyerarşisinde en üstteki iki basamağı oluşturan saygı görme ve kendini gerçekleştirme düzeyine karşılık gelip kişisel gelişim unsurlarını içeren gelişim ihtiyacı (growth) olmak üzere üç ihtiyaç ayırt eder (Taşdemir, 2013). Bu ihtiyaçların baş harflerinin alınmasıyla kuramın adı

olan ERG Kuramı ortaya çıkar. ERG Kuramının Maslow'un Kuramından farkı ise şudur: İhtiyaçlar hiyerarşisinde ihtiyaçların karşılanma durumu her zaman yukarı doğru ilerlerken ERG Kuramında üst basamaktaki ihtiyaç giderilmezse alt kategorideki ihtiyaca çekilme ve onunla motive olmaya çalışma prensibi vardır (Küçüközkan, 2015).

Herzberg'in Çift Faktör Kuramı: Frederick Herzberg 11 iş yerinde çalışan 200 mühendis ve muhasebeciden aldığı cevaplara göre başarı, gelişim, sorumluluk, tanınma, ilerleme ve işin kendisi olmak üzere güdüleyici faktörler, örgüt politikası, denetlenme, iş koşulları, kişiler arası ilişkiler ve ücret olmak üzere hijyen faktörleri belirlemiştir. Hijyen faktörlerinin güdüleme özelliği yoktur ancak bu faktörler sağlanmadan çalışanların motive olmasının mümkün olmadığı görülmüştür. Hijyenle ilgili koşullar sağlandıktan sonra güdüleyici faktörler artacak çalışanların motive olmalarına katkı sağlanacaktır (Sarpkaya, 2006). Diğer bir ifadeyle çalışma ortamındaki bazı faktörlerin varlığı motivasyon veya iş tatmini sağlamaz ancak yokluğu düşük motivasyona ve tatminsizliğe yol açabilir (Eren, 2010).

McClelland'ın Başarı Güdüsü Kuramı: David McClelland ve arkadaşlarına göre ihtiyaçlar öğrenme sonucunda önem kazanır (Güney, 2012). Akademik başarı, kişiler arası ilişkiler, hayat tarzı seçimini, iş performansı üzerinde etkili olan bu ihtiyaçlar başarı ihtiyacı, güç ihtiyacı ve bağlanma ihtiyacı olarak açıklanır (Serinkan, 2012). Bilim adamları, iş adamları ve diğer meslek gruplarına mensup kişiler üzerinde çalışmalar yapılmış ve bu kişilerin başarı güdüsüne karşı motive oldukları tespit edilmiştir. Buna göre motive olmuş bir iş adamı sadece kâr yapmak için değil büyük işler yapmak için de istek sahibi olmalıdır (Gümüş ve Sezgin, 2012).

Başarma ihtiyacı duyan birey kendine yüksek hedefler koyar ve bu hedefler doğrultusunda motive olurken güç kazanma ihtiyacı olan bireyler otoritesini genişleterek diğer insanlar üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmayı arzular; ilişki kurma ihtiyacı yüksek olan bireylerse bir gruba dahil olmayı ve sosyal ilişkilerini geliştirmeyi ister (Paşamehmetoğlu ve Yeloğlu, 2014). Kapsam kuramlarının birbiriyle olan etkileşimini ve karşılaştırmasını aşağıdaki şekil üzerinden görmek mümkündür:



Şekil 2.6. Kapsam Kuramlarının Karşılaştırması

Kaynak: Hellriegel, D. Slocum, Jr, J. ve Woodman, R. W. , 2001 akt. Ceviz (2018)

2.5.2.2 Süreç Kuramları

Kapsam kuramları motivasyona sebep olan faktörlere odaklanmaktaydı, süreç kuramları ise bu faktörleri değil motivasyonun oluşma sürecini ele almaktadır (Koçel, 2015). Bunun yanı sıra kapsam kuramlarından farklı olarak süreç kuramları motivasyon sürecinde kişisel farklılıklara önem vermektedir (Eren, 2010).

Süreç kuramları kapsam kuramlarının yoğunlaştığı içsel faktörlere ek olarak kişinin davranışını etkileyen çevresel faktörleri de hesaba katmaktadır (Yeşil, 2016). “Kişi bir davranışı sergilediğinde o davranışın devamlılığı nasıl sağlanabilir?” sorusu süreç kuramlarının amacını ifade eder (Erdem ve Gözel, 2014). Araştırmamızda aşağıdaki 5 süreç kuramı ele alınacaktır:

Victor H. Wroom’un Beklenti Kuramı: Bu kuram, beklentilerin ve değerle ilgili kavramların motivasyonun konu alanına girmesiyle ortaya çıkmış bir kuramdır. Teoriye göre kişiler prim, zam, terfi gibi olumlu bir performans değerlendirmesi ile karşılaşacaklarına inandıklarında motive olurlar (Şimşek ve Çelik, 2012). Beklenti kuramı, “Çok çabalarsam başarır mıyım?” sorusuna cevap arayan beklenti kavramı, “Başarırsam karşılığı ne olacak?” sorusuna cevap arayan araçsallık kavramı ve

“Çabalarımın karşılığında ne olacak?” sorusuna cevap arayan değerlik kavramı olmak üzere üç temel kavrama dayanmaktadır (Eren, 2010).

Vroom’a göre motivasyon, insanın aradığı değerler ile gösterilen bir davranışın bu değerlere ulaşabilme olasılığının çarpımına eşittir. Yani kişi çabalarının ödüllendirileceğine inanıyorsa ve bu ödülün gelecekte gösterilecek başarılar için gerekli olduğu düşüncesini taşıyorsa beklenti kuramıyla daha rahat şekilde motive olabilecektir (Güney, 2012).

Sonuçta hem bireysel hem de çevresel farklılıklardan dolayı kişinin motivasyonunu açıklamak noktasında genellemelere sahip olmayan bu teorinin bireylere özgü davranış ve ödül ilişkisine dayanarak davranışların nasıl seçildiğinin anlaşılmasında yöneticilere yol gösterici olduğu ifade edilmektedir (Özkalp ve Kirel, 2013).

Lawler ve Porter’in Geliştirilmiş Beklenti Kuramı: Bu kuram, Vroom’un Beklenti Kuramı’nın geliştirilmesiyle ortaya çıkmış bir versiyondur. Araştırmacılar geliştirilmiş beklenti modeline Vroom’un modelinde bulunmayan değişkenleri eklemiş ayrıca hem değerler ve beklenti hem de çaba ve motivasyon arasındaki ilişkilerin daha karışık olduğunu savunmuşlardır (Öztürk ve Şahbudak, 2015). Lawler ve Porter, yüksek çabanın her zaman yüksek performans sağlamayacağı görüşünü öne sürmüşlerdir çünkü çabanın yüksek performans ortaya çıkarabilmesi için çaba gösteren bireyin ilgilendiği konuda yeterince bilgi ve donanımına sahip olması gerekmektedir (Yeşil, 2016).

Diğer bir ifadeyle kişinin çalışmaları sonucunda elde etmesi gerekenle gerçekte elde ettiği arasındaki karşılaştırma iş doyumunu açısından belirleyicidir. Kişi beklediği sonuçtan kötü bir sonuç elde ederse doyumsuzluk, beklediği sonucu elde ederse doyum, beklediğinden daha büyük bir sonuç elde ederse de suçluluk duygusuna kapılabilecektir (Güney, 2012).

Eşitlik Kuramı: Sosyal karşılaştırma üzerine kurulan bu kurama göre kişiler kendilerine karşı gösterilen davranışları diğer kişilere gösterilen davranışlarla karşılaştırır yani kişi çabasına karşılık elde ettiği sonucu, kendisiyle aynı statüde bulunan çalışma arkadaşlarının çabası ve sonuçlarıyla karşılaştırır (Özkalp ve Kirel, 2013). Bu kuramda bireyin işe yaptığı katkılar; tecrübe, yaratıcılık, yetenekler, kıdem

vb. girdiler olarak tanımlanırken bireyin iş sonucunda elde ettiği ödeme, promosyon, statü vb. çıktılar olarak tanımlanır (Şimşek ve Çelik, 2012).

Locke'un Amaç Kuramı: Bu kurama göre kişinin motivasyonunda belirleyici olan temel etken kişinin amaçlarıdır, bu amaç kişiye neyi nasıl yapması gerektiğini gösterecektir. Kurama göre bir diğer önemli kavram da geri bildirimdir. Zor hedefler noktasında işgörene verilecek olumlu dönütler kişinin motivasyonunu olumlu yönde etkileyecektir. Geri bildirimlere büyük önem verilmesi kurama birtakım eleştiriler gelmesine sebep olmuş, özgüveni düşük seviyede olan kişilerin olumsuz geribildirim almalarının iş bağlılıklarını kaybetmesine sebep olabileceği ihtimalinin bulunması bu eleştirilerin çıkış noktasını oluşturmuştur (Paşamehmetoğlu ve Yeloğlu, 2014). Buna rağmen amaç kuramı çalışanların açık bir amacı olduğunda işleri için isteklendiğini ve istikrar da sağlanırsa başarının yakalandığını vurgulamıştır (Keser, 2006)

Erişilmesi zor olan ve yüksek bir amaca ulaşmayı hedef edinen kişiyle, kolay hedefleri olan kişinin performans ve motivasyonu aynı olmayacak, hedefleri zor olan kişi daha çok motive olacak ve yüksek performans gösterecektir, önemli olan yöneticilerin belirlediği amaçlarla kişinin amaçlarının birbiriyle uyum içinde olmasıdır. (Taşdemir, 2013).

Şartlandırma ve Pekiştirme Kuramı: Organizmanın davranıştan memnunsu bu davranışı tekrarladığı, değilse ve acı hissettiyse tekrarlamadığı varsayımından yola çıkılan şartlandırma ve pekiştirme kuramları ilk olarak Pavlov ve Skinner'ın hayvanlar üzerinde yaptığı çalışmalarla geliştirilmiştir. Davranışın sonucuna göre şartlanma olup olmadığı bu kuramın temelini oluşturur (Özkalp ve Kirel, 2013).

Ödüllendirilen davranışın tekrarlandığı ve davranışın sonuçlar tarafından koşullandırıldığı görüşünü savunan kuramda davranışlar tamamıyla dışsal faktörlere bağlanmıştır (Koçel, 2015).

Her ne kadar ilk çalışmaları Pavlov tarafından yapılmış olsa da kuramın örgütlere uygulanacak şekilde geliştiren bilim insanı Skinner'dır. Klasik şartlandırma kuramlarına örgütler üzerindeki uygulamalar sonucunda verilen ad “örgütsel davranış düzeltimi” dir (Barlı, 2005). Şartlandırma ve pekiştirme kuramında davranışları etkileyen 4 temel yöntem vardır:

Olumlu pekiştirme: İstenilen davranışa karşılık, o davranışın devam etmesi amacıyla verilen ödüllerle yapılan pekiştirme işlemidir. Mutlu olmak, takdir görmek,

prestij edinmek gibi içsel ödüllerle veya zam, prim, terfi gibi dışsal ödüllerle sağlanabilir (Eren, 2010).

Olumsuz pekiştirme: Kişinin istenmeyen bir davranışını önlemek için başvurulmuş ancak ceza olarak düşünülmemesi gereken yöntemlerdir. Bu yöntem hataların açığa çıkarılması ve hataların neden olduğu zararların açıklanması, devamındaysa hatalara yönelik tedbirler alınması yoluyla kullanılır (Taşdemir, 2013).

Son verme: Olumsuz olduğu düşünülen bir davranışı ortadan kaldırmaya veya ortaya çıkmasını tamamen önlemeye yönelik tedbirlerdir. İstenmeyen davranışın tekrarlanmasını engellerken herhangi bir ceza uygulanmamaktadır (Eren, 2010).

Cezalandırma: Olumsuz davranışın ortadan kaldırılmasını sağlayan yöntemin istenen davranışı sergileme üzerinde bir etkisi bulunmamaktadır. Ceza alan çalışan söz konusu davranışı bir daha tekrarlamayacaktır. Bu yöntem yöneticiye karşı kinlenme, moral bozukluğu gibi olumsuz etkilerinin yanı sıra ters tepme ihtimalinden dolayı da dikkatli kullanılmalıdır (Eren, 2010).

Bu kuramı kullanmak isteyen bir yönetici, istenen ve istenmeyen davranışları açık ve net olarak belirlemeli ve bunu personeline bildirmeli, mümkün oldukça ödül kullanmalı ve davranışların karşılığını hemen vermelidir (Koçel, 2015).

2.5.3. Öğretmen Motivasyonu

İnsanlar doğası gereği faaliyetlerinin neticesinde beğenilmeyi ve takdir edilmeyi isterler, bu onların özgüvenlerini ve özsaygılarını arttırmakta ve motivasyonu etkilemektedir. Bu noktadan hareketle öğretmenlerin motivasyonlarını yükseltmek okul yönetimi için önemli bir sorumluluktur (Yavuz ve Karadeniz, 2009). Çünkü öğretmenlerin iyi birer öğretmen olabilmelerinin önemli koşullarından biri de mesleki motivasyona sahip olmalarıdır (Aypay, 2011).

Öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörler Çetin ve Özcan'a göre (2004), kurum kültürü, öğretmen-veli ilişkisi, çevrenin eğitime ilgisi, öğretmenin gelişimi, okulun eğitim-öğretim faaliyetleriyle ilgili fırsatlarıdır.

Urhan'ın (2018) Shukr, Qamar ve Hassan'dan aktardığına göre (2016); ekonomik faktörler, teşvik ve ödül mekanizmasından yoksunluk, zaman

yönetimindeki yoğunluk, takdir görmeme, aşırı beklenti, birden fazla işle meşgul olma, içsel motivasyonun eksikliği, iş doyumsuzluğu, tükenmişlik ve aşırı sorumluluk gibi faktörler öğretmenlerin motivasyonunu ve gelişimini olumsuz etkilemektedir. Yine Urhan (2018), araştırmasında El Education International (2016) adlı kurumun ortaya koyduğu öğretmen motivasyonunu artırıcı faktörlere yer vermiştir. Öğretmenlerin meslekî özerkliği, okulda yetkilendirilmesi, meslekî profesyonelliğinin desteklenmesi, işe değer verme, öz- güdülenmelerinin güçlendirilmesi, öğretmenler arasında yoğun bir rekabet yaratılmaması, hızlı ve etkili geri bildirim verilmesi, başarının ödüllendirilmesi gibi faktörlerin yer aldığı araştırmaya göre öğretmen motivasyonunun artması noktasında neyin nasıl yapılması gerektiğine dair pratik öneriler mevcuttur.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin merkezinde yer alan öğretmenler; öğrenci başarısını ve okulun hizmet kalitesini doğrudan etkilemektedir (Yılmaz ve Aslan, 2013). Bu bakımdan insan yaşamına dair sorumlulukları taşıyıp yüksek yeterlilik göstermesi gereken öğretmenler kendilerini sürekli geliştirmelidir. Okul yöneticileri, bu gelişime destek olmalı, onların yaratıcılıklarını kullanabilecekleri imkanları sağlayarak iş doyumuna ulaşmalarına yardımcı olmalıdır (Sağlam, 2007).

Okul yönetiminin en önemli süreçlerinden biri olan karar sürecine öğretmenlerinde katılması, onların güdülenmesi açısından önemli; bu kararları yakından takip edecek ve sonucunu geri bildirecek olanlar yine öğretmenler olduğu için gereklidir (Küçükali, 2011). Özdoğru ve Aydın da (2012) yapmış oldukları araştırmada öğretmenler karar sürecine katıldıkça motivasyonlarının arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Sağlam (2007), öğretmenlik mesleğinin maddiyattan ziyade bir gönül işi ve vatan sevdası olarak ifade edildiğini belirtmiştir. Yine de öğretmenlere yapılan ödemelerin adil bir şekilde dağılması motivasyonu olumlu yönde etkilemektedir (Başaran, 2013).

Eğitim kurumlarının bir örgüt olduğu noktasından hareketle bütün örgütler için önemli bir unsur olan motivasyon, eğitim kurumları için de büyük büyük öneme sahiptir. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleriyle eğitim örgütünün amacına ulaşması için gösterdiği çaba arasında yakından ilişki vardır. Bu bakımdan öğretmenlerin

performansının artması için onların motivasyonlarının artmasında okul yöneticisine önemli görevler düşmektedir (Ergen, 2009).

Etkili liderlik davranışları gösteren okul müdürleri, iletişimin öneminin farkındadır ve çalışanlarıyla karşılıklı güvene dayanan ilişkiler geliştirerek onların örgüte bağlılığını sağlarlar. Öğretmenlerini tanıyan, onları neyin mutlu neyin mutsuz edeceğini bilen, onların başarılarını takdir eden okul müdürleri öğretmenlerini motive edebilecektir (Sucu, 2016).

Öğretmenlerin okula olan bağlılıklarının arttırılmasından, verimlerinin yükselmesinden ve motivasyonlarının artmasından ilk aşamada okul yöneticileri sorumludur (Kocabaş ve Karaköse, 2005). Ancak çeşitli araştırmacılar okullardaki güdülenme sürecinin etkileşimle ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Bursalıoğlu (2013), motivasyonun artmasında yöneticilere büyük iş düştüğünü belirtirken, yöneticilerin de öğretmenlerce motive edilme gereksinimi olduğunu vurgulamıştır. Motivasyonun çift taraflı olduğunu söyleyen Güney (2012), yöneticilerin astlarını motive etmesinin yeterli olmadığını aynı şekilde astların da yöneticilerini güdülemesi gerektiğini belirtir.

Sonuçta öğretmenlerin motivasyonlarının artması için okul müdürlerinin yöneticilik özelliklerinin yanı sıra etkili liderlik özellikleri göstermesi gerekmektedir. Bu da okul müdürlerinin örgütün hedeflerine hâkim olmalarına, kendilerini her geçen gün geliştirmelerine, eğitim ve kültür seviyelerinin yüksek olmasına, geniş vizyonlu, teknolojiye ve diğer alanlarda yaşanan gelişmeleri yakından takip eden bir liderlik düzeyine erişmelerine bağlıdır (Kurt, 2013).

2.6. Konu İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Bu kısımda eğitimsel liderlik, okul iklimi, öğretmen motivasyonu ve bu üç kavram arasındaki ilişkiyi araştıran araştırmalarla ilgili kısa bilgilere yer verilecektir.

2.6.1. Eğitimsel Liderlik Konusunda Yapılmış Çalışmalar

Türkiye’de okul müdürlerinin eğitimsel liderlik rollerine ilişkin pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda en çok kullanılan ve en bilinen veri toplama aracı Şişman’ın (2002) geliştirmiş olduğu öğretimsel liderlik ölçeğidir. Sezer (2018) bu ölçeğin henüz eğitim ve okul yönetimindeki gelişmelere bağlı olarak güncellenmediği gerekçesiyle kapsamlı bir ölçme aracı geliştirmenin eğitim yönetimi

alanında önemli bir ihtiyacı karşılayacağı öngörüsüyle eğitimsel liderlik ölçeğini geliştirmiştir.

Sezer (2018), araştırmasında okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını öğrenci merkezli okul geliştirme boyutunda $\bar{x}=3.23$, mesleğe bağlılığı sağlamada $\bar{x}=3.33$, yönetsel uygulamalarda $\bar{x}=3.25$, vizyon ve misyon boyutunda $\bar{x}=3.33$, okul-aile işbirliği alt boyutunda ise $\bar{x}=3.54$ ortalama ile karşıladığı; eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyinin cinsiyet değişkeni bakımından öğrenci merkezli okul geliştirme boyutunda kadınlar lehine anlamlı şekilde farklılaştığı, okul türü değişkeni bakımından öğrenci merkezli okul geliştirme boyutunda ortaokulla tüm okul türleri arasında ortaokul lehine, mesleğe bağlılığı sağlama boyutunda ortaokul, meslek lisesi ve Anadolu lisesi arasında ortaokul lehine, yönetsel uygulamalar boyutunda ortaokulla ilkök, meslek lisesi ve Anadolu lisesi öğretmenleri arasında ortaokul lehine, vizyon ve misyon boyutunda ortaokulla meslek lisesi, Anadolu lisesi ve fen lisesi; okul-aile işbirliği boyutundaysa yine ortaokulla ilkök, meslek lisesi, Anadolu lisesi ve fen lisesi arasında ortaokul lehine anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Kıdem değişkeni bakımındansa 1-5 yıl çalışanların öğrenci merkezli okul geliştirme boyutunda 6-10, 11-15 ve 16-20 yıl çalışanlardan; yönetsel uygulamalar boyutunda 11-15 ve 16-20 çalışanlardan anlamlı şekilde daha olumlu düşündüğü, vizyon-misyon boyutundaysa 21-25 yıl çalışanların 6-10, 11-15 ve 16-20 yıl çalışanlardan anlamlı şekilde daha olumlu düşündüğü tespit edilmiştir.

Avcı (2015) öğretmen algılarına okul müdürlerinin liderlik stillerini, dönüşümcü liderlik ve işbirlikçi liderlik boyutlarında araştırmış; araştırmada okul müdürlerinin liderlik stillerinin genelde $\bar{x}=3.92$, dönüşümcü liderlik boyutunda $\bar{x}=3.94$, işbirlikçi liderlik boyutunda $\bar{x}=3.77$ ortalama gösterdiği ve öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik liderlik algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüş; okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkeni bakımından farklılaşmadığı, öğrenim durumu değişkeni bakımından lisans ve yüksek lisans arasında farklılaşmadığı, kıdem bakımından dönüşümcü liderlik ve işbirlikçi liderlik boyutlarında anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Buluç (2009a), sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemiş; okul müdürlerinin genellikle dönüşümcü liderlik davranışları gösterdiğini, yöneticilerin liderlik

davranışlarının etkileşimcilikten dönüşümcülüğe doğru yaklaştıkça örgütsel bağlılık düzeyinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı yıl yaptığı bir diğer araştırmada Buluç (2009b) ilköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla çok faktörlü liderlik anketini veri toplama aracı olarak kullanmış, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını sık sık, etkileşimci liderlik davranışlarını ise bazen gösterdikleri sonucuna ulaşmış, okul yapısının etkililiği ile dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik arasında pozitif ilişki bulmuştur

Babil (2009) yaptığı araştırmada okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleriyle öğretmenlerin örgütsel adanmaları arasındaki ilişkiyi araştırmış, bu araştırmasında okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışlarının orta düzeyde olduğu, öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderliğine ilişkin görüşlerinin cinsiyetleri bakımından erkek öğretmenler lehine anlamlı fark gösterdiği, kıdem değişkeni bakımındansa farklılaşmadığı sonucuna ulaşmış; vizyoner liderlik ile örgütsel adanmışlık arasında ilişki olmadığını tespit etmiştir.

Cerit (2007), okul müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine yönelik bir araştırma yapmış yaptığı araştırmada öğretmenlerin görüşleri güçlendirme boyutunda $\bar{x}=3.34$, hizmet boyutunda $\bar{x}=3.40$, vizyon boyutunda $\bar{x}=3.41$, toplamdaysa $\bar{x}=3.38$ ortalama göstermiştir.

Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri isimli çalışmaları için “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini” adı verilen; vizyoner liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik ve dönüşümsel liderlik olmak üzere dört alt boyuttan ve 50 sorudan oluşan ölçeği geliştirmişlerdir. Bu araştırmaya katılan öğretmenler, müdürlerinin vizyoner liderlik rollerine katılmakta, öğretimsel liderlik, kültürel ve dönüşümsel liderlik rollerinde kararsız kalmaktadırlar. Bu araştırmada öğretmenlerin düşüncelerinin cinsiyetleri bakımından farklılaşmadığı, kıdem bakımından 6-10 yıl çalışan öğretmenlerin müdürlerinin liderlik rollerini yerine getirmesinde diğer gruplara göre daha olumlu düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Ceylan ve Akar (2010) ortaöğretimde okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşlerini incelemiş araştırmaya göre öğretmenlerin okul-aile işbirliğine ilişkin görüşlerinin kısmen yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Şişman (2002) tarafından geliştirilen öğretim liderliği ölçeği aracılığıyla elde edilen bazı sonuçlara şu şekildedir: Ayık ve Şayir (2014) ilköğretim kurumlarında çalışan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiş; cinsiyet ve kıdem bağlamında anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır. Sağır ve Memişoğlu (2012) ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen ve yönetici algılarını incelemiş, öğretmenlerin öğretimsel liderlik ortalamalarını $\bar{x}=3,61$ düzeyinde bulmuş, öğretmen ve yönetici görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Serin ve Buluç (2012), okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeylerine ilişkin algılarının $\bar{x}=3.64$ ortalama ile çoğu zaman düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmışlar, öğretim liderliğiyle örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki bulmuşlardır. Balcı (2009) öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılığı ile yöneticilerin öğretimsel liderlik ve dönüşümcü liderlik arasındaki ilişkiyi araştırmış, öğretimsel liderlik algılarının cinsiyete, eğitim durumuna ve kıdeme göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır.

2.6.2 Okul İklimi Konusunda Yapılmış Çalışmalar

Karataş (2008), Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında okul iklimi algılarını ölçmek amacıyla örgütsel iklim betimleme anketi adı verilen ölçme aracını kullanmış, bu ölçekteki bazı alt boyutların öğretmen algıları cinsiyet, kıdem ve branş değişkenleri bakımından farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Sonuçta okul iklimiyle okul müdürlerinin etkililiği arasında pozitif yönlü doğrusal ilişkiler bulunmuştur.

Baykara (2009) da araştırmasında örgütsel iklim betimleme anketini kullanmış ve bu ölçme aracı vasıtasıyla okul iklimine ilişkin algılarla toplam kaliteye ilişkin tutumlar arasındaki ilişkiyi araştırmış, toplam kalite yönetimi ile okul iklimi ölçeğinin tüm boyutları arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Doğan (2010), araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve araştırmasında örgütsel iklim betimleme anketini kullanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırma tutumları arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Sezgin ve Kılınç (2011), ilköğretim okulu öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin algılarını incelediği araştırmasında öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının cinsiyete ve kıdeme göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bayram Yaman (2012), okul müdürlerinin yönetsel etkililiği ve okul iklimi ile kontrol ideolojileri arasındaki ilişkiyi araştırmış ve o da örgütsel iklim betimleme ölçeği kullanmıştır. Araştırmasında okul ikliminin alt boyutlarından samimiyet algısıyla öğrenci kontrol ideolojisi; yönetsel etkililikle okul iklimi arasında anlamlı ilişki bulmuştur.

Aka (2014), tarafından okul iklimi ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişki araştırılmış ve bu araştırmada Comprehensive Assessment of School Environment (CASE) tarafından geliştirilen okul iklimi ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeğin dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışması Acarbay (2006) tarafından yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul iklimi algıları yüksektir; cinsiyet değişkeni bakımından genel okul iklimi algıları erkek öğretmenler lehine anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Kıdem değişkenine göre 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler 1-5 ve 6-10 yıl çalışan öğretmenlerden daha olumlu görüşlere sahiptir. Öğretmenlerin okul iklimine yönelik görüşleri ile öz-yeterlik algıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Şenel (2015), ilkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi araştırmış, araştırmasında okul iklimi betimleme anketini (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991) geçerlik ve güvenirlik çalışması kapsamında 35 maddeye düşürerek kullanmıştır. Araştırma sonucunda okul iklimi ve okul etkililiği arasında ilişki bulunmuş, okul ikliminin okul etkililiğinin yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karadağ (2015), okul yöneticilerinin çok kültürlülük yeterliliği ile okul iklimini karşılaştırmış, örgütsel iklim betimleme kültürünü kullandığı araştırmasında çok kültürlülüğün bütün boyutlarının örgüt iklimine ait alt boyutlarıyla ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Canlı (2016), okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisini araştırmış, araştırmanın nicel boyutunda 600 öğretmene kendi geliştirdiği okul iklimi ölçeğini uygulamış, buna göre öğretmenlerin okul iklimi algılarının cinsiyet değişkeni bakımından farklılaşmadığı fakat kıdem değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Çolak (2016), okul iklimi ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi araştırmış, okul ikliminin destekleyici müdür ve işbirlikçi öğretmen davranışları boyutunda cinsiyete ve eğitim durumuna göre farklılaşmadığı ancak kıdeme göre işbirlikçi öğretmen davranışı boyutunda 1-5 ile 6-10 yıl çalışanların 16-20 yıl çalışanlardan daha olumlu algılara sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özdere (2017), öğretmenlere yönelik şiddeti okul iklimi açısından değerlendirmiş, araştırmasının okul iklimiyle ilgili olan kısmında Hoy (2002) tarafından geliştirilen “Liseler için Örgüt İklimi Ölçeği”ni öğretmenlerin okul iklimine yönelik görüşlerini belirlemek üzere düzenlemiş, bu ölçekte kurumun savunmasızlığı, meslektaş liderliği, profesyonel öğretmen davranışı ve başarı baskısı olmak üzere dört alt boyut ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda profesyonel öğretmen davranışı, başarı baskısı ve kurumun savunmasızlığı alt boyutlarında şiddete uğrayan öğretmenlerin okul iklimi algılarının şiddete uğramayanlara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sönmez (2018), okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanımı ile öğretmenlerin okul iklimi algısı arasındaki ilişkiyi araştırmış, bu araştırmada Yılmaz ve Altınkurt (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “Örgütsel İklim Ölçeği” ni kullanmıştır. Destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı, meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı olmak üzere altı alt boyuttan oluşan bu araştırmada samimi öğretmen davranışlarının erkek öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha yüksek düzeyde olduğu, meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışının 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerde 21-25 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek görüldüğü, ve motivasyonel dil kullanımıyla okul ikliminin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Aydoğan (2019) öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcısı olarak okul iklimi algıları adlı araştırmasında Çağlayan (2011) tarafından geliştirilen “Okul İklimi Ölçeği”ni kullanmış, araştırmada öğretmenlerin okul iklimi algılarının cinsiyete ve eğitim durumuna göre farklılaşmadığı, kıdem değişkenine göre 21 yıl ve üzeri çalışanların diğer gruplara göre daha olumlu algılara sahip olduğu sonucuna ulaşmış, okul iklimi ile psikolojik iyi oluşun arasında pozitif yönlü orta düzey ilişki bulunduğunu ve psikolojik iyi oluşa dönük algıların %15’inin okul iklimine bağlı olduğunu tespit etmiştir.

2.6.3. Öğretmen Motivasyonu Konusunda Yapılmış Çalışmalar

Araştırmada kullanmış olduğumuz motivasyon ölçeğini Aksoy (2006), örgüt ikliminin motivasyon üzerine etkisi adlı araştırmasında kullanmak üzere geliştirmiş; ardından bu ölçek Tanrıverdi (2007) tarafından okullarda kullanılmak üzere geliştirilmiştir.

Tanrıverdi (2007), katılımcı okul kültürünün yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyonu ile ilişkisine yönelik örnek bir çalışma adını verdiği araştırmasında öğretmenlerin motivasyon düzeyini $\bar{x}=3.55$ olarak bulmuş, iş motivasyonunun cinsiyet, eğitim durumu ve kıdem değişkeni bakımından farklılaşmadığı sonucuna ulaşmış ve örgüt kültürü ve motivasyon arasında ilişki bulunduğunu tespit etmiştir.

Yılmaz (2009), Aksoy (2006) tarafından geliştirilen ardından Tanrıverdi (2007) tarafından öğretmenler için uyarlanan motivasyon ölçeğinin yapı geçerliğine ve güvenilirliğine dönük yaptığı analizlerden sonra ölçeğin 14 madde ve 4 alt boyutta ortaya çıkan iş motivasyonu ölçeğini eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi adını verdiği çalışmada kullanmıştır. Araştırmaya göre öğretmenlerin motivasyon düzeyi $\bar{x}=3.54$ olarak bulunmuş, öğretmen motivasyonunun hiçbir alt boyutta cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiş, örgüt kültürünün iş motivasyonunu etkilediği ve öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyinin %44'ünün örgüt kültürüne bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Recepoğlu (2012), öğretmenlerin iş motivasyonunu farklı değişkenlere göre incelediği araştırmasında öğretmen motivasyonunun cinsiyete ve eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı, kıdeme göre 1-5 yıl çalışan öğretmenlerin 6-10 ve 11-20 yıl çalışan öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha motive olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yılmaz (2017), İstanbul Küçükçekmece örnekleminde, ilkokul öğretmenleri ve yöneticilerinin iş motivasyonu düzeyini incelediği araştırmasında öğretmen motivasyonunu ekip uyumu ve işle bütünleşme boyutlarında yüksek, kuruma bağlılık ve kişisel gelişim boyutuyla ölçeğin genelindeyse $\bar{x}=2,99$ ile düşük seviyede bulmuş; öğretmen motivasyonunun cinsiyet ve kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Akman (2017), öğretmenlerin algılarına göre iş motivasyonu ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyinin $\bar{x}=3.09$ ile orta derecede olduğu sonucuna ulaşmış, araştırmada iş motivasyonunun ekip uyumu boyutunda $\bar{x}=2.90$, işle bütünleşme boyutunda $\bar{x}=3.07$, kuruma bağlılık boyutunda $\bar{x}=3.53$, kişisel gelişim boyutunda ise $\bar{x}=2.93$ düzeyinde olduğu görülmüştür. İş motivasyonu ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkinin en yüksek şekilde kuruma bağlılık boyutunda gözlemlendiğini, iş motivasyonunun örgütsel özdeşleşmeyi açıklama oranının ise %18 olduğunu tespit etmiştir.

Dalkıran (2018), değişim yönetimi açısından 4+4+4 eğitim sisteminin öğretmenlerin iş motivasyonu ile ilişkisini incelediği araştırmasında değişim yönetimi açısından incelenen 4+4+4 eğitim sisteminin planlama ve hazırlık aşamalarıyla öğretmenlerin iş motivasyonu arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşmış, bu sistemde yapılacak pozitif yönlü düzenlemelerin öğretmenlerin iş motivasyonunu az da olsa olumlu olarak etkileyeceği yorumunda bulunmuştur.

Bektaş (2010), okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile sınıf öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında kullandığı motivasyon anketini kendisi geliştirmiş, bu ölçekte yönetici ile çalışma, yönetici saygısı, yönetici-bireysel ihtiyaç ilişkisi ve yönetici tutum davranışları olmak üzere dört alt boyut ortaya çıkmıştır. Araştırma neticesinde öğretmenlerin motivasyonunun cinsiyete göre yönetici-bireysel ilişkisi boyutunda anlamlı şekilde farklılaştığını, kıdeme göre farklılaşmadığı ve sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyonları arasında pozitif yönlü orta düzey anlamlı ilişki bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ceviz (2018)'in, toplumdaki öğretmenlik mesleği algısıyla öğretmenlerin mesleki motivasyonu arasındaki ilişkiyi araştırmış, öğretmen motivasyonun ortalamasını $\bar{x}=4.01$ bulmuş, cinsiyete göre bağlılık ve katkı bakımından kadın öğretmenlerin anlamlı şekilde olumlu düşündüğünü tespit etmiş, çalışılan okulun türüne göre bağlılık boyutunda ortaokulda ve genel liselerde çalışan öğretmenlerle meslek lisesince çalışan öğretmenler arasında meslek lisesi lehine bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Polat (2010), öğretmenlerin okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına yönelik algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında dışsal ve içsel motivasyon olmak üzere iki alt boyuttan oluşan motivasyon ölçeğini kendisi geliştirmiştir. Araştırmada öğretmenler dışsal motivasyon boyutuna çoğunlukla düzeyinde ($\bar{x}=3.85$), içsel motivasyon boyutuna ise her zaman düzeyinde ($\bar{x}=4.37$) puan vermişlerdir. Araştırmacı, kadın öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı, 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeylerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, yöneticilerin ödül gücünü, karşılıklı gücü uzmanlık gücünü, bilgi gücünü, bağımlılık gücünü ve karizmatik gücü kullanmasıyla öğretmenlerin motivasyonları arasında pozitif ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.6.4. Liderlik, Okul İklimi ve Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki Konusunda Yapılmış Çalışmalar

Tahaoğlu (2007), ilköğretim okul müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisini araştırmış, bu araştırma neticesinde liderlik rolleriyle örgüt iklimi arasında pozitif yönlü yüksek ilişki ($r=.73$) olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan bu araştırmada liderlik rollerinden öğretimsel liderliğin cinsiyete ve kıdeme göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Öztürk (2008)'ün, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özellikleriyle okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında okul ikliminin samimiyet ($r=.309$) ve yakından kontrol ($r=.316$) alt boyutları ile vizyoner liderliğin yaratıcılık davranışı arasında orta düzeyde pozitif ilişki ortaya çıkmıştır.

Küçük (2008), eğitim kurumu yöneticilerinin liderlik davranışlarının örgüt iklimi ve eğitimcilerin performansına etkisine yönelik bir araştırma yapmış; başarı yönelimli liderlik ($r=.648$), destekleyici liderlik ($r=.557$) ve katılımcı liderlik ($r=.661$) ile örgüt iklimi arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki olduğu, liderlik davranışlarının örgüt iklimindeki değişimin %49'unu açıkladığı sonucuna ulaşmıştır.

Şentürk (2012), ilköğretim okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimini karşılaştırmış, okul müdürlerinin liderlik davranışlarıyla okul iklimi algıları arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmış, okul müdürlerinin yapıyı kurma

ve anlayış gösterme davranışları attıkça okul ikliminde çözülme, engelleme ve uzak durmanın azaldığı; moral, samimiyet, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış göstermenin arttığı yorumunda bulunmuştur.

Gültekin (2012), okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi üzerine etkisini incelediği araştırmasında örgüt ikliminin özellikle destekleme boyutuyla etkileşimci ($r=,599$) ve dönüşümcü liderlik ($r=,601$) arasında pozitif yönlü orta düzey ilişki olduğunu görmüş, diğer alt boyutlar arasında da pozitif ve negatif yönlü ilişkiler bulunması suretiyle liderlik ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan sonuçlara ulaşmıştır.

Sarıççek (2014), Gaziantep Şehitkamil ilçesinde yaptığı araştırmasında ilköğretmenlerinin görüşlerine göre paylaşılan liderlik ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemiş, öğretmenlerin paylaşılan liderlik ($\bar{x}=3.56$) ve okul iklimi ($\bar{x}=3.67$) algılarını çoğunlukla düzeyinde bulmuş, paylaşılan liderlik ile okul iklimi arasında pozitif yönlü yüksek ilişki ($r=,712$) olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öztürk (2014), okul öncesi yöneticilerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında yöneticilerin yaratıcı liderlik özelliklerini ve okul iklimi algılarını orta düzeyin üstünde bulmuş, yaratıcı liderlikle okul iklimi arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki bulmuştur ($r=,582$). Diğer taraftan yaratıcı liderlik ve okul iklimine yönelik algıların farklı değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan analizlere göre yaratıcı liderlik algılarının cinsiyete göre kadın öğretmenler lehine farklılaştığı, eğitim durumu ve kıdeme değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılırken okul iklimi algılarının da kadın öğretmenler lehine anlamlı şekilde farklılaştığı, eğitim durumuna göre lisans ile yüksek lisans arasında farklılaşmadığı kıdem değişkenine göreyse 6-10 yıl çalışanların 1-5 ve 11-15 yıl çalışanlara göre daha olumlu yönde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Varlı (2015), Sakarya ilinde ilköğretmenlerinin liderlik davranışlarıyla okul iklimi arasındaki ilişkiyi araştırmış, demokratik liderlik davranışıyla okul ikliminin destekleyicilik boyutu arasında yüksek ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır ($r=,804$).

Boyras (2018), özel eğitim okullarının müdürlerinin liderlik stillerinin okul kültürü ve iklimine etkisi üzerine yaptığı araştırmasında liderlik ve etkileşim iklimi ile dönüşümcü liderlik arasında yüksek ($r=,728$), diğer alt boyutlar arasındaysa orta

ve yüksek düzeyde olmak üzere anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Diğer taraftan okul müdürünün liderlik stillerinin demokratiklik ve okula adanma iklimini ($R^2=,478$), etkileşim iklimini ($R^2=,535$), başarı etkenleri iklimini ($R^2=,382$), samimiyet iklimini ($R^2=,231$) ve çatışma iklimini ($R^2=,198$) etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Gündüz (2008), ilköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkiyi araştırmış, örgüt iklimiyle iş doyumunu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki bulunduğuna sonucuna ulaşmıştır ($r=,690$).

Gök (2009), örgüt ikliminin çalışanların motivasyonuna etkisi üzerine bir araştırma adını verdiği çalışmada örgüt iklimiyle motivasyon arasındaki düşük düzeyde anlamlı ilişki bulmuştur ($r=,226$).

Selçuk (2016), öğretmenlerin okul iklimi algıları ile iş motivasyonları arasındaki ilişkiye bakmış; okul iklimi algılarının ortalamaları $\bar{x}=3.72$, iş motivasyonları algılarıysa $\bar{x}=3.77$ olarak bulunmuştur. Okul iklimiyle motivasyon arasında orta düzeyde ilişkiler olduğu, en yüksek ilişkinin dışsal motivasyonla liderlik ve katılım boyutu arasında bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r=,539$). Okul iklimi algılarının cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenler lehine farklılaştığı, eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı, kıdem değişkenine göre 4-6 yıl çalışanların eğitim ve öğretim ortamında diğerlerine göre olumlu yönde farklılaştığı; iş motivasyonu düzeylerinin içsel motivasyon boyutunda erkek öğretmenler lehine farklılaştığı, eğitim durumu ve kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Çevik (2010), ilköğretim okullarında örgütsel iklim ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi araştırmış, örgüt ikliminin $\bar{x}=2.82$, iş doyumunun $\bar{x}=2.90$ düzeyinde olduğu; örgüt iklimiyle iş doyumunu arasındaki pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı ilişki bulunduğu; iş doyumunun %28'inin örgüt ikliminden kaynaklandığı ve örgüt ikliminin iş doyumunu anlamlı şekilde yordadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

İdi (2017), ilk ve ortaokullardaki örgütsel iklimin öğretmenlerin iş doyumuyla ilişkisini araştırmış ve bu araştırma neticesinde şu sonuçlara ulaşmıştır: öğretmenlerin okul iklimi algıları $\bar{x}=3.97$ düzeyindedir, bu algılar cinsiyete ve kıdeme göre farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin iş doyumunu algıları $\bar{x}=3.89$ düzeyinde olup cinsiyete göre farklılaşmamaktadır ancak kıdeme göre iş doyumunu

kıdem arttıkça azalmaktadır. Örgüt iklimiyle motivasyon arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki vardır ($r=.58$).

Polat (2018), öğretmenlerin yılmazlık düzeyleriyle iş doyumu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgüt iklimi arasındaki ilişkileri incelemiş bu araştırmada örgütsel iklimle iş doyumu düzeyi arasında anlamlı ilişki bulmuştur ($r=.42$).

Yılmaz ve Günay (2016), öğretmenlerin iş motivasyonlarını okul iklimi ve bazı değişkenler açısından incelemiş; öğretmen motivasyonunun kuruma bağlılık boyutunda kadınların erkeklerden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmış, ekip uyumu, işle bütünleşme, kuruma bağlılık ve kişisel gelişim alt boyutlarının; okul ikliminin öğretmen öğrenci ilişkisi, idare ilişkisi, öğrenci davranışları öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba-toplum okul ilişki ve güvenlik alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Ergen (2009), okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonları üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında ulaştığı sonuçlar şu şekildedir: öğretmenlerin motivasyon algıları $\bar{x}=3.77$ düzeyindeyken bu algılar cinsiyete, eğitim durumuna ve kıdeme göre farklılaşmamaktadır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkilemekte ($R^2=.43$), dolayısıyla öğretmenlerin iş motivasyonlarının %43'ünün okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına bağlı olduğu görülmektedir.

Kurt (2013), ilk ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonunu nasıl etkilediğini araştırmış ve şu sonuçlara ulaşmıştır: öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının ortalaması $\bar{x}=3.39$ düzeyindedir, öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılar cinsiyete, eğitim durumuna (lisans ve lisansüstü) ve kıdeme göre farklılaşmamaktadır. Okul müdürlerinin yönetim becerileri erkekler lehine farklılaşırken eğitim durumu ve kıdeme göre farklılaşmamaktadır. Okul müdürlerinin öğretmen geliştirme davranışına ilişkin görüşlerse hiçbir değişkene göre farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin motivasyonu $\bar{x}=2.79$ düzeyindedir. Öğretmen motivasyonu cinsiyete, eğitim durumuna ve kıdeme göre farklılaşmamaktadır. Sonuçta bu araştırmada okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışıyla motivasyon arasında yüksek ($r=.723$) ilişki bulunmuştur.

Acar (2011), beden eğitimi öğretmenlerini örneklem olarak seçtiği araştırmasında okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet ve motivasyon algıları arasındaki ilişkiye bakmayı amaçlamış, araştırmasında öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik etik liderlik ve motivasyon algılarının $\bar{x}=4.05$ düzeyinde olduğu; etik liderlik algılarının cinsiyet bakımında kadınlarda erkeklere göre daha yüksek olacak şekilde farklılaştığı, kıdeme göre farklılaşmadığı, daha önce yöneticilik yapma değişkenine göre yöneticilik yapmayan öğretmenlerin etik liderlik algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiş; okul müdürlerinin etik liderliğinin öğretmen motivasyonunu etkilediği ($R^2=.117$) ve etik liderlikle öğretmen motivasyonu arasında negatif yönlü orta düzey ilişki ($r=-.312$) bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre okul müdürlerinin etik liderlik davranışları arttıkça öğretmenlerin motivasyon düzeyleri azalmaktadır.

Emirbey (2017) de okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarıyla öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: etik liderlik algılarının genel ortalaması katılıyorum ($\bar{x}=3.69$) düzeyindedir. Etik liderliğe ilişkin görüşler cinsiyet değişkeni bakımından kadın öğretmenler lehine anlamlı şekilde yüksektir, öğrenim durumu değişkeni bakımından farklılık bulunmamaktadır, kıdem değişkeni bakımından 21-25 yıl arası görev yapan öğretmenlerin etik liderlik algıları, diğer gruplara göre anlamlı şekilde yüksektir. Motivasyon düzeyinin genel ortalaması kısmen memnunum ($\bar{x}=3.15$) şeklindedir. Motivasyon algıları cinsiyet ve eğitim durumu değişkeni bakımından farklılaşmamaktadır ancak kıdem değişkeni bakımından 11-20 yıl çalışan öğretmenlerin diğer gruplara göre anlamlı şekilde daha motivedir. Okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarıyla öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki söz konusudur ($r=.445$).

Sucu (2016), okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi analiz etmiş; öğretmen motivasyonunun orta düzeyde ($\bar{x}=3.01$), okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyinin ise çoğu zaman ($\bar{x}=3.59$) düzeyinde olduğunu tespit etmiş, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin pozitif yönlü, orta düzeyde ($r=.582$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aksel (2016), ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlikleriyle öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemiş, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik

özelliklerinin ($\bar{x}=3.45$) ve öğretmenlerin motivasyon algılarının ($\bar{x}=3.67$) yüksek düzeyde olduğunu görmüş, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin ve öğretmen motivasyonlarının cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Dönüşümcü liderliğin öğretmen motivasyonunu anlamlı şekilde etkilediği sonucuna ulaşılan araştırmada, öğretmen motivasyonunun %20,8'ini dönüşümcü liderlik özelliklerinin açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır ($R^2=,208$).

Arslanoğlu (2016), lise müdürlerinin liderlik düzeylerinin öğretmen motivasyonuna etkisini araştırmış olup bu iki kavram arasında pozitif yönlü orta düzey ilişki ($r=,526$) olduğu sonucuna ulaşmış; müdürlerin liderlik düzeyine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyete, eğitim durumuna ve kıdeme göre farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Vural (2016)'ın, Rize ilinde okul yöneticilerinin liderlik stillerinin, çalışanların motivasyonu üzerindeki etkisini incelediği araştırmasının sonuçları şu şekildedir: Öğretmen algılarına okul müdürlerinin etkileşimci liderlik özellikleri orta ($\bar{x}=2.91$), dönüşümcü liderlik özellikleri yüksek ($\bar{x}=3.96$) düzeydedir. Liderlik algıları cinsiyete, kıdeme ve okul türüne göre farklılaşmamaktadır. Motivasyon düzeyleri cinsiyet değişkeni bakımından erkeklerde daha yüksektir ancak kıdem ve okul türü değişkeni bakımından farklılaşmamaktadır. Araştırmanın ilişkisel sonuçlarına göre etkileşimci liderlik ($r=,532$), dönüşümcü liderlik ($r=,560$), liderlik stilleri ($r=,570$) ve motivasyon arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki vardır.

Işık (2016), ilkokulda görev yapan okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleriyle öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkiyi araştırmış, öğretmen algılarına göre karizmatik liderlik özelliklerinin orta düzeyde ($\bar{x}=3,33$), motivasyonun ise yüksek düzeyde ($\bar{x}=3.80$) olduğunu tespit etmiş; karizmatik liderlik özelliklerine ilişkin algıların cinsiyet bakımından erkeklerde daha yüksek olacak şekilde farklılaştığı, eğitim durumuna ve kıdeme göre farklılaşmadığı; motivasyon düzeylerinin cinsiyete, eğitim durumuna ve kıdeme göre farklılık göstermediği; okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleriyle öğretmenlerin motivasyonları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki ($r=,248$) bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tozal (2015), Adana Çukurova’da okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkiye bakmış; öğretmenlerin çok faktörlü liderlik algılarının $\bar{x}=2.97$, motivasyonlarının $\bar{x}=2.75$ düzeyinde olduğu; cinsiyet değişkeni bakımından çok faktörlü liderlik algılarının erkeklerde kadınlardan anlamlı şekilde yüksek olduğu ancak motivasyonların farklılaşmadığı, eğitim durumu ve kıdem değişkeni bakımından liderlik algılarının da motivasyon algılarının da farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kırsoy (2015), okul müdürlerinin öğrenen liderlik becerilerinin öğretmen motivasyonu ile ilişkisini incelemiştir; öğrenen liderlik algılarının cinsiyete, okul türüne, eğitim durumuna ve kıdeme göre farklılaşmadığı; motivasyon düzeyinin cinsiyet bakımından kadınlar lehine farklılaştığı, okul türü, eğitim durumu ve kıdem bakımındansa farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır; okul müdürlerinin öğrenen liderlik özellikleriyle öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönlü orta düzey ilişki ($r=.302$) bulunduğunu, öğrenen liderliğin öğretmen motivasyonunun %9’unu açıkladığını ($R^2=.091$) tespit etmiştir.

Uçar (2017), ilköğretim müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarıyla öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiye bakmış ve araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: öğretmenlerin dağıtımçı liderlik algıları çok katılıyorum düzeyindedir ($\bar{x}=3.40$). Bu algılar cinsiyete, öğrenim durumuna, kıdeme göre farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri çok katılıyorum düzeyindedir ($\bar{x}=3.99$). Öğretmen motivasyonu cinsiyete göre kadın öğretmenler lehine farklılaşmakta; eğitim durumu ve kıdem değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Dağıtımçı liderlik ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki pozitif yönlü ve orta düzeydedir ($r=.443$).

Bingöl (2014), ilköğretim ve ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmen motivasyonuna olan etkisini araştırmış; öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarının ($\bar{x}=3.26$) ve motivasyon düzeylerinin ($\bar{x}=3.35$) orta düzeyde olduğu; öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarının cinsiyet ve kıdem değişkeni bakımından farklılaşmadığı, öğrenim durumu değişkeni bakımından lisansüstü mezunlarına göre lisans mezunlarının algılarının daha yüksek olduğu, öğretmen motivasyon düzeyinin cinsiyet, eğitim durumu ve kıdem değişkeni bakımından farklılaşmadığı, öğretimsel liderliğin öğretmen motivasyonunu anlamlı şekilde etkilediği ($R^2=.517$) ve bu iki kavram arasında pozitif yönlü yüksek ilişki ($r=.720$) bulunduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Özmen (2017), okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemiş; otantik liderlik algılarının cinsiyet ve eğitim durumu değişkeni bakımından farklılaşmadığını, kıdem değişkeni bakımından 6-10 yıllı 16-20 arasında 6-10 lehinde; 11-15'le 16-20 arasında 11-15 lehinde anlamlı fark olduğunu bulmuştur. İş motivasyonu puanlarının cinsiyete ve eğitim durumuna göre farklılaşmadığı, kıdeme göreyse 1-5 ile 6-10 yıl arasında 1-5 yıl lehine anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir. Otantik liderlikle iş motivasyonu arasında pozitif yönlü orta düzey ilişki ($r=,536$) bulunduğu tespit edilen araştırmada, otantik liderliğin iş motivasyonunu etkilediği sonucuna ulaşılmış ($R^2=,287$), iş motivasyonunun %28,7'sinin otantik liderlik özelliklerine bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özerten (2018) de otantik liderlik özelliklerinin öğretmen motivasyonuna etkisini araştırmış ve şu sonuçlara ulaşmıştır: otantik liderlikle motivasyon arasında pozitif yönlü yüksek ilişki vardır ($r=,796$). Otantik liderlik motivasyonun ekip uyumu ($R^2=,426$), işle bütünleşme ($R^2=,342$), kuruma bağlılık ($R^2=,393$), kişisel gelişim boyutunu ($R^2=,853$) ve motivasyonun bütünü ($R^2=.634$) anlamlı şekilde etkilemekte, otantik liderlik öğretmen motivasyonunun %63,4'ünü açıklamaktadır. Diğer taraftan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ekip uyumu boyutunda $\bar{x}=3.27$, işle bütünleşme boyutunda $\bar{x}=3.35$, kuruma bağlılık boyutunda $\bar{x}=3.83$, kişisel gelişim boyutunda $\bar{x}=3.56$, toplamında ise $\bar{x}=3.47$ düzeyindedir. Motivasyon düzeyleri cinsiyet, eğitim durumu ve kıdem değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması bölümleri yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma nicel araştırma yaklaşımında yapılmış olup araştırmada ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli en az iki değişken arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin derecesini belirlemeyi amaçlayan bir modeldir (Karasar, 2006). Eğitimle ilgili problemlerin genellikle tanımlanabilir özellikte olmasından dolayı bu problemlerin araştırılmasında, kuram ve uygulama geliştirilmesinde tarama modeli önemli katkılar sağlamaktadır (Balcı, 2001). Korelasyon ve regresyon gibi güçlü istatistiksel yöntemlerle eğitimsel liderlik, okul iklimi ve motivasyon arasındaki ilişkinin saptanmasının amaçlandığı bu araştırmada önce bu üç kavramla ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiş, daha sonra bu üç kavram arasındaki ilişki saptanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İstanbul'un Sultanbeyli ilçesinde, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında; ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 2297 öğretmen oluşturmaktadır. Sultanbeyli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan verilere göre Sultanbeyli'de kadrolu olarak görev yapmakta olan öğretmenlerin %55'i kadın, %45'i erkektir; İlkokullarda 903, ortaokullarda 543, imam hatip ortaokullarında 233, Anadolu liselerinde 180, imam hatip liselerinde 300 öğretmen çalışmaktadır. Evrenin Sultanbeyli olarak seçilmesinin nedeni daha önce benzer bir çalışmanın bu evrende gerçekleştirilmemiş olmasıdır. Araştırmaya seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örneklem alma yoluyla ilkokullardan 115, ortaokullardan 100, Anadolu liselerinden 32, meslek liselerinden 31, imam hatip liselerinden 34 öğretmenin katılmıştır.

Tabakalı örnekleme evreni oluşturan alt grupların belirlendiği ve bunların evren içindeki oranlarının örnekleme temsiliyetini sağlamayı hedefleyen bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2016). Buna göre alt grup olarak okul türlerinin

belirlendiği araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlere ait demografik bilgiler aşağıdaki çizelge 3.1’de verilmiştir:

Çizelge 3.1: Katılımcıların Demografik Bilgilerine Yönelik Frekans ve Yüzde Çizelgesi (N=352)

Demografik Bilgi	Gruplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	187	53,1
	Kadın	165	46,9
Kıdem	1-6 yıl	137	38,9
	7-12 yıl	116	33,0
	13-18 yıl	54	15,3
	19-24 yıl	30	8,5
	25 yıl ve üzeri	15	4,3
Eğitim Durumu	Lisans	296	84,1
	Lisansüstü	56	15,9
	İlkokul	115	32,7
	Ortaokul	100	28,4
Okul Türü	İmam Hatip OO	40	11,4
	Anadolu Lisesi	32	9,1
	Meslek Lisesi	31	8,8
	İmam Hatip Lisesi	34	9,7
Yöneticilik Görevi	Bulundum	92	26,1
	Bulunmadım	260	73,9

Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında Büyüköztürk vd. (2016) tarafından gösterilen $n = \left[\frac{n_0}{1 + \left(\frac{n_0}{N} \right)} \right]$ formülünden hareket edilmiştir. Formüle göre örneklemin en az 329 kişiden oluşması gerektiği görülmüştür. Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya 352 kişi katılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın konusu belirlendikten sonra ilgili ölçekleri geliştiren araştırmacılardan, ölçeklerin kullanımı için gerekli izinler alınmıştır. Sonrasında kişisel bilgiler formu, eğitimsel liderlik ölçeği, okul iklimi ölçeği ve motivasyon ölçeği olmak üzere dört farklı araçtan oluşan veri toplama süreci başlamıştır. Hem <https://forms.gle/KWRYosCQkFunV3Dn6> adresi üzerinden hem de basılı olarak anketlerin doldurulabildiği veri toplama sürecinde elden ve online olarak yürütülen anket doldurma sürecinin ardından kullanılamaz durumda olan anketlerin elenmesinin ardından toplamda 352 katılımcıdan oluşan veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmaya katılanların hakkında bilgi edinmek ve örneklemin dengeli dağılıp dağılmadığını kontrol etmek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılarak araştırmaya katılan öğretmenlere cinsiyetleri, meslekteki kıdemleri, eğitim durumları, çalıştıkları okulun türü ve daha önce yöneticilik görevinde bulunup bulunmadıklarına dair sorular sorulmuştur.

3.3.2. Eğitimsel Liderlik Standartları Ölçeği

“Eğitimsel Liderlik Standartları Ölçeği (ELSÖ)” Sezer (2018) tarafından ABD’de faaliyet gösteren Interstate School Leaders Licensure Consortium [ISLLC] kurumunun belirlediği eğitimsel liderlik standartlarının Türkçeye uyarlanmasıyla geliştirilmiş, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri, Ordu ilinin Altınordu ilçesinde bulunan 30 farklı okuldaki 800 öğretmenin oluşturduğu örneklem üzerinde yapılmıştır. Sezer (2018) tarafından tüm alt faktörlerin toplam varyansın %63,35’ini açıkladığı ölçeğin geliştirilmesi aşamasında öncelikle Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), ardından belirlenen alt faktörler için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA sonucunda sırasıyla 23 maddeden oluşan Öğrenci Merkezli Okul Geliştirme, 8 maddeden oluşan Mesleğe Bağlılığı Sağlama, 9 maddeden oluşan Yönetimsel Uygulamalar, 7 maddeden oluşan Vizyon-Misyon ve 6 maddeden oluşan Okul-Aile İş birliği olmak üzere 5 alt faktör belirlenmiş, sonuçta 53 maddelik “Eğitimsel Liderlik Standartları Ölçeği” ortaya çıkarılmıştır. Eğitimsel Liderlik Standartları Ölçeğinin ve alt boyutlarının güvenirlik değerleri çizelgedeki gibidir:

Çizelge 3.2: Eğitimsel Liderlik Standartları Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

	Cronbach Alpha (α)	N
Eğitimsel Liderlik Ölçeği	,991	53
Öğrenci Merkezli Okul Geliştirme	,978	23
Mesleğe Bağlılığı Sağlama	,970	8
Yönetimsel Uygulamalar	,962	9
Vizyon ve Misyon	,969	7
Okul-Aile İş birliği	,943	6

Cronbach Alfa değeri 0.00 ile 1.00 arasında değişebilen bir güvenirlik değeri olup, sınır 1.00’e yaklaştıkça ölçeğin güvenirliği artmaktadır. Buna göre bir ölçeğin α değeri 0.00-0.40 arasındaysa ölçek güvenilir değildir, 0.40-0.60 arasındaysa ölçek düşük güvenirliktedir, 0.60-0.80 arasındaysa oldukça güvenilir, 0.80-1.00

arasındaysa ölçek yüksek güvenirliktedir (Büyüköztürk, 2013). Buna göre 3.1’de görülen güvenirlik analizi sonucuna göre eğitimsel liderlik ölçeğinin tüm alt boyutlarıyla birlikte yüksek güvenirliğe sahip olduğu yorumu yapılabilir.

3.3.3. Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeği

Bu ölçek Yılmaz ve Demir (2016) tarafından 90 madde ve 14 alt boyuttan oluşan Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinin 42 madde ve 7 alt boyut şeklinde kısaltılması sonucu ortaya çıkarılmış bir formdur. Öncelikle İngilizce bilen 34 İngilizce öğretmeniyle dilsel eşdeğerliliği kontrol edilen ölçeğin, devamında 58 öğretmenle uyum geçerliliği incelenmiş, ardından 280 öğretmenle yapı geçerliliğiyle ölçüm güvenirliği kontrol edilmiş ve madde analizleri gerçekleştirilmiştir. Yılmaz ve Demir (2016) tarafından açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ortaya 8 maddelik müdür desteği, erişilebilirliği ve yeterliliği (MDEY), 4 maddelik meslektaş desteği (MD), 5 maddelik olumlu sosyal gelişim uygulamaları (OSGU), 14 maddelik öğrenci davranışları (ÖD), 3 maddelik öğretmen etkililiği (ÖE), 5 maddelik öğretmenlikten haz alma (ÖHA) ve 3 maddelik ebeveyn katılımı (EK) olmak üzere 7 alt boyut çıkarılmıştır. Ölçeğin dilsel eşdeğerliliği korelasyon değeri 0,70’in üzerinde çıkmasıyla kanıtlanmıştır. Uyum geçerliliği için ise okul iklimi ölçeğindeki bazı alt ölçeklerle örgütsel iklim ölçeğinde bulunan alt boyutlar arasında korelasyon değerine bakılmış, tüm alt boyutlarda anlamlı ilişki bulunmuştur. Yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmış ve hiçbir maddenin kapsam dışı bırakılmaması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinin araştırmanın sonucunda ortaya çıkan güvenirlik değerleri aşağıdaki çizelgede verilmiştir:

Çizelge 3.3: Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

	Cronbach Alpha (α)	N
Okul İklimi Ölçeği	,941	42
Müdür Desteği, Erişilebilirliği ve Yeterliliği	,876	8
Meslektaş Dayanışması	,894	4
Olumlu Sosyal Gelişim Uygulamaları	,858	5
Öğrenci Davranışları	,955	14
Öğretmen Etkililiği	,781	3
Öğretmenlikten Haz Alma	,661	5
Ebeveyn Katılımı	,811	3

Çizelge 3.2'deki sonuçlara göre okul iklimi ölçeği ($\alpha=,941$) yüksek güvenilirliğe sahiptir. Alt boyutlardaysa müdür desteği, erişilebilirliği ve yeterliliği ($\alpha=,941$), meslektaş dayanışması ($\alpha=,876$), olumlu sosyal gelişim uygulamaları ($\alpha=,858$), öğrenci davranışları ($\alpha=,955$) ve ebeveyn katılımı boyutlarında yüksek güvenirlik bulunduğu tespit edilirken öğretmen etkililiği ($\alpha=,781$) ve öğretmenlikten haz alma ($\alpha=,661$) boyutlarındaysa oldukça güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.3.4. İş Motivasyonu Ölçeği

Aksoy (2006) tarafından işgörenlerin motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen ve Tanrıverdi (2007) tarafından eğitim örgütlerine uyarlanan 18 soruluk bir ölçek olan İş Motivasyonu Ölçeğinin yapı geçerliliğini, Yılmaz (2009) araştırmasında kullanmak amacıyla faktör analizi ile incelemiştir. Yılmaz (2009) bu inceleme sonucunda altı boyuttan oluşan ölçeğin bu altı boyuttan birinin iki, birinin ise tek maddeden oluştuğunu görmüş, bu sebeple bu maddeleri ölçekten çıkarıp analizi tekrarlamıştır. Bu tekrar sonucunda da yine bir boyutun tek maddeden oluşması sebebiyle o madde de ölçekten çıkarılmış, nihayetinde 4 maddeden oluşan ekip uyumu, yine 4 maddeden oluşan işle bütünleşme ile 3 maddeden oluşan kuruma bağlılık ve yine 3 maddeden oluşan kişisel gelişim olmak üzere dört alt boyut, 14 maddeden oluşan ölçek ortaya çıkarılmıştır. Ölçeğin varyansı açıklama gücü %61,31 olarak bulunmuştur. Yılmaz (2009) tarafından son şekli verilen iş motivasyonu ölçeğinin tarafımızca yapılan araştırma sonucunda ortaya çıkan güvenirlik değerleri aşağıdaki gibidir:

Çizelge 3.4: İş Motivasyonu Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

	Cronbach Alpha (α)	N
İş Motivasyonu Ölçeği	,886	14
Ekip Uyumu	,815	4
İşle Bütünleşme	,615	4
Kuruma Bağlılık	,696	3
Kişisel Gelişim	,665	3

Çizelge 3.3'e göre iş motivasyonu ölçeğinin güvenirliği yüksektir ($\alpha=,886$). Alt boyutlardaysa ekip uyumu ($\alpha=,815$) yüksek güvenirlikte; işle bütünleşme ($\alpha=,615$), kuruma bağlılık ($\alpha=,696$) ve kişisel gelişim boyutlarındaysa oldukça güvenilir düzeydedir.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerinin analiz edilmesinde SPSS Statistics 23 paketinin kullanıldığı araştırmamızda kullanılan ölçeklerin güvenirliğini ölçmek amacıyla Cronbach Alpha analizi yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin eğitimsel liderlik, okul iklimi ve motivasyon algılarının ne düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu düzeylerin belirlenmesinde kullanılan 5'li likert ölçeklerinin derecelendirme değerleri eğitimsel liderlik ve okul iklimi ölçeğinde 1.00-1.79 asla, 1.80-2.59 kısmen, 2.60-3.39 bazen, 3.40-4.19 çoğunlukla, 4.20-5.00 daime şeklinde; motivasyon ölçeğinde 1.00-1.79 hiç memnun değilim, 1.80-2.59 memnun değilim, 2.60-3.39 kararsızım, 3.40-4.19 memnunum, 4.20-5.00 çok memnunum şeklinde puanlandırılmıştır.

Devamında bu sonuçların demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılacak analizlerin belirlenmesi için dağılımın normal olup olmadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov Smirnov ile Shapiro Wilk testleri yapılmıştır. Verilerin normal dağıldığı durumlarda ilişkisiz t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi; normal dağılmadığı durumlardaysa Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Eğitimsel liderlik, okul iklimi ve motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi için Spearman Brown Korelasyon Analizi; eğitimsel liderlik, okul iklimi ve motivasyonun birbiri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla Çoklu Regresyon analizi yapılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizlerine ve bu analizlerle ilgili bulgularla yorumlara yer verilecektir.

4.1 Eğitimsel Liderlik Standartlarını Karşılama Düzeyine İlişkin Bulgular

Bu kısımda öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyine ilişkin bulgular yer almaktadır. Öncelikle okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını ne düzeyde karşıladığına bakılacak ardından eğitimsel liderlik ölçeğinin dağılımının normalliği test edilecektir. Ardından eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, kıdem, görev yapılan okul türü, eğitim durumu ve daha önce yöneticilik görevinde bulunup bulunmama değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı test edilecektir. Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlık standartlarını karşılama düzeyine ilişkin sonuçları aşağıdadır:

Çizelge 4.1: Okul Müdürlerinin Eğitimsel Liderlik Standartlarını Karşılama Düzeyi

	$\bar{X}$	S
Eğitimsel Liderlik Ölçeği	3,8207	,90162
Öğrenci Merkezli Okul Geliştirme	3,8244	,87167
Mesleğe Bağlılığı Sağlama	3,7844	1,05046
Yönetimsel Uygulamalar	3,7986	,97110
Vizyon ve Misyon	3,7342	1,03646
Okul-Aile İş birliği	3,9602	,89739

Çizelge 4.1'deki verilere göre Sultanbeyli'de görev yapmakta olan okul müdürleri eğitimsel liderlik standartlarını tüm boyutlarıyla birlikte yüksek düzeyde karşılamaktadır. Buna göre okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını öğrenci merkezli okul geliştirme boyutunda $\bar{x}=3,8244$, mesleğe bağlılığı sağlama boyutunda $\bar{x}=3,7844$, yönetimsel uygulamalar boyutunda $\bar{X}=3,7986$, vizyon ve misyon boyutunda $\bar{x}=3,7342$, okul-aile iş birliği boyutunda $\bar{x}=3,9602$ ortalama ile karşıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmamızın bundan sonraki kısmında eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenecektir. Bu bölümde uygulanacak olan analizlerin belirlenmesi için öncelikle dağılımın normal olup olmadığı test edilmelidir. Bu amaçla “Kolmogorov Smirnov” ve “Shapiro Wilk” testlerinin sonuçları aşağıdaki gibidir.

Çizelge 4.2: Eğitimsel Liderlik Ölçeği Normallik Analizi Çizelgesi

	<i>Kolmogorov Smirnov</i>		<i>Shapiro Wilk</i>	
	İstatistik	p	İstatistik	p
Eğitimsel Liderlik Ölçeği	,095	,000	,942	,000
Öğrenci Merkezli Okul Geliştirme	,089	,000	,951	,000
Mesleğe Bağlılığı Sağlama	,124	,000	,918	,000
Yönetsel Uygulamalar	,108	,000	,928	,000
Vizyon ve Misyon	,111	,000	,930	,000
Okul Aile İşbirliği	,123	,000	,915	,000

Çizelge 4.2’de görüldüğü üzere hem Kolmogorov Smirnov testinde hem de Shapiro Wilk testinde p değeri (olası hata miktarı) ,05’ten küçük olduğu için dağılımın normal olmadığı anlaşılmıştır. Bu durumda eğitimsel liderlikle demografik değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde parametrik olmayan Mann Whitney U testi ile Kruskal-Wallis testleri kullanılacaktır. Bu doğrultuda eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyete göre incelendiği testin sonuçları aşağıdaki gibidir:

Çizelge 4.3: Eğitimsel Liderlik Standartlarını Karşılama Düzeyine İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkeni Bakımından İncelenmesi

<i>Mann Whitney U Testi</i>	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	U	p
Eğitimsel Liderlik	Kadın	187	177,90	15165,500	,783
	Erkek	165	174,91		
Öğrenci Merkezli Okul Geliştirme	Kadın	187	179,45	14875,000	,562
	Erkek	165	173,15		
Mesleğe Bağlılığı Sağlama	Kadın	187	176,55	15418,000	,992
	Erkek	165	176,44		
Yönetsel Uygulamalar	Kadın	187	173,97	14954,000	,619
	Erkek	165	179,37		
Vizyon ve Misyon	Kadın	187	180,79	14624,500	,398
	Erkek	165	171,63		
Okul-Aile İş birliği	Kadın	187	179,61	14845,500	,540
	Erkek	165	172,97		

Çizelge 4.3’te öğretmenlerin okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşıp

farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Mann-Whitney U testinin sonuçları görülmektedir. Testin sonucunda eğitimsel liderlik standartlarında ve alt boyutlarında tüm p değerlerinin 0,05'in üstünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyine ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılık bulunamamıştır (U=15165,500, p>.05). Eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkeni bakımından incelendiği sonuçlar şu şekildedir:

Çizelge 4.4: Eğitimsel Liderlik Standartlarını Karşılama Düzeyine İlişkin Görüşlerin Kıdem Değişkeni Bakımından İncelenmesi

<i>Kruskal-Wallis Testi</i>	Kıdem	N	Sıra Ort.	X²	SD	p
Eğitimsel Liderlik	1-6 yıl	137	162,12	8,903	4	,064
	7-12 yıl	116	193,52			
	13-18 yıl	54	160,68			
	19-24 yıl	30	192,63			
	25+ yıl	15	200,87			
Öğrenci Merkezli Okul Geliştirme	1-6 yıl	137	163,54	8,477	4	,076
	7-12 yıl	116	191,86			
	13-18 yıl	54	158,90			
	19-24 yıl	30	194,48			
	25+ yıl	15	203,43			
Mesleğe Bağlılığı Sağlama	1-6 yıl	137	161,49	10,815	4	,029*
	7-12 yıl	116	195,07			
	13-18 yıl	54	157,77			
	19-24 yıl	30	191,12			
	25+ yıl	15	208,20			
Yönetsel Uygulamalar	1-6 yıl	137	159,82	9,128	4	,058
	7-12 yıl	116	194,69			
	13-18 yıl	54	166,21			
	19-24 yıl	30	193,87			
	25+ yıl	15	190,43			
Vizyon ve Misyon	1-6 yıl	137	164,97	6,583	4	,160
	7-12 yıl	116	192,27			
	13-18 yıl	54	161,06			
	19-24 yıl	30	187,88			
	25+ yıl	15	192,73			
Okul-Aile İş birliği	1-6 yıl	137	167,48	5,401	4	,249
	7-12 yıl	116	189,20			
	13-18 yıl	54	159,69			
	19-24 yıl	30	189,23			
	25+ yıl	15	195,70			

Çizelge 4.4'te eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyinin kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testinin sonuçları görülmektedir. Test sonucunda eğitimsel liderliğin alt

boyutlarından olan mesleğe bağlılığı sağlama boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir [$X^2_{(4)}=10,815$, $p<.05$]. Buna göre 25+ yıl çalışan öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin mesleğe bağlılığı sağlama algıları diğer gruplardan daha yüksektir.

Eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek üzere yapılan testin sonuçları aşağıdaki gibidir:

Çizelge 4.5: Eğitimsel Liderlik Standartlarını Karşılama Düzeyine İlişkin Görüşlerin Eğitim Durumu Değişkenine göre İncelenmesi

<i>Mann Whitney U Testi</i>	Eğitim	N	Sıra Ort.	U	P
Eğitimsel Liderlik	Lisans	296	176,83	8191,500	,890
	Lisansüstü	56	174,78		
Öğrenci Merkezli Okul Geliştirme	Lisans	296	177,17	8089,500	,776
	Lisansüstü	56	172,96		
Mesleğe Bağlılığı Sağlama	Lisans	296	176,12	8175,000	,871
	Lisansüstü	56	178,52		
Yönetsel Uygulamalar	Lisans	296	176,46	8277,500	,988
	Lisansüstü	56	176,69		
Vizyon ve Misyon	Lisans	296	176,76	8212,500	,914
	Lisansüstü	56	175,15		
Okul-Aile İş birliği	Lisans	296	177,41	8020,000	,700
	Lisansüstü	56	171,71		

Çizelge 4.5'te eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyine ilişkin görüşlerin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testinin sonuçları görülmektedir. Buna göre lisans ve lisansüstü mezunlarının görüşlerinde anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($U=8191,500$, $p>.05$). Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyine ilişkin öğretmen algılarının okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan testin sonuçları aşağıdaki gibidir:

Çizelge 4.6: Eğitimsel Liderlik Standartlarını Karşılama Düzeyine İlişkin Görüşlerin
Görev Yapılan Okulun Türü Değişkenine göre İncelenmesi

<i>Kruskal-Wallis Testi</i>	Okul Türü	N	Sıra Ort.	X²	SD	p
Eğitimsel Liderlik	İlkokul	115	194,13	11,007	5	,051
	Ortaokul	100	167,95			
	İHO	10	194,76			
	AL	32	171,63			
	MTAL	31	136,74			
	İHL	34	161,38			
Öğrenci Merkezli Okul Geliştirme	İlkokul	115	191,37	9,227	5	,100
	Ortaokul	100	172,46			
	İHO	10	188,23			
	AL	32	180,72			
	MTAL	31	136,39			
	İHL	34	157,50			
Mesleğe Bağlılığı Sağlama	İlkokul	115	191,42	9,068	5	,106
	Ortaokul	100	165,45			
	İHO	10	193,36			
	AL	32	171,23			
	MTAL	31	139,16			
	İHL	34	177,69			
Yönetmel Uygulamalar	İlkokul	115	200,52	17,857	5	,003*
	Ortaokul	100	162,19			
	İHO	10	201,01			
	AL	32	167,00			
	MTAL	31	133,66			
	İHL	34	156,50			
Vizyon ve Misyon	İlkokul	115	195,30	12,196	5	,032*
	Ortaokul	100	163,81			
	İHO	10	201,45			
	AL	32	167,00			
	MTAL	31	145,90			
	İHL	34	157,72			
Okul-Aile İş birliği	İlkokul	115	194,94	10,955	5	,052
	Ortaokul	100	167,73			
	İHO	10	195,91			
	AL	32	159,83			
	MTAL	31	142,16			
	İHL	34	164,10			

Çizelge 4.6’da eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin görev yapılan okulun türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testinin sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre görev yapılan okul türü değişkeni bakımından görüşlerin, yönetmel uygulamalar [$X^2_{(5)}=17,857$, $p<.05$] ile vizyon ve misyon

[$X^2_{(5)}=12,196$, $p<.05$] alt boyutlarında farklılaşmaktadır. Hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek amacıyla Post-Hoc analizlerinden Tamhane yapılmış ve meslek lisesi ile ilkokul arasında ($Ort. Farkı= -,47175$ $p=,033$) ve yine meslek lisesi ile imam hatip ortaokulu arasında ($Ort. Farkı= -,52151$ $p= ,041$) anlamlı fark olduğu görülmüştür. Buna göre ilkokul ve imam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenler yönetsel uygulamalar boyutunda meslek lisesi öğretmenlerine göre daha olumlu görüşlere sahiptir. Eğitimsel Liderlik standartlarını karşılama düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin daha önce yöneticilik görevinde bulunma değişkenine göre incelendiği testin sonuçları şu şekildedir:

Çizelge 4.7: Eğitimsel Liderlik Standartlarını Karşılama Düzeyine İlişkin Görüşlerin Daha Önce Yöneticilik Görevinde Bulunma Değişkenine göre İncelenmesi

<i>Mann Whitney U Testi</i>	Yöneticilik	N	Sıra Ort.	U	P
Eğitimsel Liderlik	Bulundum	92	172,75	11615,000	,681
	Bulunmadım	260	177,83		
Öğrenci Merkezli Okul Geliştirme	Bulundum	92	171,98	11544,500	,620
	Bulunmadım	260	178,10		
Mesleğe Bağlılığı Sağlama	Bulundum	92	174,65	11789,500	,838
	Bulunmadım	260	177,16		
Yönetsel Uygulamalar	Bulundum	92	174,12	11741,000	,794
	Bulunmadım	260	177,34		
Vizyon ve Misyon	Bulundum	92	171,92	11538,500	,614
	Bulunmadım	260	178,12		
Okul-Aile İş birliği	Bulundum	92	167,67	11148,000	,331
	Bulunmadım	260	179,62		

Çizelge 4.7’de öğretmenlerin daha önce yöneticilik görevinde bulunup bulunmadıklarının okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyine ilişkin görüşlerinde bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U testinin sonucu görülmektedir. Buna göre daha önce yöneticilik görevinde bulunan öğretmenlerle bulunmayan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($U=11615,000$, $p>.05$). Çalışmamızın bundan sonraki kısmında öğretmenlerin okul iklimi ve okul ikliminin alt boyutlarına ilişkin algılarına yönelik bulgular yer alacaktır.

4.2. Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin Bulgular

Bu kısımda öğretmenlerin okul iklimi algılarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Öncelikle öğretmenlerin okul iklimi algılarının ne düzeyde olduğuna bakılacak ardından okul iklimi ölçeğinin normal dağılım gösterip göstermediği test edilecektir. Ardından öğretmenlerin okul iklimi algılarının cinsiyet, kıdem, görev yapılan okulun türü, eğitim durumu ve daha önce yöneticilik görevinde bulunup bulunmama değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı test edilecektir. Sultanbeyli’de görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algıları şu şekildedir:

Çizelge 4.8: Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Düzeyi

	$\bar{X}$	S
Okul İklimi Ölçeği	3,6816	,54768
Müdür Desteği Erişilebilirliği ve Yeterliliği	3,8086	,83727
Meslektaş Dayanışması	4,0739	,82120
Olumlu Sosyal Gelişim Uygulamaları	4,2591	,63383
Öğrenci Davranışları	3,2679	,78678
Öğretmen Etkililiği	3,9091	,75061
Öğretmenlikten Haz Alma	3,8545	,67969
Ebeveyn Katılımı	3,2869	,92487

Çizelge 4.8’deki verilere göre Sultanbeyli’de görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algılarının ortalaması $\bar{x}=3,6816$ ’dır. Müdür Desteği Erişilebilirliği ve Yeterliliği boyutunda $\bar{x}=3,8086$, Meslektaş Dayanışması alt boyutunda $\bar{x}=4,0739$, Olumlu Sosyal Gelişim Uygulamaları alt boyutunda $\bar{x}=4,2591$, Öğrenci Davranışları alt boyutunda $\bar{x}=3,2679$, Öğretmen Etkililiği alt boyutunda $\bar{x}=3,9091$, Öğretmenlikten Haz Alma alt boyutunda $\bar{x}=3,8545$, Ebeveyn Katılımı alt boyutundaysa $\bar{x}=3,2869$ ortalama gösterdiği sonucunda ulaşılmıştır.

Çalışmanın bundan sonraki kısmında okul iklimi algılarının demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenecektir. Bu bölümde uygulanacak olan analizlerin belirlenmesi için öncelikle dağılımın normal olup olmadığı test edilmelidir. Normallik testinin sonuçları aşağıdaki gibidir:

Çizelge 4.9: Okul İklimi Ölçeği Normallik Analizi Çizelgesi

	Kolmogorov Smirnov		Shapiro Wilk	
	İstatistik	p	İstatistik	p
Okul İklimi Ölçeği	,026	,200*	,994	,186
MDEY	,085	,000	,954	,000
Meslektaş Dayanışması	,132	,000	,908	,000
OSGU	,121	,000	,914	,000
Öğrenci Davranışları	,068	,000	,988	,005
Öğretmen Etkililiği	,150	,000	,946	,000
Öğretmenlikten Haz Alma	,073	,000	,974	,000
Ebeveyn Katılımı	,094	,000	,974	,000

Çizelge 4.9’da görüldüğü üzere okul iklimi ölçeğinin bütününe yönelik uygulanan Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk testlerinde p değeri (olası hata miktarı) ,005’ten büyük olduğu için dağılımın normal olduğu anlaşılmıştır. Bu durumda okul iklimi algılarının demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için ilişkisiz T- testi ve Tek Yönlü ANOVA analizi yapılması gerekmektedir. Bunun yanı sıra her iki testte de okul ikliminin hiçbir alt boyutunda $p>,005$ koşulu sağlanamadığı için dağılımın normal olmadığına karar verilmiştir. Bu doğrultuda alt boyutların demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının test edilmesinde Mann Whitney U testi ile Kruskal Wallis Testi uygulanacaktır. Okul iklimi algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek üzer yapılan testin sonuçları aşağıdaki gibidir:

Çizelge 4.10: Okul İklimi Algılarının Cinsiyet Değişkeni Bakımından İncelenmesi

t- Testi	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	SD	p
Okul İklimi	Kadın	187	3,6714	,54744	-,369	350	,791
	Erkek	165	3,6930	,54939			

Çizelge 4.10’da okul iklimi algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan İlişkisiz t testinin sonuçları görülmektedir. Çıkan sonuca göre okul iklimi algılarının cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$t_{(350)}=-.369$, $p<.05$]. Okul ikliminin alt boyutlarına ilişkin algıların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek üzere yapılan testin sonuçları aşağıdaki gibidir:

Çizelge 4.11: Okul İklimi Algılarının Alt Boyutlarda Cinsiyet Değişkeni Bakımından İncelenmesi

<i>Mann Whitney U Testi</i>	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	U	p
MDEY	Kadın	187	173,30	14829,500	,530
	Erkek	165	180,12		
Meslektaş Dayanışması	Kadın	187	178,79	15000,000	,650
	Erkek	165	173,91		
OSGU	Kadın	187	182,22	14358,000	,258
	Erkek	165	170,22		
Öğrenci Davranışları	Kadın	187	173,39	14845,000	,541
	Erkek	165	180,03		
Öğretmen Etkililiği	Kadın	187	177,57	15227,000	,831
	Erkek	165	175,28		
Öğretmenlikten Haz Alma	Kadın	187	179,85	14801,500	,509
	Erkek	165	172,71		
Ebeveyn Katılımı	Kadın	187	177,78	15188,000	,800
	Erkek	165	175,05		

Çizelge 4.11’de okul iklimi alt boyutlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testinin sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin görüşleri cinsiyetleri bakımından müdür desteği, erişilebilirliği, yeterliliği (U=14829.500, $p>.05$); meslektaş dayanışması (U=15000.000, $p>.05$), olumlu sosyal gelişim uygulamaları (U=14358.000, $p>.05$), öğrenci davranışları (U=14845.000, $p>.05$), öğretmen etkililiği (U=15227.000, $p>.05$), öğretmenlikten haz alma (U=14801.500, $p>.05$) ve ebeveyn katılımı (U=15188.000, $p>.05$) boyutlarında anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının kıdem değişkeni bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek üzere yapılan analizin sonuçları aşağıdaki gibidir:

Çizelge 4.12: Okul İklimi Algılarının Kıdem Değişkeni Bakımından İncelenmesi

<i>One-Way ANOVA</i>	Kıdem	N	$\bar{X}$	S	
Okul İklimi	1-6 yıl	137	3,6013	,56993	
	7-12 yıl	116	3,7470	,52810	
	13-18 yıl	54	3,6180	,56634	
	19-24 yıl	30	3,8140	,49593	
	25+ yıl	15	3,8716	,39903	
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	K.O	SD	F	p
G. Arası	2673	,668	4	2,260	,062
G. İçi	102,609	,296	347		
Toplam	105,282		351		

Çizelge 4.12’de görüldüğü üzere öğretmenlerin okul iklimi algılarının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla One Way ANOVA testinin sonucu görülmektedir. Bu sonuçlara göre okul iklimi algılarının kıdeme göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır [$F_{(4-351)}=2.260$, $p>.05$] Öğretmenlerin okul iklimi algılarının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan testin sonuçları şu şekildedir:

Çizelge 4.13: Okul İklimi Algılarının Alt Boyutlarda Kıdem Değişkeni Bakımından İncelenmesi

<i>Kruskal-Wallis Testi</i>	Kıdem	N	Sıra Ort.	X²	SD	p
Müdür Desteği Erişilebilirliği ve Yeterliliği	1-6 yıl	137	167,97	4,531	4	,339
	7-12 yıl	116	186,93			
	13-18 yıl	54	162,65			
	19-24 yıl	30	186,65			
	25+ yıl	15	203,30			
Meslektaş Dayanışması	1-6 yıl	137	182,02	3,504	4	,477
	7-12 yıl	116	182,61			
	13-18 yıl	54	158,44			
	19-24 yıl	30	158,92			
	25+ yıl	15	179,03			
Olumlu Sosyal Gelişim Uygulamaları	1-6 yıl	137	182,51	1,605	4	,808
	7-12 yıl	116	174,55			
	13-18 yıl	54	167,80			
	19-24 yıl	30	165,17			
	25+ yıl	15	190,67			
Öğrenci Davranışları	1-6 yıl	137	152,36	17,637	4	,001*
	7-12 yıl	116	193,99			
	13-18 yıl	54	170,55			
	19-24 yıl	30	221,63			
	25+ yıl	15	192,93			
Öğretmen Etkililiği	1-6 yıl	137	172,52	2,178	4	,703
	7-12 yıl	116	180,94			
	13-18 yıl	54	161,48			
	19-24 yıl	30	180,02			
	25+ yıl	15	198,13			
Öğretmenlikten Haz Alma	1-6 yıl	137	170,07	9,195	4	,056
	7-12 yıl	116	173,50			
	13-18 yıl	54	169,77			
	19-24 yıl	30	193,98			
	25+ yıl	15	247,73			
Ebeveyn Katılımı	1-6 yıl	137	160,33	8,883	4	0,64
	7-12 yıl	116	188,03			
	13-18 yıl	54	171,96			
	19-24 yıl	30	190,65			

Çizelge 4.13'te öğretmenlerin okul iklimi alt boyutlarına dair algılarının kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testinin sonuçları görünmektedir. Buna göre okul iklimi alt boyutlarından müdür desteği, erişilebilirliği ve yeterliliği, meslektaş dayanışması, olumlu sosyal gelişim uygulamaları, öğretmen etkililiği, öğretmenlikten haz alma ve ebeveyn katılımı boyutlarında öğretmenlerin okul iklimi algılarının kıdem değişkenine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğrenci davranışları boyutunda [$X^2_{(4)}=17,637$, $p<.05$] ise anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Buradan hareketle hangi gruplar arasında farklılık olduğunu anlamak amacıyla Post-Hoc analizlerinden Tamhane testi yapılmıştır. Tamhane testinin sonucuna göre 1-6 yıl çalışan öğretmenlerle 7-12 yıl çalışan öğretmenler arasında (*Ort. Farkı*= -,29920 $p=,037$) anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre 7-12 yıl çalışan öğretmenlerin öğrenci davranışlarına yönelik algıları, 1-6 yıl çalışan öğretmenlere göre daha iyi seviyededir. Bir diğer anlamlı farklılıkta yine 1-6 yıl çalışan öğretmenlerle 19-24 yıl çalışan öğretmenler arasında (*Ort. Farkı*=-,51427 $p=,001$) bulunmuştur. Buradan hareketle 19-24 yıl çalışan öğretmenlerin öğrenci davranışlarına yönelik algılarının 1-6 yıl çalışan öğretmenlerden daha olumlu olduğu yorumu yapılabilir. Okul iklimine yönelik öğretmen algılarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan testin sonuçları aşağıdaki gibidir:

Çizelge 4.14: Okul İklimi Algılarının Eğitim Durumu Değişkeni Bakımından İncelenmesi

<i>t- Testi</i>	Eğitim	N	$\bar{X}$	S	t	SD	p
Okul İklimi	Lisans	296	3,6895	,54671	,626	350	,532
	Lisansüstü	56	3,6395	,55581			

Çizelge 4.14'te öğretmenlerin okul iklimi algılarının eğitim durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem t-Testinin sonucu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin okul iklimi algıları eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmamaktadır [$t_{(350)}=-,626$, $p<.05$]. Okul ikliminin alt boyutlarına yönelik algıların eğitim durumu değişkeni bakımından incelendiği testin sonuçları aşağıdaki gibidir:

Çizelge 4.15: Okul İklimi Algılarının Alt Boyutlarda Eğitim Durumu Değişkeni Bakımından İncelenmesi

<i>Mann Whitney U Testi</i>	Eğitim	N	Sıra Ort.	U	p
MDEY	Lisans	296	178,21	7783,000	,469
	Lisansüstü	56	167,48		
Meslektaş Dayanışması	Lisans	296	179,84	7300,500	,153
	Lisansüstü	56	158,87		
OSGU	Lisans	296	176,53	8279,000	,990
	Lisansüstü	56	176,34		
Öğrenci Davranışları	Lisans	296	178,51	7693,000	,394
	Lisansüstü	56	165,88		
Öğretmen Etkililiği	Lisans	296	175,48	7686,000	,661
	Lisansüstü	56	185,21		
Öğretmenlikten Haz Alma	Lisans	296	174,85	7800,000	,483
	Lisansüstü	56	185,21		
Ebeveyn Katılımı	Lisans	296	176,89	8171,500	,867
	Lisansüstü	56	174,42		

Çizelge 4.15'te okul ikliminin alt boyutlarına ilişkin algıların eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan Mann Whitney U Testinin sonuçları bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin görüşleri cinsiyetleri bakımından müdür desteği, erişilebilirliği, yeterliliği ($U=7783.000$, $p>.05$); meslektaş dayanışması ($U=7300.500$, $p>.05$), olumlu sosyal gelişim uygulamaları ($U=8279.000$, $p>.05$), öğrenci davranışları ($U=7693.000$, $p>.05$), öğretmen etkililiği ($U=7986.000$, $p>.05$), öğretmenlikten haz alma ($U=7800.000$, $p>.05$) ve ebeveyn katılımı ($U=8171.500$, $p>.05$) boyutlarında anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının görev yapılan okulun türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti amacıyla yapılan testin sonuçları aşağıdaki gibidir:

Çizelge 4.16: Okul İklimi Algılarının Görev Yapılan Okul Türü Değişkeni Bakımından İncelenmesi

<i>One-Way ANOVA</i>	Kıdem	N	$\bar{X}$	S	
Okul İklimi	İlkokul	115	3,8718	,52659	
	Ortaokul	100	3,5840	,53518	
	İHO	40	3,7581	,47935	
	AL	32	3,5865	,50634	
	MTAL	31	3,3683	,60450	
	İHL	34	3,6101	,51019	
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	K.O	SD	F	p
G. Arası	8,853	1,771	5	6,353	,000*
G. İçi	96,429	,279	346		

Çizelge 4.16’da okul iklimi algılarının okul türü değişkenine göre değişip değişmediğine yönelik yapılan One-Way ANOVA testinin sonuçları görülmektedir. Buna göre okul iklimi algılarının okul türü değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir [$F_{(5-351)}=6.353$, $p<.05$]. Hangi gruplar arasında farklılık olduğunu anlamak amacıyla yapılmış olan Tukey HSD analizinde ilkokul ve ortaokul arasında *Ort. Farkı*= ,28784 $p=,001$ şeklinde; ilkokul ve meslek lisesi arasındaysa *Ort. Farkı*=,50345 $p=,000$ şeklinde sonuca ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre ilkokulda çalışan öğretmenlerin okul iklimi algılarının ortaokul ve meslek lisesinde çalışan öğretmenlerden daha olumlu olduğu yorumu yapılabilir. Okul ikliminin alt boyutlarına ilişkin algıların okul türü değişkeni bakımından incelendiği testin sonuçları aşağıdaki gibidir:

Çizelge 4.17: Okul İkliminin Alt Boyutlarda Görev Yapılan Okul Türü Değişkeni Bakımından İncelenmesi

<i>Kruskal-Wallis Testi</i>	Okul Türü	N	Sıra Ort.	X²	SD	p
Müdür Desteği Erişilebilirliği ve Yeterliliği	İlkokul	115	192,90	8,272	5	,142
	Ortaokul	100	167,85			
	İHO	40	191,28			
	AL	32	169,58			
	MTAL	31	144,26			
	İHL	34	165,00			
Meslektaş Dayanışması	İlkokul	115	186,20	6,311	5	,277
	Ortaokul	100	160,33			
	İHO	40	178,54			
	AL	32	176,78			
	MTAL	31	162,63			
	İHL	34	201,25			
Olumlu Sosyal Gelişim Uygulamaları	İlkokul	115	203,86	20,485	5	,001*
	Ortaokul	100	179,15			
	İHO	40	174,66			
	AL	32	142,39			
	MTAL	31	131,23			
	İHL	34	151,72			
Öğrenci Davranışları	İlkokul	115	217,70	36,476	5	,000*
	Ortaokul	100	157,68			
	İHO	40	193,49			
	AL	32	151,28			
	MTAL	31	127,53			
	İHL	34	140,90			
Öğretmen Etkililiği	İlkokul	115	188,66	7,685	5	,174
	Ortaokul	100	176,54			
	İHO	40	169,23			
	AL	32	176,80			

MTAL	31	133,55
İHL	34	182,72

Çizelge 4.17 (Devam): Okul İkliminin Alt Boyutlarda Görev Yapılan Okul Türü Değişkeni Bakımından İncelenmesi

<i>Kruskal-Wallis Testi</i>	Okul Türü	N	Sıra Ort.	X²	SD	p
Öğretmenlikten Haz Alma	İlkokul	115	190,49	15,609	5	,008*
	Ortaokul	100	169,34			
	İHO	40	171,11			
	AL	32	190,39			
	MTAL	31	116,95			
	İHL	34	197,81			
Ebeveyn Katılımı	İlkokul	115	203,82	14,368	5	,013*
	Ortaokul	100	165,51			
	İHO	40	179,31			
	AL	32	158,03			
	MTAL	31	151,11			
	İHL	34	153,63			

Çizelge 4.17’de okul ikliminin alt boyutlarına yönelik algıların görev yapılan okulun türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testinin sonucu görülmektedir. Buna göre müdür desteği, erişilebilirliği ve yeterliliği, meslektaş dayanışması ve öğretmen etkililiği boyutlarında okul türü değişkenine anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan olumlu sosyal gelişim uygulamaları boyutunda [$X^2_{(5)}=20.485$, $p<.05$], öğrenci davranışları boyutunda [$X^2_{(5)}=36.746$, $p<.05$], öğretmenlikten haz alma boyutunda [$X^2_{(5)}=15.609$, $p<.05$] ve ebeveyn katılımı boyutunda [$X^2_{(5)}=14.368$, $p<.05$] anlamlı farklılık bulunmuştur. Hangi grupların farklılaştığını görmek için post-hoc analizlerinden Tamhane testi yapılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: Olumlu sosyal gelişim uygulamaları boyutunda ilkokulla meslek lisesi arasında (*Ort. Farkı*= 42834, $p=,001$), ilkokul öğretmenleri lehine anlamlı fark vardır. Öğrenci davranışları boyutunda ilkokulla ortaokul arasında (*Ort. Farkı*=,43857, $p=,001$), ilkokulla Anadolu lisesi arasında (*Ort. Farkı*= ,50446, $p=,007$), ilkokulla meslek lisesi arasında (*Ort. Farkı*=,73272, $p=,005$) ve ilkokulla imam hatip lisesi arasında (*Ort. Farkı*=,52731, $p=,005$) anlamlı farklar bulunmuş; ilkokul öğretmenlerinin öğrenci davranışları boyutundaki algılarının ortaokul, Anadolu lisesi, meslek lisesi ve imam hatip lisesi öğretmenlerinden daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlikten haz alma boyutunda meslek lisesiyle ilkokul (*Ort. Farkı*= -,50317, $p=,001$) ve imam hatip lisesi (*Ort. Farkı*=-,54839, $p=,003$) arasında anlamlı fark bulunmuş; meslek

lisesi öğretmenlerinin öğretmenlikten haz alma algılarının ilköğretim ve imam hatip lisesi öğretmenlerinden daha olumsuz olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin okul iklimi algılarının daha önce yöneticilik görevinde bulunma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan testin sonuçları şu şekildedir:

Çizelge 4.18: Okul İklimi Algılarının Daha Önce Yöneticilik Görevinde Bulunma Değişkeni Bakımından İncelenmesi

<i>t- Testi</i>	Yöneticilik	N	$\bar{X}$	S	t	SD	p
Okul İklimi	Bulundum	92	3,7144	,48366	,668	350	,505
	Bulunmadım	260	3,6699	,56902			

Çizelge 4.18’de okul iklimi algılarının daha önce yöneticilik görevinde bulunma değişkenine göre yapılan t-Testinin sonuçları görülmektedir. Buna göre daha önce yöneticilik yapan öğretmenlerle yapmayan öğretmenlerin okul iklimi algıları arasında anlamlı farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır [$t_{(350)}=-.668$, $p<.05$]. Okul ikliminin alt boyutlarına ilişkin öğretmen algılarının daha önce yöneticilik görevinde bulunma değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan testin sonuçları aşağıdaki gibidir:

Çizelge 4.19: Okul İklimi Algılarının Alt Boyutlarda Daha Önce Yöneticilik Görevinde Bulunma Değişkeni Bakımından İncelenmesi

<i>Mann Whitney U Testi</i>	Yöneticilik	N	Sıra Ort.	U	p
MDEY	Bulundum	92	166,13	11005,500	,255
	Bulunmadım	260	180,17		
Meslektaş Dayanışması	Bulundum	92	173,54	11687,500	,743
	Bulunmadım	260	177,55		
OSGU	Bulundum	92	154,84	9967,000	,017*
	Bulunmadım	260	184,17		
Öğrenci Davranışları	Bulundum	92	195,85	10179,500	,034*
	Bulunmadım	260	169,65		
Öğretmen Etkililiği	Bulundum	92	188,45	10861,000	,185
	Bulunmadım	260	172,27		
Öğretmenlikten Haz Alma	Bulundum	92	173,52	11685,500	,742
	Bulunmadım	260	177,56		
Ebeveyn Katılımı	Bulundum	92	186,21	11067,000	,284
	Bulunmadım	260	173,07		

Çizelge 4.19’da okul iklimi alt boyutlarına ilişkin algıların daha önce

yöneticilik görevinde bulunma değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U Testinin sonuçları görülmektedir. Bu test sonucunda olumlu sosyal gelişim uygulamaları ($U=9967.000$, $p>.05$) ve öğrenci davranışları ($U=10179.500$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre olumlu sosyal gelişim uygulamaları boyutunda daha önce yöneticilik görevinde bulunmayanlar ($\bar{x}=4,2954$, $S.O.=184,17$), bulunanlara göre ($\bar{x}=4,1565$, $S.O.=154,84$) daha olumlu algılara sahiptir. Öğrenci davranışları boyutundaysa daha önce yöneticilik görevinde bulunanlar ($\bar{x}=3,4231$, $S.O.=195,85$), bulunmayanlara göre ($\bar{x}=3,2129$, $S.O.=195,65$) daha olumlu algılara sahiptir. Çalışmamızın bundan sonraki kısmında öğretmen motivasyonuna ilişkin bulgular yer alacaktır.

4.3. Öğretmenlerin Motivasyon Algılarına İlişkin Bulgular

Bu kısımda öğretmenlerin motivasyon algılarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Öncelikle öğretmenlerin motivasyon algılarının ne düzeyde olduğuna bakılacak ardından motivasyon ölçeğinin normal dağılım gösterip göstermediği test edilecektir. Ardından öğretmenlerin motivasyonlarının cinsiyet, kıdem, görev yapılan okulun türü, eğitim durumu ve daha önce yöneticilik görevinde bulunup bulunmama değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı test edilecektir. Sultanbeyli’de görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri şu şekildedir:

Çizelge 4.20: Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyi

	$\bar{X}$	S
Motivasyon Ölçeği	3,5532	,67910
Ekip Uyumu	3,4368	,87487
İşle Bütünleşme	3,3729	,75861
Kuruma Bağlılık	3,9356	,79784
Kişisel Gelişim	3,5663	,80362

Çizelge 4.20’de görüldüğü üzere Sultanbeyli’de görev yapan öğretmenlerin motivasyonları ve motivasyonların alt boyutlarına ilişkin algıları yüksektir ($\bar{x}=3,5532$). Öğretmen motivasyonunun ekip uyumu boyutunda $\bar{x}=3,4368$, işle bütünleşme boyutunda $\bar{x}=3,3729$, kuruma bağlılık boyutunda $\bar{x}=3,9356$ ve kişisel gelişim boyutunda $\bar{x}=3,5663$ ortalama gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin motivasyonlarının demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılacak analizlerin belirlenmesi için verilerin normalliği test edilmelidir. Normallik testinin sonuçları şu şekildedir:

Çizelge 4.21: Motivasyon Ölçeği Normallik Analizi Çizelgesi

	<i>Kolmogorov Smirnov</i>		<i>Shapiro Wilk</i>	
	İstatistik	p	İstatistik	p
Motivasyon Ölçeği	,049	,043	,990	,013
Ekip Uyum	,094	,000	,979	,000
İşle Bütünleşme	,105	,000	,978	,000
Kuruma Bağlılık	,143	,000	,934	,000
Kişisel Gelişim	,114	,000	,972	,000

Çizelge 4.21’de görüldüğü üzere hem Kolmogorov Smirnov hem de Shapiro Wilk testinde p değeri (olası hata miktarı) ,05’ten küçük olduğu için dağılımın normal olmadığı anlaşılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin motivasyonlarının demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için dağılımın normal olmadığı durumlarda kullanılan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Testine başvurulacaktır. Öğretmen motivasyonunun cinsiyet değişkeni bakımından incelendiği testin sonuçları aşağıdaki gibidir:

Çizelge 4.22: Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyinin Cinsiyet Değişkeni Bakımından İncelenmesi

<i>Mann Whitney U Testi</i>	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	U	p
Motivasyon	Kadın	187	168,81	13989,000	,131
	Erkek	165	185,22		
Ekip Uyum	Kadın	187	168,51	13933,000	,115
	Erkek	165	185,56		
İşle Bütünleşme	Kadın	187	175,49	15239,500	,843
	Erkek	165	177,64		
Kuruma Bağlılık	Kadın	187	163,64	13023,000	,011*
	Erkek	165	191,07		
Kişisel Gelişim	Kadın	187	171,06	14409,500	,281
	Erkek	165	182,67		

Çizelge 4.22’de öğretmen motivasyonunun cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testinin sonuçları görülmektedir. Verilere göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ekip uyumu, işle

bütünleşme ve kişisel gelişim boyutlarında anlamlı fark göstermemekte ancak kuruma bağlılık boyutunda ($U=13023.000$, $p<.05$) anlamlı fark göstermektedir. Bu sonuca göre kuruma bağlılık anlamında erkekler ($\bar{X}=4,0687$, $S.O=191,07$) kadınlardan ($\bar{X}=3,8182$, $S.O=163,64$) anlamlı şekilde daha olumlu algılara sahiptir. Öğretmen motivasyonunun kıdem değişkeni bakımından incelendiği testin sonuçları şu şekildedir:

Çizelge 4.23: Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Kıdem Değişkeni Bakımından İncelenmesi

<i>Kruskal-Wallis Testi</i>	Kıdem	N	Sıra Ort.	X²	SD	p
Motivasyon	1-6 yıl	137	167,03	9,282	4	,054
	7-12 yıl	116	182,56			
	13-18 yıl	54	158,15			
	19-24 yıl	30	203,98			
	25+ yıl	15	227,23			
Ekip Uyum	1-6 yıl	137	165,15	8,936	4	,063
	7-12 yıl	116	186,56			
	13-18 yıl	54	159,45			
	19-24 yıl	30	195,78			
	25+ yıl	15	225,17			
İşle Bütünleşme	1-6 yıl	137	173,22	8,283	4	,083
	7-12 yıl	116	176,93			
	13-18 yıl	54	154,47			
	19-24 yıl	30	214,40			
	25+ yıl	15	206,60			
Kuruma Bağlılık	1-6 yıl	137	169,57	4,599	4	,331
	7-12 yıl	116	184,01			
	13-18 yıl	54	161,50			
	19-24 yıl	30	189,70			
	25+ yıl	15	209,27			
Kişisel Gelişim	1-6 yıl	137	170,07	6,852	4	,144
	7-12 yıl	116	177,31			
	13-18 yıl	54	165,55			
	19-24 yıl	30	197,42			
	25+ yıl	15	230,13			

Çizelge 4.23'te öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik yapılmış olan Kruskal-Wallis Testinin sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre tüm p değerleri ,05'in üstünde olduğundan dolayı öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin kıdeme göre farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Öğretmen motivasyonunun eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analizin sonuçları aşağıdaki gibidir:

Çizelge 4.24: Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkeni Bakımından İncelenmesi

<i>Mann Whitney U Testi</i>	Eğitim	N	Sıra Ort.	U	p
Motivasyon	Lisans	296	177,13	8103,000	,791
	Lisansüstü	56	173,20		
Ekip Uyum	Lisans	296	178,48	7700,500	,398
	Lisansüstü	56	166,01		
İşle Bütünleşme	Lisans	296	174,53	7705,000	,401
	Lisansüstü	56	186,91		
Kuruma Bağlılık	Lisans	296	177,23	8073,000	,756
	Lisansüstü	56	172,66		
Kişisel Gelişim	Lisans	296	176,78	8204,000	,903
	Lisansüstü	56	175,00		

Çizelge 4.24'te öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testinin sonuçları görülmekte olup öğretmenlerin motivasyonlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen motivasyonunun görev yapılan okulun türü değişkenine göre incelendiği testin sonuçları şu şekildedir:

Çizelge 4.25: Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Görev Yapılan Okul Türü Değişkeni Bakımından İncelenmesi

<i>Kruskal-Wallis Testi</i>	Okul Türü	N	Sıra Ort.	X²	SD	p
Motivasyon	İlkokul	115	191,87	12,496	5	,029*
	Ortaokul	100	171,79			
	İHO	10	196,68			
	AL	32	148,83			
	MTAL	31	133,03			
	İHL	34	180,32			
Ekip Uyum	İlkokul	115	198,26	17,486	5	,004*
	Ortaokul	100	170,16			
	İHO	10	195,86			
	AL	32	143,56			
	MTAL	31	128,63			
	İHL	34	173,43			
İşle Bütünleşme	İlkokul	115	177,79	4,775	5	,444
	Ortaokul	100	178,52			

İHO	10	195,85
AL	32	145,05
MTAL	31	169,73
İHL	34	179,24

Çizelge 4.25 (Devam): Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Görev Yapılan Okul Türü Değişkeni Bakımından İncelenmesi

<i>Kruskal-Wallis Testi</i>	Okul Türü	N	Sıra Ort.	X²	SD	p
Kuruma Bağlılık	İlkokul	115	186,30	7,492	5	,187
	Ortaokul	100	173,41			
	İHO	10	193,31			
	AL	32	158,91			
	MTAL	31	139,94			
	İHL	34	182,57			
Kişisel Gelişim	İlkokul	115	193,91	16,010	5	,007*
	Ortaokul	100	171,50			
	İHO	10	195,85			
	AL	32	163,05			
	MTAL	31	118,37			
	İHL	34	175,21			

Çizelge 4.25'te görülen sonuçlar öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin görev yapılan okulun türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testinin sonuçlarıdır. Bu sonuçlara göre motivasyonun ölçeğinin bütünü [$X^2_{(5)}=12.946$, $p<.05$] ile ekip uyumu [$X^2_{(5)}=17.486$, $p<.05$] ve kişisel gelişim [$X^2_{(5)}=16.010$, $p<.05$] boyutlarında öğretmen motivasyonlarının anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek amacıyla dağılımın normal olmadığı durumlarda kullanılan Post-Hoc Analizlerinden Tamhane Testi uygulanmış, buna göre ekip uyumu boyutunda ilkokulla meslek lisesi arasında (*Ort. Farkı* = ,53240, p = ,012) ilkokul lehine; kişisel gelişim boyutunda meslek lisesiyle ilkokul (*Ort. Farkı* = -,55503, p = ,004) ve imam hatip ortaokulu (*Ort. Farkı* = -,62097, p = ,011) arasında meslek lisesi aleyhine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen motivasyonunun en yüksek ilkokul öğretmenlerinde en düşüğe meslek lisesi öğretmenlerinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen motivasyonunun daha önce yöneticilik görevinde bulunma değişkeni bakımından incelendiği analizin sonuçları şu şekildedir

Çizelge 4.26: Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Daha Önce Yöneticilik Görevinde Bulunma Değişkeni Bakımından İncelenmesi

<i>Mann Whitney U Testi</i>	Yöneticilik	N	Sıra Ort.	U	p
Motivasyon	Bulundum	92	183,28	11336,500	,457
	Bulunmadım	260	174,10		
Ekip Uyum	Bulundum	92	180,91	11554,000	,627
	Bulunmadım	260	174,94		
İşle Bütünleşme	Bulundum	92	179,17	11714,000	,768
	Bulunmadım	260	175,55		
Kuruma Bağlılık	Bulundum	92	185,69	11114,500	,308
	Bulunmadım	260	173,25		
Kişisel Gelişim	Bulundum	92	189,65	10750,000	,146
	Bulunmadım	260	171,85		

Çizelge 4.26’da öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin daha önce yöneticilik görevinde bulunup bulunmama değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testinin Sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin motivasyon düzeyleri daha önce yöneticilik görevinde bulunup bulunmama değişkenine göre farklılık göstermediği, diğer bir deyişle daha önce yöneticilik yapan öğretmenlerle yapmayan öğretmenlerin benzer motivasyon düzeyine sahip olduğu yorumu yapılabilir. Çalışmanın bundan sonraki kısmında eğitimsel liderlik, okul iklimi ve motivasyonunun birbirlerini ne düzeyde etkilediğini gösteren regresyon analizlerine yer verilecektir.

4.4. Eğitimsel Liderlik, Okul İklimi ve Motivasyon Arasındaki Etkiye İlişkin Bulgular

Bu bölümde çoklu regresyon analizi vasıtasıyla eğitimsel liderliğin okul iklimi ve motivasyon; okul ikliminin motivasyon üzerindeki etkisine bakılacaktır.

Eğitimsel liderliğin okul iklimi üzerindeki etkisini gösteren analizin sonuçları şu şekildedir:

Çizelge 4.27: Eğitimsel Liderliğin Okul İklimi Üzerindeki Etkisi

<i>Çoklu Regresyon Analizi</i>	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Sabit (Okul İklimi)	-	20,025	,000*			
Öğrenci Merkezli Okul Geliştirme	,393	3,767	,000*			
Mesleğe Bağlılığı Sağlama	,023	,219	,826	78,283	,000	,531
Yönetsel Uygulamalar	-,044	-,355	,723			
Vizyon ve Misyon	,253	2,302	,022*			
Okul Aile İşbirliği	,128	1.252	,212			

Çizelge 4.27’de eğitimsel liderliğin okul iklimi üzerindeki yordayıcılık etkisini tespit etmek amacıyla yapılan çoklu regresyon modeli görülmektedir. Sonuçlara göre model anlamlıdır (p=,000) ve okul iklimi algılarının %53,1’i okul müdürünün eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyine bağlıdır. Okul ikliminin iyileşmesinde eğitimsel liderliğin öğrenci merkezli okul geliştirme boyutu (p=,000) ile vizyon ve misyon boyutunun (p=,022) anlamlı şekilde etkili olduğu ancak mesleğe bağlılığı sağlama, yönetsel uygulamalar ve okul aile işbirliği boyutlarının okul iklimi üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimsel liderliğin motivasyonu etkileme düzeyinin incelendiği testin sonuçları aşağıdadır:

Çizelge 4.28: Eğitimsel Liderliğin Motivasyon Üzerindeki Etkisi

<i>Çoklu Regresyon Analizi</i>	β	t	p	F	Model (p)	R ²
--------------------------------	---------	---	---	---	-----------	----------------

Sabit (Motivasyon)	-	13,759	,000			
Öğrenci Merkezli Okul Geliştirme	,173	1,516	,130			
Mesleğe Bağlılığı Sağlama	,436	3,726	,000	53,559	,000*	,436
Yönetmel Uygulamalar	,126	,931	,353			
Vizyon ve Misyon	,040	,333	,759			
Okul Aile İşbirliği	-,103	-,921	,358			

Çizelge 4.28’de eğitimsel liderliğin motivasyon üzerindeki yordayıcılık etkisini tespit etmek amacıyla yapılan çoklu regresyon modeli görülmektedir. Sonuçlara göre model anlamlıdır (p=000) ve öğretmen motivasyonunun %43,6’sı okul müdürünün eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyine bağlıdır. Öğretmen motivasyonunun artmasında eğitimsel liderliğin mesleğe bağlılığı sağlama boyutu (p=,000) anlamlı şekilde etkiliyken öğrenci merkezli okul geliştirme, yönetmel uygulamalar, vizyon-misyon ve okul-aile işbirliği boyutları motivasyon üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Okul İkliminin motivasyon üzerindeki etkisini gösteren testin sonuçları şu şekildedir:

Çizelge 4.29: Okul İkliminin Motivasyon Üzerindeki Etkisi

<i>Çoklu Regresyon Analizi</i>	β	t	p	F	Model (p)	R²
Sabit (Motivasyon)	-	,700	,484			
Müdür Desteği Erişilebilirliği ve Y.	,370	8,684	,000*			
Meslektaş Dayanışması	,195	4,828	,000*			
Olumlu Sosyal Gelişim Uygulama.	-,058	-1,298	,195	65,962	,000*	,573
Öğrenci Davranışları	,109	2,189	,029			
Öğretmen Etkililiği	,101	2,286	,023*			
Öğretmenlikten Haz Alma	,228	5,516	,000*			
Ebeveyn Katılımı	,142	2,936	,004*			

Çizelge 4.29’da okul ikliminin motivasyon üzerindeki yordayıcılık etkisini tespit etmek amacıyla yapılan çoklu regresyon modeli görülmektedir. Sonuçlara göre model anlamlıdır (p=,000) ve öğretmen motivasyonunun artmasında okul ikliminin etkisi %57’3’tür. Öğretmen motivasyonunun artmasında müdür desteği erişilebilirliği ve yeterliliği (p=,000), meslektaş dayanışması (p=,000), öğrenci davranışları (p=,029), öğretmen etkililiği (p=,023), öğretmenlikten haz alma (p=,000) ve ebeveyn katılımı boyutları (p=,004) boyutları anlamlı şekilde etkiliyken olumlu sosyal gelişim uygulamaları, etkili değildir.

4.5. Eğitimsel Liderlik, Okul İklimi ve Motivasyon İlişkisiyle İlgili Bulgular

Bu bölümde tezin asıl amacını ifade eden eğitimsel liderlik, okul iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiye bakılacaktır. Eğitimsel liderlik, okul iklimi ve öğretmen motivasyonu ölçeklerinin alt boyutları arasındaki ilişki matrisi şu şekildedir:



Çizelge 4.30. Eğitimsel Liderlik, Okul İklimi ve Öğretmen Motivasyonunun Alt Boyutları Arasındaki İlişki Matrisi

<i>Spearman Brown Testi</i>	1.	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	3	3.1	3.2	3.3	3.4
1. Eğitimsel Liderlik	1	.977	.952	.961	.942	.940	.760	.844	.447	.540	.452	.378	.412	.402	.666	.648	.352	.649	.611
1.1. Öğrenci Merkezli Okul Geliştirme		1	.904	.912	.884	.897	.744	.811	.423	.517	.460	.374	.409	.387	.634	.619	.335	.615	.592
1.2. Mesleğe Bağlılığı Sağlama			1	.912	.893	.878	.720	.824	.459	.497	.397	.358	.400	.385	.663	.639	.360	.661	.589
1.3. Yönetmel Uygulamalar				1	.905	.906	.728	.821	.429	.517	.429	.337	.401	.387	.652	.642	.330	.633	.609
1.4. Vizyon ve Misyon					1	.903	.728	.787	.415	.541	.435	.372	.369	.414	.616	.593	.338	.595	.562
1.5. Okul-Aile İşbirliği						1	.713	.818	.461	.552	.398	.353	.380	.359	.603	.591	.318	.609	.532
2. Okul İklimi							1	.698	.551	.637	.823	.602	.555	.674	.705	.666	.457	.639	.641
2.1. Müdür Desteği, Erişilebilirliği, Yeterliliği								1	.416	.440	.319	.270	.441	.304	.624	.633	.310	.642	.547
2.2. Meslektaş Dayanışması									1	.429	.303	.250	.250	.279	.458	.438	.237	.542	.335
2.3. Olumlu Sosyal Gelişim Uygulamaları										1	.409	.472	.377	.287	.381	.358	.230	.374	.368
2.4. Öğrenci Davranışları											1	.500	.303	.632	.469	.435	.345	.371	.454
2.5. Öğretmen Etkililiği												1	.365	.431	.398	.356	.305	.293	.399
2.6. Öğretmenlikten Haz Alma													1	.290	.491	.421	.346	.477	.458
2.7. Ebeveyn Katılımı														1	.499	.464	.369	.366	.500
3. Motivasyon															1	.914	.762	.808	.848
3.1. Ekip Uyumu																1	.569	.717	.721
3.2. İşle Bütünleşme																	1	.439	.543
3.3. Kuruma Bağlılık																		1	.649
3.4. Kişisel Gelişim																			1

Çizelge 4.30'da eğitimsel liderlik, okul iklimi ve öğretmen motivasyonun alt boyutları arasındaki ilişki matrisi görülmektedir. Çizelge 4.2, çizelge 4.9 ve çizelge 4.20'de dağılımın normal olmadığını gösteren Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk testlerinin sonuçları gösterilmiştir. Buradan hareketle bu ilişki matrisini ortaya çıkarmak amacıyla dağılımın normal olmadığı durumlarda kullanılan Spearman Korelasyon Testi yapılmıştır. Korelasyon analizinde korelasyon katsayısının 1.00 olması pozitif yönlü mükemmel bir ilişkiyi ifade ederken -1.00 olmasıysa negatif yönlü mükemmel bir ilişkiyi ifade eder. Korelasyon katsayısının 0.00-0.30 arasında olması düşük, 0.30-0.70 arasında olması orta, 0.70-1.00 arasında olmasıysa yüksek bir ilişki olarak tanımlanır (Büyüköztürk, 2013). Çizelge 4.29'da görülen tüm boyutlar arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki söz konusudur ($p=,000$) ancak bu ilişkilerin düzeyi değişebilmektedir.

Eğitimsel liderlikle okul iklimi arasında yüksek ilişki ($r=.760$) vardır. Eğitimsel liderliğin okul ikliminin alt boyutlarından müdür desteği erişilebilirliği ve yeterliliğiyle yüksek ($r=.844$), meslektaş dayanışması ($r=.447$), olumlu sosyal gelişim uygulamaları ($r=.540$), öğrenci davranışları ($r=.452$), öğretmen etkililiği ($r=.378$), öğretmenlikten haz alma ($r=.412$) ve ebeveyn katılımı ($r=.402$) ile orta düzey ilişki içinde olduğu görülmektedir.

Eğitimsel liderlikle motivasyon arasında yükseğe yakın orta düzey ilişki söz konusudur ($r=.666$). Eğitimsel liderlik motivasyonun alt boyutlarından ekip uyumu ($r=.648$), işle bütünleşme ($r=.352$), kuruma bağlılık ($r=.649$) ve kişisel gelişim ($r=.611$) ile ilişki içindedir.

Okul iklimiyle motivasyon arasında yüksek ilişki ($r=.705$), olduğu görülmektedir. Okul ikliminin motivasyonun alt boyutlarından ekip uyumu ($r=.666$), işle bütünleşme ($r=.457$), kuruma bağlılık ($r=.639$) ve kişisel gelişim ($r=.641$) ile orta düzey ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir.

Eğitimsel liderlik tüm alt boyutlarda okul iklimiyle yüksek ilişki içindedir. Okul müdürünün öğrenci merkezli okul geliştirme ($r=.744$), mesleğe bağlılığı sağlama ($r=.720$), yönetsel uygulamalar ($r=.728$), vizyon ve misyon ($r=.728$) ve okul-aile işbirliği davranışlarında olumlu yönde yaşanacak gelişmeler; okul iklimini de olumlu şekilde geliştirecektir. Bu durumda eğitimsel liderlikle okul iklimi arasındaki yüksek ilişki kanıtlanmıştır.

Eğitimsel liderliğin alt boyutlarının motivasyonla ilişkisi tüm boyutlarda orta düzeydedir. Motivasyon, öğrenci merkezli okul geliştirmeyle ($r=.634$), mesleğe bağlılığı sağlamayla ($r=.663$), yönetsel uygulamalarla ($r=.652$), vizyon ve misyonla ($r=.616$), okul-aile işbirliğiyle ($r=.603$) orta düzey ilişkidir. Bu sonuçlardan hareketle eğitimsel liderlik okul iklimi ilişkisinin, eğitimsel liderlik motivasyon ilişkisinden daha güçlü olduğu yorumu yapılabilir.

Okul ikliminin alt boyutlarının motivasyonla ilişkisi müdür desteği, erişilebilirliği ve yeterliliği boyutunda ($r=.624$), meslektaş dayanışması boyutunda ($r=.458$), olumlu sosyal gelişim uygulamaları boyutunda ($r=.381$), öğrenci davranışları boyutunda ($r=.469$), öğretmen etkililiği boyutunda ($r=.398$), öğretmenlikten haz alma boyutunda ($r=.491$), ebeveyn katılımı boyutunda ($r=.499$) orta düzeydedir. Okul ikliminin bütününün motivasyonla ilişkisinin ($r=.705$) yüksek olması ancak alt boyutlarla motivasyon arasındaki ilişkinin orta düzeyde gözlenmesinden hareketle okul iklimi algısının tüm bileşenleriyle olumlu yönde artmasının öğretmen motivasyonunu yüksek şekilde arttırdığı ancak tek başına okul müdürü, meslektaş, öğrenci ve veli davranışının öğretmen motivasyonunu orta düzeyde arttırabildiği yorumu yapılabilir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmamızın bu bölümünde araştırmamızın amaçlarına yönelik olarak değerlendirilen sonuçlarına, bu sonuçların ilgili diğer araştırmalarla tartışılmasına, yorumlarına ve araştırma neticesinde yapılacak önerilere yer verilecektir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Sultanbeyli’de görev yapan 352 öğretmenin katıldığı araştırmamızın temel amacı okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyiyle öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu doğrultuda yapılan Spearman Brown testinin sonuçlarına göre bu üç kavram arasında güçlü ilişkiler söz konusudur ve Eğitimsel liderlikle okul iklimi arasında yüksek ($r=.760$), okul iklimiyle motivasyon arasında yüksek ($r=.705$), eğitimsel liderlikle motivasyon arasında yükseğe oldukça yakın olmak üzere orta derecede ($r=.666$) ilişki gözlenmektedir. Bu durum okul müdürlerinin okuldaki rolünün önemini bir kez daha ortaya koymaktadır çünkü okul müdürünün eğitimsel liderlik rolündeki artış öğretmenlerin okul iklimi algısını ve motivasyonunu yüksek derecede arttırmaktadır. Öğretmen motivasyonunun okul iklimiyle olan ilişkisinin eğitimsel liderlikle olan ilişkisinden daha güçlü olması öğretmenlerin motivasyonunu okul ikliminin daha yüksek derecede arttırdığını gösterir, buna göre eğitimsel liderlik standartlarını karşılayan bir okul müdürü, okul iklimini düzeltecek; okul ikliminin düzelmesi de öğretmen motivasyonunu arttıracaktır.

Tahaoğlu (2007), Sarıççek (2014), Varlı (2015) da liderlik ve iklim arasında yüksek ilişki, olduğu sonucuna ulaşırken Öztürk (2008), Küçük (2008), Gültekin (2012), Öztürk (2014) ise orta düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bazı araştırmalarda ilişkinin derecesinin yüksek olmaması okul iklimini doğrudan etkilemeyen liderlik türlerinin araştırılmış olmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin Öztürk (2008) vizyoner liderlik ve okul iklimi ilişkisini incelemiş, $r=.316$ sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle eğitimsel liderlik davranışlarının okul iklimiyle kuvvetli bir ilişkisi olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Acar (2011), etik liderlikle motivasyon arasındaki ilişkinin negatif yönlü olduğu sonucuna ulaşmış; bu sonuç araştırmamızla ve diğer araştırmalarla zıt bir özellik göstermiştir zira Emirbey (2017) de etik liderlik ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemiş iki kavram arasında pozitif yönlü orta düzey ilişki

olduğu sonucuna ulaşmıştır. Liderlik ve motivasyon arasındaki ilişkiyi inceleyen diğer araştırmacılardan Sucu (2016) öğretimsel liderlik motivasyon ilişkisini pozitif yönlü orta düzey ($r=.582$), Arslanoğlu (2016) liderlik davranışları motivasyon ilişkisini pozitif yönlü orta düzey ($r=.582$), Arslanoğlu (2016), liderlik düzeyleri motivasyon ilişkisini pozitif yönlü orta düzey ($r=.526$), Vural (2016), liderlik stilleri motivasyon ilişkisini pozitif yönlü orta düzey ($r=.570$), Işık (2016) karizmatik liderlik motivasyon ilişkisini pozitif yönlü düşük düzey ($r=.248$), Kırsoy (2015), öğrenen liderlikle motivasyon ilişkisini pozitif yönlü orta düzeyde bulmuşlardır. Bu araştırmaların çoğunda araştırmamızla benzer olarak liderlik motivasyon ilişkisi orta düzeylidir ancak bu ilişkilerin araştırmamızdan ($r=.666$) düşük düzeyde görülmesi eğitimsel liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonunun artması noktasında diğer liderlik türlerinden daha etkili olduğunu göstermektedir.

Okul iklimiyle motivasyon arasındaki ilişkiyi araştıran Gündüz (2008) $r=.690$, Selçuk (2016) $r=.539$, İdi (2017) $r=.580$ Demir Polat (2018) $r=.420$ pozitif yönlü orta düzey ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlar, bu noktada iki kavram arasındaki ilişkinin $r=.705$ yüksek düzeyde bulunduğu araştırmamızla farklılaşmışlardır. Gök (2009) de tüm bu araştırmalardan farklı olarak örgüt iklimi ve motivasyon arasındaki ilişkinin düşük düzeyde ($r=.226$) olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmamızın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Okul müdürleri öğretmen görüşlerine göre eğitimsel liderlik standartlarını çoğunlukla karşılamaktadır ($\bar{x}=3.82$). Alt boyutlara ilişkin puanlarsa öğrenci merkezli okul geliştirme boyutunda $\bar{x}=3.82$, mesleğe bağlılığı sağlama boyutunda $\bar{x}=3.78$, yönetsel uygulamalar boyutunda $\bar{x}=3.79$, vizyon ve misyon boyutunda $\bar{x}=3.73$, okul aile işbirliği boyutunda ise $\bar{x}=3.96$ düzeyinde karşılamaktadır. Bu sonuçların gösterdiği üzere Sultanbeyli'deki okul müdürleri eğitimsel liderlik standartlarını öğretmen algılarına göre çoğunlukla karşılamaktadır. Bu sonuçlar Sezer (2018)'in araştırmasına göre yüksektir çünkü o araştırmaya göre okul müdürleri öğrenci eğitimsel liderlik standartlarını öğrenci merkezli okul geliştirme boyutunda $\bar{x}=3.23$, mesleğe bağlılığı sağlama boyutunda $\bar{x}=3.33$, yönetsel uygulamalarda $\bar{x}=3.25$, vizyon ve misyon boyutunda $\bar{x}=3.33$, okul aile işbirliği boyutunda $\bar{x}=3.54$ ile bazen düzeyinde karşılamaktadır. Her iki araştırmada da okul-aile işbirliği davranışının en yüksek ortalamayı gösteriyor olması bu iki araştırmanın

ortak noktasıdır. Araştırmamızla aynı veri toplama aracının kullanıldığı tek araştırma Sezer (2018)'in araştırması olsa da okul müdürlerinin liderlik davranışlarını ölçen başka veri toplama araçları ve araştırmalar da mevcuttur. Bu araştırmalarda liderlik düzeyine ilişkin sonuçlar Avcı (2015)'in araştırmasında çoğunlukla ($\bar{x}=3.92$), Babil (2009)'in vizyoner liderlik davranışlarını ölçtüğü araştırmasında orta düzeydedir. ($\bar{x}=167.69$) düzeydedir. Araştırmamızda okul müdürlerinin vizyon ve misyon düzeyi çoğunlukla düzeyinde çıktığı için Babil (2009)'un araştırmasıyla bu noktada farklılaştığı söylenebilir. Cerit (2007), okul müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik davranışlarını bazen düzeyinde ($\bar{x}=3.38$) karşıladığı sonucuna ulaşmıştır. Ceylan ve Akar (2010), okul-aile işbirliğini incelediği araştırmasında bu davranışın kısmen yeterli olduğu sonucuna ulaşırken araştırmamızda okul müdürlerinin bu davranışı çoğunlukla gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sağır ve Memişoğlu (2012) ile ($\bar{x}=3.61$) Serin ve Buluç (2012) da ($\bar{x}=3.64$) okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının çoğunlukla düzeyinde olduğu sonucuna ulaşırken Kurt (2013) ise $\bar{x}=3.39$ bazen düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin müdür desteği, erişilebilirliği ve yeterliliği ($\bar{x}=3.80$), meslektaş dayanışması ($\bar{x}=4.07$), öğretmen etkililiği ($\bar{x}=3.90$), öğretmenlikten haz alma ($\bar{x}=3.85$) ve okul ikliminin bütününe ($\bar{x}=3.68$) yönelik algıları çoğunlukla; olumlu sosyal gelişim uygulamalarına yönelik algıları daima ($\bar{x}=4.25$); öğrenci davranışları ($\bar{x}=3.26$) ve ebeveyn katılımına ($\bar{x}=3.28$) ilişkin algılarıysa bazen düzeyindedir. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin okul iklimi algılarının yüksek olması aynı veri toplama aracı başka okul iklimi araştırmalarında kullanılmadığı için tartışmaya uygun olmasa da farklı araçların kullanıldığı okul iklimi araştırmaları ve farklı sonuçlar mevcuttur. Buna göre Karataş (2008)'in araştırmasında okul iklimi algıları kısmen ($\bar{x}=2.50$) Bayram Yaman (2012)'in araştırmasında çoğunlukla ($\bar{x}=3.55$) düzeyindedir. Aka (2014)'nın araştırmasında çoğunlukla ($\bar{x}=3.45$) düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılan okul iklimi algıları öğrenci davranışları boyutunda araştırmamızda olduğu gibi oldukça düşmekte ve $\bar{x}=2.62$ ortalama göstermektedir. Bu bakımdan Aka (2014)'nın araştırmasıyla araştırmamız arasında birbirini destekleyen sonuçlar olduğu görülmektedir. Şenel (2015)'in araştırmasında okul iklimi algılarının bazen düzeyinde ($\bar{x}=2.96$) olduğu görülmüş, bu araştırmada destekleyici müdür davranışının da araştırmamıza göre farklı olarak bazen düzeyinde ($\bar{x}=3.23$) olduğu görülmüştür. Aydoğan (2019)'un araştırmasında okul iklimi algıları

bazen düzeyindedir ($\bar{x}=3.41$). Araştırmamızda öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının, yine öğretmenlerin okul iklimi algılarını araştıran bahsi geçen araştırmalardan daha yüksek ortalama gösterdiği görülmektedir.

Araştırmamızın sonuçlarına göre öğretmenlerin motivasyon düzeyi $\bar{x}=3.55$ ile memnuniyet düzeyindeyken motivasyonla ilgili algıların ekip uyumu ($\bar{x}=3.43$), kuruma bağlılık ($\bar{x}=3.93$), kişisel gelişim ($\bar{x}=3.56$) boyutlarında da memnuniyet düzeyinde olduğu işle bütünleşme boyutunda ise ($\bar{x}=3.37$) kararsızlık düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmen motivasyonunun en yüksek görüldüğü boyut kuruma bağlılık boyutudur. Araştırmamızda kullanılan veri toplama aracıyla aynı veri toplama aracını kullanan Tanrıverdi (2007)'nin araştırmasında $\bar{x}=3.55$ Yılmaz'ın araştırmasında $\bar{x}=3.54$ ortalama gösteren motivasyon düzeyinin her üç araştırmada da benzer düzeyde çıkması dikkat çekici bir noktadır. Öğretmen motivasyonunun ne düzeyde olduğunu alt boyutlar üzerinde de gösteren Özerten (2018)'in araştırmasında öğretmen motivasyonu ekip uyumu boyutunda $\bar{x}=3.27$, işle bütünleşme boyutunda $\bar{x}=3.35$, kuruma bağlılık boyutunda $\bar{x}=3.89$, kişisel gelişim boyutunda $\bar{x}=3.56$, toplamda ise $\bar{x}=3.47$ ortalama göstermektedir. Araştırmamızda olduğu gibi Özerten (2018)'in araştırmasında da en yüksek ortalama kuruma bağlılık, en düşük ortalama ise işle bütünleşme boyutunda görülmektedir. Farklı yıllarda farklı örneklemeler üzerinde yapılan bu araştırmalara zıt olarak Yılmaz (2017)'in araştırmasında $\bar{x}=2.99$ Akman (2017)'in araştırmasında $\bar{x}=3.09$ ortalama ile kararsızlık düzeyinde ortaya çıkan motivasyon düzeyi; farklı veri toplama araçları kullanan Polat (2010)'in araştırmasında $\bar{x}=3.85$, Selçuk (2016)'un araştırmasında $\bar{x}=3.77$, Ergen (2009)'in araştırmasında $\bar{x}=3.77$, Kurt (2013)'un araştırmasında $\bar{x}=2.79$, Emirbey (2017)'in araştırmasında $\bar{x}=3.15$ Aksel (2016)'in araştırmasında $\bar{x}=3.67$, Işık (2016)'in araştırmasında $\bar{x}=3.80$, Tozal (2015)'in araştırmasında $\bar{x}=2.75$, Uçar (2017)'in araştırmasında $\bar{x}=3.99$, Bingöl (2014)'ün araştırmasında $\bar{x}=3.35$ ortalama göstermiştir. Motivasyon düzeyinin farklı araştırmalarda farklı sonuçlar gösteriyor olması motivasyonu etkileyen liderlik, okul iklimi, okul büyüklüğü, öğrenci başarısı gibi faktörlerin önemini gösterir niteliktedir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyine ilişkin algıları ölçeğin bütününde ve alt boyutlarda cinsiyete göre farklılaşmamaktadır oysa Sezer (2018)'in araştırmasında öğretmen algıları öğrenci merkezli okul geliştirme boyutunda cinsiyete göre kadın öğretmenler lehine

farklılaşmaktadır. Diğer taraftan liderlik algıları Ergen (2009), Avcı (2015), Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009), Bingöl (2014), Ayık ve Şayir (2014), Kırsoy (2015), Aksel (2016), Arslanoğlu (2016), Vural (2016) Uçar (2017) ve Özmen (2017)'in araştırmalarında bizim araştırmamızda olduğu farklılaşmamaktadır ancak Babil (2009), Işık (2016) ve Tozal (2015)'in araştırmalarında erkek öğretmenler; Acar (2011), Emirbey (2017) ve Öztürk (2014)'ün araştırmalarında kadın öğretmenler lehine anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

Öğretmenlerin eğitimsel liderlik algıları kıdem değişkeni bakımından ölçeğin bütününde farklılaşmamakta fakat mesleğe bağlılığı sağlama boyutunda 25+ yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine diğer gruplardan farklılaşmaktadır. Sezer (2018)'in araştırmasında mesleğe bağlılığı sağlama boyutunda farklılık görülmemiş ancak yönetsel uygulamalar ve vizyon-misyon boyutunda görülmüştür. Liderlik algılarının kıdeme göre farklılaşmadığı araştırmamızla benzer olarak Tahaoğlu (2007), Babil (2009), Balcı (2009), Ergen (2009), Acar (2011), Ayık ve Şayir (2014), Bingöl (2014), Tozal (2015), Aksel (2016), Arslanoğlu (2016), Işık (2016), Uçar (2017)'in araştırmalarında da kıdem değişkeni bakımından bir farklılık görülmemiştir. Avcı (2015), Cerit (2007), Öztürk (2014) ve Özmen (2017)'in araştırmalarında ise farklılaştığı sonucuna ulaşılmış; Emirbey (2017)'in araştırmasında 21-25 yıl çalışan öğretmenlerin algılarının diğer gruplardan anlamlı şekilde yüksek olması sebebiyle araştırmamızın mesleğe bağlılığı sağlama boyutunda çıkan sonuçla benzerlik görülmüştür.

Öğretmenlerin eğitimsel liderlik standartlarına ilişkin algıları eğitim durumu değişkenine göre lisans ve lisansüstü mezunları arasında farklılaşmamaktadır. Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009), Balcı (2009), Ergen (2009), Bingöl (2014), Öztürk (2014), Kırsoy (2015), Emirbey (2017), Arslanoğlu (2016), Işık (2016) ve Özmen (2017) gibi araştırmacılar da bizimle benzer olarak okul müdürlerine ilişkin farklı rollerdeki liderlik algılarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin eğitimsel liderlik standartlarına ilişkin görüşleri görev yapılan okulun türü bakımından yönetsel uygulamalar boyutunda farklılaşmaktadır. Buna göre ilkokul ve imam hatip ortaokulunda görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetim uygulamalarına ilişkin algıları meslek lisesinde çalışan öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Meslek lisesi aleyhine ortaya

ıkan bu farklılık, meslek lisesinin ğrenci profilinin bu okullarda görev yapan okul müdürlerinin yönetim uygulamalarını etkilediği şeklinde yorumlanabilecektir. Sezer (2018) de araştırmamızla paralel olarak yönetsel uygulamalar boyutunda farklılık olduğu sonucuna ulaşmış ancak farklılığın ortaokul lehine olduğu görülmüştür. Diğer taraftan Sezer (2018) ğrenci merkezli okul geliştirme, mesleğe bağlılığı sağlama, vizyon-misyon ve okul aile işbirliği boyutunda da anlamlı farklılıklar bulmuş; tüm görüşlerin ortaokul lehine farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. lğiğin bütününde eğitimsel liderliğe ilişkin algıların okul türüne göre farklılaşmadığı araştırmamıza paralel olarak Vural (2015) ve Kırsay (2015)'in araştırmasında da öğretmenlerin liderlik algıları okul türüne göre farklılaşmamıştır.

Araştırmamızın sonuçlarına göre daha önce yöneticilik yapan öğretmenler de yapmayan öğretmenler de okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyi hakkında benzer düşüncelere sahiptir. Acar (2011), daha önce yöneticilik yapmayan öğretmenlerin liderlik algılarının yapanlara göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmış, bu sonuç araştırmamızla farklılık göstermiştir.

Araştırmamızın sonuçlarına göre okul iklimi algıları cinsiyete göre farklılaşmamakta, öğretmenlerin cinsiyetleri bakımından okul iklimine ilişkin görüşleri benzerlik göstermektedir. Araştırmamızda kullanılan veri toplama aracı olan revize edilmiş okul iklimi ğretmen lğiğinin kullanıldığı başka bir araştırma söz konusu olmasa da farklı araçların kullanıldığı okul iklimine ilişkin bazı sonuçlar şu şekildedir: Aydoğan (2019) ile Sezgin ve Kılınç (2011) da araştırmamızla benzer şekilde okul iklimi algısının cinsiyet bakımından farklılık göstermediği sonucuna ulaşırken Aka (2014) ve Selçuk (2016) erkek öğretmenlerin okul iklimi algılarının anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenler arasındaki samimiyetin Canlı (2016) kadın ğretmenler, Sönmez (2018) ise erkek öğretmenler lehine farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin okul iklimi algıları kıdem değişkeni bakımından okul ikliminin bütününde farklılaşmazken ğrenci davranışları boyutunda 7-12 yıl çalışanlar ile 19-24 yıl çalışan öğretmenlerin 1-6 yıl çalışan öğretmenlerden anlamlı şekilde daha olumlu düşünmektedir. Araştırmamız okul ikliminin bütünde farklılaşmaması bakımından okul iklimi algılarının kıdem değişkeni bakımından farklılaşmadığı Karataş (2008) ile Sezgin ve Kılınç (2011)'in araştırmasıyla

benzerlik göstermiştir. Okul ikliminin kıdeme göre farklılaştığı sonucuna ulaşan araştırmacılar Aka (2014), 16+ yıl; Sönmez (2018), 1-5 yıl; Aydoğan (2019) 21+ yıl; Öztürk (2014), 6-10 yıl; Selçuk (2016), 4-6 yıl çalışanların diğer gruplara göre okul iklimi algılarının anlamlı şekilde daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu noktada bazı araştırmalarda kıdem değişkeni bakımından farklılık olmaması, bazı araştırmalardaysa kıdem değişkeni bakımından farklılık olması; kıdem değişkeninin okul iklimi algıları noktasında önemli bir belirleyici olmadığını göstermektedir.

Araştırmamıza göre öğretmenlerin mezuniyet durumu bakımından okul iklimi algıları ölçeğin bütününde ve alt boyutlarında farklılaşmamaktadır. Okul iklimi algılarının eğitim durumu değişkeni bakımından incelendiği Çolak (2016)'ın, Aydoğan (2019)'ın, Öztürk (2014)'ün ve Selçuk (2016)'un araştırmalarında da okul iklimi algılarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Okul türü değişkeni bakımından okul iklimi algılarında birtakım farklılıklar söz konusudur. Buna göre okul iklimi algıları ölçeğin bütününde ilkokul lehine ortaokul ve meslek lisesi aleyhine anlamlı farklılık göstermektedir. Olumlu sosyal gelişim uygulamaları boyutunda ilkokul lehine meslek lisesi aleyhine; öğrenci davranışları boyutunda ilkokul lehine meslek lisesi, Anadolu lisesi ve imam hatip lisesi aleyhine; öğretmenlikten haz alma boyutunda ilkokul ve imam hatip lisesi lehine meslek lisesi aleyhine; ebeveyn katılımı boyutunda yine ilkokul lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Sonuçlara göre tüm boyutların ilkokul lehine, meslek lisesi aleyhine farklılaştığı görülmektedir; bu durum meslek lisesindeki okul ikliminin ne kadar olumsuz olduğunu ortaya koymuştur. Eğitimsel liderlik ölçeğinde yönetsel uygulamalar boyutunda ortaya çıkan ilkokul-meslek lisesi arasındaki farklılık; okul ikliminde olumlu sosyal gelişim uygulamaları, öğrenci davranışları, öğretmenlikten haz alma ve ebeveyn katılımı boyutunda kendini göstermektedir. Araştırmamızdaki bir diğer sonuç da imam hatip lisesi öğretmenlerinin öğrenci davranışları boyutunda anlamlı şekilde daha olumsuz düşünürken öğretmenlikten haz alma boyutunda anlamlı şekilde olumlu düşünceleridir. Bu sonuç imam hatip lisesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin öğrencilerinden memnun olmasa da öğretmenliğe tutkuyla bağlı olduklarını göstermektedir. Öğrenci davranışlarının tüm lise türlerinde anlamlı şekilde diğer gruplardan düşük olması, öğrencilerin sınıf seviyesi yükseldikçe davranışlarında ortaya çıkan bozukluk olarak yorumlana bilir. Alt boyutlarda görülmeyen ancak ölçeğin bütününde ortaya çıkan ortaokul aleyhine

farklılaşmaya da dikkat çekmek gerekmektedir. Farklı araştırmalarda sınıf ve branş öğretmeni arasındaki farklılık olarak incelendiği gözlenen görev yapılan okulun türüne göre okul iklimi algılarının; araştırmamızla benzerlik gösterecek şekilde derinlemesine incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Daha önce yöneticilik görevinde bulunma değişkeni bakımında incelenen okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algılar; olumlu sosyal gelişim uygulamaları ve öğrenci davranışları boyutunda farklılaşmaktadır. Buna göre öğrencilere dönük olarak ortaya çıkan olumlu sosyal gelişim uygulamalarına ilişkin görüşler daha önce yöneticilik görevinde bulunmayanlarda daha olumludur. Diğer taraftan daha önce yöneticilik görevinde bulunanlar öğrenci davranışlarına ilişkin daha olumlu düşünmektedir. Buradan hareketle daha önce yöneticilik yapmış öğretmenlerin öğrencilerin olumsuz davranışlarına karşı daha anlayışlı olduğu söylenebilir.

Öğretmen motivasyonu ölçeğinin bütünü değerlendirildiğinde cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır ancak kuruma bağlılık boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre kurumlarına anlamlı şekilde daha bağlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmamızda kullanılan veri toplama aracı olan İş Motivasyonu Ölçeğini araştırmasında diğer araştırmacılar Tanrıverdi (2007), Yılmaz (2009) ve Recepoğlu (2012), öğretmen motivasyonunun hiçbir alt boyutta farklılaşmadığı sonucuna ulaşmış, bu bakımdan kuruma bağlılık boyutunda araştırmamızda görülen erkekler lehine farklılaşma bakımından araştırmamızdan ayrılmıştır. Yılmaz ve Günay (2016) da araştırmalarında kuruma bağlılık boyutunda farklılık olduğu sonucuna ulaşmış ancak araştırmamızdan farklı olarak bu farklılığın kadınlar lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Farklı veri toplama araçlarıyla incelenen öğretmen motivasyonlarının cinsiyete göre incelenmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlara göreyse Polat (2010), Kırsoy (2015) ve Uçar (2017) kadınların; Bingöl (2014), Selçuk (2016) ve Vural (2016), erkeklerin daha motive olduğunu tespit etmiş, Emirbey (2017), Aksel (2016), Işık (2016), Özmen (2017) ve Özerten (2018) ise araştırmamızla benzerlik gösterecek şekilde öğretmen motivasyonunun cinsiyet bakımından anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmamızın sonuçlarına göre öğretmen motivasyonu kıdem değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Bu sonuca paralel olarak Tanrıverdi (2007), Yılmaz (2009) ve Yılmaz (2017) da iş motivasyonunun kıdem değişkeni bakımından farklılaşmadığı sonucuna ulaşırken Recepoğlu (2012), 1-5 yıl çalışan öğretmenlerin anlamlı şekilde

daha motive olduğunu tespit etmiştir. İlgili grup araştırmamızın kıdem bakımından en büyük örneklemini oluşturmaktadır. Bu bakımdan bu farklılığın buradan kaynaklandığı söylenebilir. Farklı veri toplama araçlarıyla incelenen motivasyon Bektaş (2010), Ergen (2009), Aksel (2016), Vural (2016), Işık (2016), Tozal (2015), Kırsoy (2015), Uçar (2017), Bingöl (2014), Selçuk (2016) ve Özerten (2018) araştırmalarında araştırmamızla benzer şekilde kıdem bakımından bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır ancak Polat (2010) ve , Özmen (2017) 1-5 yıl; Emirbey (2017), 11-20 yıl çalışan öğretmenlerin daha motive olduklarını tespit etmişlerdir. Bu çalışmaların çoğunun sonuçları araştırmamızla benzerlik göstermektedir.

Araştırmamızda öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı, lisans ve lisansüstü mezunlarının motivasyonlarının benzer olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca paralel olarak Tanrıverdi (2007), Yılmaz (2009), Ergen (2009), Receptoğlu (2012), Öztürk (2014), Bingöl (2014), Kırsoy (2015), Selçuk (2016), Işık (2016), Tozal (2016), Emirbey (2017), Uçar (2017), Özmen (2017) ve Özerten (2018) de öğretmenlerin iş motivasyonunun eğitim durumu değişkeni bakımından farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla öğretmen motivasyonu eğitim durumuna göre kesinlikle değişmemektedir.

Okul türü bakımından motivasyonun incelenmesi sonucunda motivasyonun bütününe yönelik bir farklılaşma görülme de ekip uyumu ve kişisel gelişim boyutlarında bir farklılık söz konusudur. Bu farklılık her iki boyutta da ilkökul lehineyken meslek lisesi aleyhine ortaya çıkmıştır. Eğitimsel liderliğin yönetsel uygulamalar boyutunda, okul ikliminin bütününde, olumlu sosyal gelişim uygulamaları, öğrenci davranışları, öğretmenlikten haz alma ve ebeveyn katılımı boyutlarında ortaya çıkan bu farklılık öğretmen motivasyonunda da ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla meslek lisesi öğretmenlerinin hem liderliğe hem okul iklimine hem de motivasyona ilişkin olumsuz algıları söz konusudur. Öğretmen motivasyonu ile ilgili araştırmalarında okul türü değişkenine yer veren araştırmacılar Vural (2016) ve Kırsoy (2015), okul türlerini ilkökul, ortaokul ve lise olarak gruplandığı araştırmalarında öğretmen motivasyonunun okul türü değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Son olarak daha önce yöneticilik görevinde bulunma değişkeni bakımından motivasyon düzeyleri incelenen öğretmenlerin daha önce yöneticilik görevinde bulunma durumlarına göre motivasyonlarının farklılaşmadığı, daha önce yöneticilik yapmış olma durumunun motivasyonu etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmamızın sonuçlarına göre eğitimsel liderlik okul iklimini öğrenci merkezli okul geliştirme ve vizyon-misyon boyutlarında anlamlı şekilde etkilemektedir ve öğretmenlerin algılarına göre sağlıklı bir okul ikliminin %53.1'i ($R^2=.531$) okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılamasına bağlıdır. Bu yoruma göre okulda sağlıklı bir iklimden söz edilecek olursa bunun yarısından fazlası okul müdürüne ve onun eğitimsel liderlik standartlarını karşılamasına bağlıdır. Küçük (2008), liderlik davranışlarının örgüt iklimi üzerindeki etkisinin %49 düzeyinde olduğu sonucuna ulaşırken Boyraz (2018) ise liderliğin okuldaki farklı iklim tiplerini %50 civarında sonuçlarla etkilediğini tespit etmiştir.

Eğitimsel liderliğin motivasyon üzerindeki etkisi $R^2=.436$ düzeyindedir. Bu sonuca göre eğitimsel liderlik öğretmen motivasyonu üstünde önemli bir yordayıcıdır ve öğretmen motivasyonunun %43.6'sı okul müdürünün eğitimsel liderlik standartlarını karşılamasına bağlıdır. Eğitimsel liderliğin mesleğe bağlılığı sağlama boyutunun motivasyon üzerindeki anlamlı etkiyi yaratan tek boyut olması; eğitimsel lider olan okul müdürünün etkili ve güvene dayalı ilişkiler geliştirmesi, işbirliğini ve karşılıklı güveni geliştirmesi gibi davranışlarının öğretmenin motive olma sürecinin neredeyse yarısına kaynak oluşturduğunu ortaya koymuştur. Konuyla ilgili araştırma yapan diğer araştırmacılardan Ergen (2009), Sucu (2016) ve Bingöl (2014) öğretimsel liderliğin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisini sırasıyla $R^2=.43$, $R^2=.58$ ve $R^2=.51$ düzeyinde; etik liderliğin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisini araştıran Acar (2011) ve Emirbey (2017) de araştırmamızla benzerlik gösterecek şekilde bu etkinin sırasıyla $R^2=.31$, $R^2=.44$ düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Otantik liderliğin motivasyona etkisini araştıran Özmen (2017) ve Özerten (2018), araştırmamızdan ve birbirlerinden farklılaşacak şekilde bu etkinin sırasıyla $R^2=.28$ ve $R^2=.63$ düzeyinde olduğunu tespit etmişlerdir.

Okul ikliminin motivasyon üzerindeki etkisi $R^2=.573$ düzeyindedir, dolayısıyla motivasyondaki değişimin %57.3'ü okul iklimine bağlıdır. Okul ikliminin motivasyon üzerindeki etkisinin eğitimsel liderlikten yüksek olması dikkat çekici bir sonuçtur. Öğretmenlerin motivasyonu okul ikliminin öğrenci davranışları,

meslektaş dayanışması, ebeveyn katılımı gibi boyutlarından; okul müdürlerinin eğitimsel liderlik davranışlarına göre daha fazla etkilenmektedir.

5.2. Öneriler

Çalışmamızın bu bölümünde araştırmamız sonucunda elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlardan hareketle öncelikle yöneticilere ve öğretmenlere fayda sağlayıp okulların gelişmesi amacıyla uygulayıcılara, sonrasında literatüre faydası olması amacıyla araştırmacılara yönelik önerilere yer verilecektir.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin eğitimsel liderlik davranışları içinde en yetersiz gördüğü alan vizyon ve misyondur. Buna göre okul müdürleri okulda paylaşılan bir vizyon ve misyon geliştirmeye çalışmalıdır.
- Okul müdürlerinin mesleğe bağlılığı sağlama davranışına yönelik algıların, kıdem değişkeni bakımından kıdemi en yüksek grup olan 25+ yıl çalışan öğretmenlerde diğer gruplara göre daha olumlu görülmektedir. Buna göre okul müdürleri mesleğe bağlılığı sağlamak noktasında tüm öğretmenleri kapsayıcı davranmalıdır.
- Meslek lisesinde çalışan öğretmenler, okul müdürlerinin yönetsel uygulamalarına yönelik olarak diğer okullarda görev yapan öğretmenlerden daha olumsuz düşünmektedir. Bu doğrultuda meslek lisesinde görev yapan okul müdürleri okul ve okul çevresinde etkili liderlik davranışları sergilemek suretiyle özellikle okul kurallarının okul toplumu tarafından desteklenmesini sağlamalıdır.
- Öğretmenlerin okul iklimi algıları öğrenci davranışları ve ebeveyn katılımı noktasında düşmektedir. Buna göre okullarda öğrenci davranışlarını düzeltmeye yönelik tedbirler alınmalı ve velilerin okulla ilgili süreçlere katılımları arttırılmalıdır.
- 1-6 yıl arasında çalışan öğretmenlerin öğrenci davranışlarına yönelik algıları diğer gruplara göre oldukça düşmektedir. Bu bakımdan mesleğinin başındaki öğretmenler sınıf yönetimi, öğrenci ilişkileri gibi konularda hizmet içi eğitim vb. faaliyetlerle desteklenmelidir.
- Meslek lisesinde görevli öğretmenlerin hem okul ikliminin bütününe hem de olumlu sosyal gelişim uygulamaları, öğrenci davranışları, öğretmenlikten haz

alma ve ebeveyn katılımı boyutlarına yönelik olarak diğer gruplara göre olumsuz algılara sahip olduğu görülmektedir. Bu bakımdan meslek liselerindeki bu olumsuz durumların ortadan kaldırılması için gerekli tedbirler alınmalıdır.

- Daha önce yöneticilik görevinde bulunmayan öğretmenlerin olumlu sosyal gelişim uygulamalarında bulunanlara göre daha yüksek algılara sahip olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda yöneticilik görevinden tekrar öğretmenliğe geçen öğretmenler olumlu sosyal gelişim uygulamaları konusunda desteklenmelidir.
- Kadın öğretmenlerin kurumlarına bağlılığı erkek öğretmenlere göre oldukça düşük görülmektedir. Bu doğrultuda kadın öğretmenlerin kuruma bağlılıklarının artması için gereken tedbirler alınmalıdır.
- Meslek lisesinde çalışan öğretmenler eğitimsel liderlik ve okul ikliminde olduğu gibi motivasyon konusunda da diğer gruplardan olumsuz bir algıya sahiptir. Bu durumu ortaya çıkaran faktörlere ilişkin tedbirler alınmalıdır.
- Okul müdürlerinin öğrenci merkezli okul geliştirme ve vizyon-misyon geliştirme davranışları öğretmenlerin okul iklimi algılarını, mesleğe bağlılığı sağlama davranışları da motivasyon davranışlarını etkilemektedir. Okul müdürleri okul yönetimi sürecinde bu hususu göz önünde bulundurmalıdır.
- Öğretmen motivasyonu müdürlerin desteğinden, meslektaş dayanışmasından, öğrenci davranışlarından, öğretmenlerin etkili olup mesleklerinden haz almasından ve veli katılımından etkilenmektedir. Bu noktada diğer hususlara doğrudan etki edemeyen öğretmenler motivasyonlarının artmaları noktasında meslektaşlarını desteklemeyi ihmal etmemelidirler.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Eğitimsel liderlik, okul iklimi ve motivasyon konusundaki araştırmaların genelde dar bir örneklem üzerinde yapıldığı görülmektedir. Bu bakımdan daha geniş bir örneklem üzerinde çalışılabilir.
- Meslek lisesindeki öğretmenlerin eğitimsel liderlik, okul iklimi ve motivasyona yönelik düşük algılara sahip olmasının sebebi kapsamlı bir şekilde araştırılabilir.
- Daha önce yöneticilik görevinde bulunan öğretmenler öğrenci davranışları konusunda bulunmayan öğretmenlerden daha olumlu düşünürken olumlu sosyal gelişim uygulamaları boyutunda daha olumsuz düşünmektedir. Bu doğrultuda yöneticilik görevi sonrasında öğretmenliğe dönen öğretmenlerin tutumlarıyla ilgili araştırma yapılabilir.

- Öğrenci davranışlarına yönelik olarak daha önce yöneticilik görevinde bulunanlarla bulunmayanlar arasında ortaya çıkan farklılığın öğrencilerden mi yoksa öğretmenlerden mi kaynaklandığı araştırılabilir.



KAYNAKLAR

- Acar, G. (2011).** *Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarına İlişkin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet ve Motivasyon Düzeyleriyle İlişkisi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Açıkalın, A., Şişman, M. & Turan, S. (2007).** *Bir İnsan Olarak Okul Müdürü*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aka, F.N. (2014).** *Okul İklimi ile Öğretmen Öz Yeterliliği İlişkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale, Türkiye.
- Akbaba, S. (2006).** “Eğitimde Motivasyon”, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 344-361.
- Akçakaya, M. (2010).** *21. Yüzyılda Yeni Liderlik Anlayışı*. Ankara: Adalet Yayınevi.
- Akçay Güngör, A. (2018).** *Etkili Okul Özelliklerinin Dönüşümsel Liderlik ve Öğretmen Bağlılığıyla İlişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, Türkiye.
- Akman, Y. (2017).** “Öğretmenlerin Algılarına Göre İş Motivasyonu ve Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişki”, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 71-88.
- Aksel, İ. (2003).** *İşletme Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının İş Tatmini Üzerindeki Etkileri ve Uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli, Türkiye.
- Aksel, N. (2016).** *Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun, Türkiye.
- Akyar, A. (2013).** *Etkili Yönetim ve Yöneticilik*. İzmir: İlya Yayınevi.
- Akyüz, B. & Eren, M.Ş. (2013).** “Hizmetkâr Liderlik Davranışlarının Eğitim Sektörü Üzerindeki Etkisine Yönelik Teorik Bir Çalışma”, *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 8(2), 191-205.
- Arslan Durmuş, S. (2016).** *İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin İdareye Karşı Hak Arama Durumlarına ve Hesap verebilirlik Düzeyine İlişkin Algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu, Türkiye.
- Arslandoğlu, Ş. (2016).** *Lise Müdürlerinde Liderlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, KTO Karatay Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, Türkiye.

- Asunakutlu, T. (2007).** ‘Güven, Kültür ve Örgütsel Yansımaları’, Erdem, R. & Çukur, C. Ş. (ed.), Kültürel bağlamda yönetsel-örgütsel davranış. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Avcı, A. (2015).** “Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri”, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 161-189.
- Aydın, İ. (2004).** ‘Okul Çevre İlişkileri’, Özden, Y. (ed.), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, s. 161-185.
- Aydın, M. (2010).** Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydoğan, İ. (2019).** *Öğretmenlerin Psikolojik İyi Oluş Düzeylerimim Yordayıcısı Olarak Okul İklimi Algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Ayık, A. & Şayir, G. (2014).** “İlköğretim Kurumlarında Görevli Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Ekev Akademi Dergisi*, (60), 15-30.
- Aykanat, Z. (2010).** *Karizmatik Liderlik ve Örgüt Kültürü İlişkisi Üzerine Bir Uygulama*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman, Türkiye.
- Aypay, A. (2011).** “İlk ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Davranış Alışkanlıkları ve ‘İyi Öğretmen’ Özelliklerine İlişkin Algıları”, *İlköğretim Online*, 10(2), 620-645.
- Babil, F. (2009).** *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Özelliklerine Sahip Olmaları ile Öğretmenlerin Örgütsel Adanmaları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.
- Balay, R. 2014,** ‘Toplumsal Katılım (Okul-Çevre İlişkisi)’, Memduhoğlu H.B. & Yılmaz, K. (ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, s. 335-356.
- Balcı, A. (2001).** *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A. (2007).** *Etkili Okul, Okul Geliştirme, Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, E. (1991).** *Öğretmenlerin Rollerini Eğitim Sosyolojisi*. Ankara.
- Balcı, Y. (2009).** *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel Bağlılığı ile Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik ve Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkilerin Analizi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, Türkiye.
- Baltaş, A. (2001).** *Değişimin İçinden Geleceğe Doğru Ekip Çalışması ve Liderlik*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Barlı, Ö. (2005).** *Türk Yöneticisinin Yararlandığı Motivasyonel Araçlar*. Ankara: Atlas Yayıncılık.
- Barutçugil, İ. (2004).** *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

- Bass, B.M. (1985).** *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: Free Press.
- Başaran, İ.E. (2004).** *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Başaran, İ.E. (2008).** *Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü*. Ankara Siyasal Kitabevi.
- Başaran, İ.E. (2013).** *Türkiye Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Baykara, E. (2009).** *Öğretmen ve Yöneticilerin Okul İklimine İlişkin Algıları ile Toplam Kaliteye İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki (Üsküdar Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Bayram Yaman, F. (2012).** *İlköğretim Okullarında Müdürlerin Yönetimsel Etkililiği ve Okul İklimi ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.
- Bektaş, A. (2010).** *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Beytekin, O.F. (2004).** *İlköğretim Okul Müdürleri İçin Eğitim Liderliği Standartlarının Araştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli, Türkiye.
- Bilge, B. (2013).** “Öğrenci Başarısını Arttırmada Okul Müdüründen Beklenen Liderlik Özellikleri”, *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 12-23.
- Bingöl, E. (2014).** *İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyi ve Problem Çözme Becerilerine Olan Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep, Türkiye.
- Bolman, L.G. & Deal, T.E. (2013).** *Organizasyonları Yeniden Yapılandırmak*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Boyraz, A. (2018).** *Özel Eğitim Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerinin Okul Kültürü ve İklimine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Buluç, B. (2009a).** “Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(1), 5-34.
- Buluç, B. (2009b).** “İlköğretim Okullarında Bürokratik Okul Yapısı ile Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki ilişki”, *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.
- Bulut, H. (2012).** *Etik Liderliğin ve Etik İklimin Çalışanların Örgütsel Bağlılığına ve İş Performanslarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,

Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli, Türkiye.

- Bursahoğlu, Z. (2010).** *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bursahoğlu, Z. (2013).** *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyükdüvenci, S. (1990).** “Demokrasi, eğitim, Türkiye”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 583-597.
- Büyüköztürk, Ş. (2013).** *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016).** *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, H., Azizoğlu, Ö.A. & Aydın, E.M. (2015).** *Örgütsel Davranış*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, H.A, Akgün, A. & Kavuncubaşı Ş. (1998).** *Kamu ve Özel Kesimde Personel Yönetimi* Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, N. (2002).** “Değişim Sürecinde Eğitim Yönetimi”, *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156, 89-98.
- Canlı, S. (2016).** *Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveninin Okul İklimine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya, Türkiye.
- Cerit, Y. (2007).** “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Hizmet Yönelimli Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 88-98.
- Cerit, Y. (2009).** “Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri ile İşbirliği Yapma Düzeyleri Arasındaki İlişki”, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 637-657.
- Ceviz, H. (2018).** *Toplumdaki Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algı ile Öğretmenin Mesleki Motivasyonu Arasındaki ilişki*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce, Türkiye.
- Ceylan, M. & Akar, B. (2010).** “Ortaöğretimde Okul- Aile İşbirliği ile İlgili Öğretmen ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi”, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 43-64.
- Conger, J.A. & Kanungo, R.N. (1987).** “Toward a Behavioral Theory of Charismatic Leadership in Organizational Settings”, *Academy of Management Review*, 12(4), 637-647.
- Çağdaş, A. & Seçer, Z. (2002).** *Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2003).** “Dönüşümcü Liderlik Duygusal Zeka Gerektirir mi? Yöneticiler Üzerinde Örnek Bir Çalışma” *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 83-98.

- Çalık, T. & Kurt, T. (2010).** Okul İklimi Ölçeğinin (OIÖ) Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Çamur, E. (2006).** *Liselerde Öğrenme İklimine İlişkin Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğretmen Görüşleri (Manisa Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, Türkiye.
- Çelik, C. & Sünbül, Ö. (2008).** “Liderlik Algılamalarında Eğitim ve Cinsiyet Faktörü: Mersin İlinde Bir Alan Araştırması”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3), 49-66.
- Çelik, V. (1995).** “Eğitim Yöneticisinin Vizyonu ve Misyonu”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(1), 47-53.
- Çelik, V. (2002).** *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, V. (2009).** *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, V. (2013).** *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelikten, M. (2001).** “Etkili Okullarda Karar Süreci”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(11), 1-12.
- Çelikten, M. & Can, N. (2003).** “Yönetici, Öğretmen ve Veli Gözüyle İdeal Öğretmen”, *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 253-267.
- Çetin, M. & Özcan, K. (2004).** “Okul Yöneticilerinin Etik Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi”, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (20), 21-38.
- Çetin, S. (2009).** “Vizyon Yönetimi”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(95), 95-103.
- Çevik, N. (2010).** *İlköğretim Kurumlarında Örgütsel İklim ile İş Doyumu Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Çınkır, Ş. & Çetin, S.K. (2010).** “Öğretmenlerin Okullarda Mesleki Çalışma İlişkileri Hakkındaki Görüşleri”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 353-371.
- Çolak, İ. (2016).** *Okul İklimi ile Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla, Türkiye.
- Dalkıran, M. (2018).** *Değişim Yönetimi Bakımından İncelenen 4+4+4 Eğitim Sistemi'nin Öğretmenlerin İş Motivasyonu ile İlişkisi (Balıkesir İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir Türkiye.
- Demir, H. & Okan T. (2008).** “Etkileşimsel ve Dönüşümsel Liderlik: Bir Ölçek Geliştirme Denemesi”, *İstanbul İşletme İktisadi Enstitüsü Yönetim Dergisi*, 61, 72-90.
- Demir, C. & Yılmaz, M.K. (2010).** “Stratejik Planlama Süreci ve Örgütler Açısından Önemi”, *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(1), 69-88.

- Demirci, M.K. (2014).** “Sivil Toplum Kuruluşlarında Hizmetkâr Liderlik Davranışı Düzeyinin Belirlenmesine Yönelik Bir Çalışma: Turizm Sektörü. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 6(1), 177-184.
- Dinçer, M.K. & Bitirim, S. (2007).** “Kurum Kültürü Çalışmalarında Hizmetkar Liderlik Anlayışı ile Değer Yaratmak”, *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 61-72.
- Dincer, S. & Doğanay, A. (2016).** “Öğretim Materyaline İlişkin Motivasyon Ölçeği (ÖMMÖ) Türkçe Uyarlama Çalışması”, *İlköğretim Online*, 15(4), 1131-1148.
- Doğan, S. (2007).** *Vizyona Dayalı Liderlik*. İstanbul: Kare Yayınları.
- Doğan, M.K. (2010).** *İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Okul İklimi Algıları ile Kaynaştırmaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne, Türkiye.
- Doğan, S. (2011).** *Genel Lise Öğrencilerinin Algılarına Göre Okul Tahripçiliği ile Okul İklimi Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Doğan, S. (2012).** “Lise Öğrencilerini Okul İklimi Algıları”, *Adıyaman Üniversitesi Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 55-92.
- Döş, İ. & Kır, E. (2013).** “İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Sosyal Etkinlik ve Yönetimi”, *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(3), 527-544.
- Drucker, P.F. (1997).** *Liderler Düşünselliği Harekete Dönüştürürler, Ececutive Excellence*. İstanbul: Rota Yayın.
- Durukan, H. (2006).** “Okul Yöneticisinin Vizyoner Liderlik Rolü”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 7(2), 277-286.
- Ekici, K.M. (2013).** *Vizyoner Liderlik*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Emirbey, A.R. (2017).** *Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak, Türkiye.
- Eraslan, L. (2003).** *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale, Türkiye.
- Eraslan, L. (2004).** “Liderlikte Post-Modern Bir Paradigma: Dönüşümcü Liderlik”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), Görüntüleme Tarihi: 07 Aralık 2018, < <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/168/168> >
- Erdem, Y. (2009).** *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonu Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa, Türkiye.
- Erbil, O. (2004).** *Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- Erçetin, Ş. (2000).** *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Erdem, A.R. (1998).** “Süreç Kurumlarının Eğitim Yönetimine Katkıları”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (4), 51-57.
- Erdem, A.R. & Gözel, E. (2014).** “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri”, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 49-60.
- Erden, M. (2005).** *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Eren, E. (2010).** *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Ergen, Y. (2009).** *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi (Manisa il örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa, Türkiye.
- Eröncer, L. (2004).** *Liderlik Temelli Motivasyonun İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli, Türkiye.
- Ertan Kantos, Z. (2011).** “Örgüt Metaforlarında Liderlik: Kavramsal Bir Çözümleme”, *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*. 1(1), 135-158.
- Fındıkçı, İ. (2009).** *Bir Gönül Yolculuğu Hizmetkâr Liderlik*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Genç, N. (2012).** *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Seçkin Yayınları.
- Geylani, A. (2013).** “Okul Yönetiminde Kültürel Liderlik Yaklaşımı ve Toplumsal Boyutu”, *Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi (KAREFAD)*, 1(1), 1-23.
- Gök, S. (2009).** “Örgüt İkliminin Çalışanların Motivasyonuna Etkisi Üzerine Bir Araştırma”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 587-605.
- Gövez, E. (2013).** *Örgütsel Sinizm ve Dönüştürücü/Etkileşimci Liderlik Arasındaki İlişki -Bir Uygulama-* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, Türkiye.
- Gültekin, C. (2012).** *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Okul İklimi Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Gümüş, S. & Sezgin, B. (2012).** *Motivasyonun Örgütsel Bağlılığa ve Performansa Etkisi*. İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Gümüşeli, A.İ. (2001).** “Çağdaş Okul Müdürlerinin Liderlik Alanları”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28(1), 531-548.
- Gündoğdu, K. & Silman, F. 2010,** ‘Bir Meslek Olarak Öğretmenlik ve Etkili Öğretim’, Cafoğlu, Z. (ed.), *Eğitim Bilimine Giriş: Temel Kavramlar El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları, s. 259-292.
- Gündüz, H. (2008).** *İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep, Türkiye.

- Güney, S. (2012).** *Örgütsel Davranış*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hansen, E.J. & Stephens J.A. (2000).** The Ethics of Learner-Centered Education: Dynamics That Impede the Process. *Change*, 32(5), 40-47.
- Hodgetts, R.M. (1999).** *Yönetim Teori Süreç ve Uygulama*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Hoy, W.K. & Miskel C.G. (2010).** *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- İlgar, L. (2005).** *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Işık, B. (2016).** *İlkokul Müdürlerinin Karizmatik Liderlik Özellikleri ile Okullarındaki Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van, Türkiye.
- İdi, A. (2017).** *İlkokul ve Ortaokullarda Örgütsel İklim ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye.
- İnandı, Y. & Özkan, M. (2006).** “Resmi İlköğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği Davranışları Göstermektedir?”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 123-149.
- İşcan, Ö.F. (2006).** “Dönüştürücü/Etkileşimci Liderlik Algısı ve Örgütsel Özdeşleşme İlişkisinde Bireysel Farklılıkların Rolü”, *Akdeniz Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi*, 6(11), 160-177.
- Jazzar, M. & Algozinne, B. (2006).** *Critical Issues in Educational Leadership*. Boston: Pearson Publications.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2008).** “Okula Dayalı Yönetimde Denetim Sisteminin İşlevselliği ve Katkısının Değerlendirilmesi”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 143-155.
- Karadağ, A.C. (2015).** *Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Çok Kültürlülük Yeterlilikleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van, Türkiye.
- Karaman, F. (2010).** *İşletmede Motivasyon ve Verimlilik*. İstanbul: Etap Yayınevi.
- Karasar, N. (2016).** *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, S. (2008).** *Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Okul İklimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Karip, E. (1998).** “Dönüşümcü Liderlik”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16, 443-465.
- Kaya, K. (2014).** *İlkokul Müdürlerinin ve Öğretmenlerinin Liderlik Uygulamalarına İlişkin Algıları: Çankaya İlçesinde Bir Uygulama*. Yayımlanmamış

Yüksek Lisans Tezi, Çankaya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

- Keser, A. (2006).** *Çalışma Yaşamında Motivasyon*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Kılıç, S. (2010).** *Akran İstismarının İlköğretim Öğrencilerindeki Okul İklimi Algıları Üzerindeki Etkisi.: Esenyurt İlçesi Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Kırsoy, İ. (2015).** *Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Becerileri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki ilişkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep, Türkiye.
- Kocabaş, İ. & Karaköse, T. (2005).** “Okul Müdürlerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.
- Koçel, T. (2015).** *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Korkmaz, M. (2008).** “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğrenen Örgüt Özellikleri Arasındaki İlişki Üzerine Nicel Bir Araştırma”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(1), 75-98.
- Koşar, S (2012,** ‘Okul Yönetiminde Dinamikler: Güç Politika ve Etkileme’, Özdemir, S (ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, s. 93-121.
- Krug, S.E. (1992).** “Instructionla Leadersship, Scchool Instructional Climate, and Student Learning Outcomes”, Görüntüleme Tarihi: 02 Ocak 2019, < <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED359668.pdf> >
- Kurt, B. (2013).** *İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Kurtar, K. (2018).** *İlkokul Öğretmenlerinin Yöneticilerine Yönelik Denetim Algıları ile Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki (Edirne İli örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne, Türkiye.
- Kuş, Z. & Karatekin, K. (2009).** “Öğrencilerin Okul Ortamında Kurallara Uygun Davranma Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10(1), 183-196.
- Küçük, M. (2008).** *Eğitim Kurumlarında Yöneticilerin Liderlik Davranışlarının Örgüt İklimi Üzerine Eğitimcilerin Performansına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Küçükali, R. (2011).** *Yönetim Felsefesi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Küçüközkan, Y. (2005).** “Liderlik ve Motivasyon Teorileri: Kuramsal Bir Çerçeve”, *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 86-115.

- Lotulelei, S. (2012).** *Identifying Patterns in the Crucial Educational Leadership Constructs Used by the Most Cited Authors and Published Works of 1990–2010.* Doktora Tezi, Brigham Young University, Department of Educational Leadership and Foundations, Provo, Utah, USA.
- Lunenburg, FC & Ornstein, AC (2013).** *Eğitim Yönetimi.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Maxwell, JC. (2010).** *Liderlik 101 Her Liderin Bilmesi Gereken Şeyler.* İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- OECD, 2017, Education At a Glance 2017.** [Çevrimiçi]. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Turkey-Turkish.pdf> [Erişim Tarihi: 16.01.2019]
- Oktay, E. & Gül, H. (2003).** “Çalışanların Duygusal Bağlılıklarını Sağlanmasında Conger ve Kanungo’nun Karizmatik Lider Özelliklerinin Etkileri Üzerine Karaman ve Aksaray Emniyet Müdürlüklerinde Yapılan Bir Araştırma”, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 403-428.
- Olukçu, E. (2018).** *Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini ile Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin İlişkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya, Türkiye.
- Öğüt, A., Akgemci, T. & Demirsel, M.T. (2004).** “Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi Bağlamında Örgütlerde İşgören Motivasyonu Süreci”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 277-289.
- Önal, G. (2000).** *Temel İşletmecilik Bilgisi.* İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Önen, L. & Tüzün, B. (2005).** *Motivasyon.* İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2013).** *Örgütsel Davranış.* Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.
- Özdemir, A. & Yılmaz, O. (2009).** “İlköğretim Okulları Bahçelerinin Çocuk Gelişimi ve Sağlıklı Yaşam Üzerine Etkilerinin İncelenmesi.”, *Milli Eğitim Dergisi*. 181, 121-130.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip E. & Erkan, S. (2010).** “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Özdemir, S., Dönmez, B., Ağaoğlu, E., Çalık, T., Sezgin, F., Şirin, H. & Kurt, T. (2012).** *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi.* Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005).** *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özden, Y. (2010).** *Eğitimde Yeni Değerler.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdere, M. (2017).** *Öğretmenlere Yönelik Şiddetin Okul İklimi Açısından Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.

- Özen, F. (2011).** *İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Özerten, K.N. (2018).** *Okul Yöneticilerinin Algılanan Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonuna Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Özdoğan, M. & Aydın, B. (2012).** “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Karara Katılma Durumları ve İstekleri ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 357-367.
- Özmen, A. (2017).** *Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin İş Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Öztaş, N. (2010).** *Okul Müdürlüğünden Eğitim Liderliğine Geçiş ve Karaman İli Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman, Türkiye.
- Öztürk, E. (2008).** *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Özelliklerine Sahip Olmaları ile Okul İklimi Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale, Türkiye.
- Öztürk, H. (1993).** *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Öztürk, Z. & DüNDAR, H. (2003).** “Örgütsel Motivasyon ve Kamu Çalışanlarını Motive Eden Faktörler. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(2), 57-67.
- Öztürk, M. (2014).** *Okul Öncesi Yöneticilerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Öztürk, M. & Şahbudak, E. (2015).** “Akademisyenlikte İş Doyumu”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 494-501.
- Özyürek, M. (2001).** *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Paşamehmetoğlu, A. & Yeloğlu, H.O. (2014).** ‘Motivasyon’, Sıgı, Ü. & Gürbüz, S. (ed.), *Örgütsel Davranış*. İstanbul: Beta Yayıncılık, s.137-174.
- Polat, D.D. (2018).** *Öğretmenlerin Yılmazlık Düzeyleri ile İş Doyumu, Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Örgüt İklimi Algıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya, Türkiye.
- Polat, S. & Celep, C. (2008).** “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 307-331.

- Polat, S. (2010).** *Okul Öncesi Yöneticilerinin Kullandıkları Yönetimsel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Algıları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Recepoğlu, E. (2012).** “Öğretmenlerin İş Motivasyonlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 575-588.
- Sabuncuoğlu, Z. & Tüz, M. (2008).** *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Sabuncuoğlu, Z. (2009).** *Turizm İşletmelerinde Örgütsel Davranış*. Bursa: MKM Yayınları.
- Sağır, M. & Memişoğlu, S.P. (2012).** “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algıları”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-12.
- Sağlam, A. (2007).** *Eğitim Örgütlerinde Kuramdan Uygulamaya Güzdeleme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Saracel, N., Taşseven, Ö. & Kaynak, E. (2016).** “Türkiye’de Çalışan Y Kuşağında İş Tatmini-Motivasyon İlişkisi”, *Social Sciences Journal*, 5(1), 50-79.
- Sarıçiçek, L. (2014).** *Gaziantep İli Şehitkamil İlçesindeki İlkokullarda Öğretmen Görüşlerine Göre Paylaşılan Liderlik ve Okul İklimi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep Türkiye.
- Sarpkaya, R. (2006).** “Yöneticilerin Öğretmenleri Güdülemesinde İçerik Kuramlarından Yararlanması ve Bir Örnek Olay, *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 95-105.
- Schlechty, P.C. (2014).** *Okulu Yeniden Kurmak*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Seker, S.E. (2015).** “Motivasyon Teorisi (Motivation Theory)”, *YBS Ansiklopedi*, 2(1), 22-26.
- Selçuk, M. (2016).** *İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Okul İklimi Algıları ile İş Motivasyonları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce, Türkiye.
- Serin, M.K. & Buluç, B. (2012).** “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), 435-459.
- Serinkan, C. (2002).** ‘Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Tarzları ve Tepe Yöneticileri için Önemi’, *Maltepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Ekonomik, Toplumsal ve Siyasal Analiz Dergisi*, 1(2), 73-89.
- Serinkan, C. (2012).** *Liderlik ve Motivasyon*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sezer, Ş. (2018).** “Okul Müdürlerinin Eğitimsel Liderlik Standartlarını Karşılama Düzeyi: Ölçek Geliştirme ve Uygulama Çalışması”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 818-836.

- Sezgin, F. (2005).** “Örgütsel Vatandaşlık Davranışları: Kavramsal Bir Çözümleme ve Okul Açısından Bazı Çıkarımlar”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 317-339.
- Sezgin, F. & Kılınç, A.Ç. (2011),** “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgüt İklimine İlişkin Algılarının İncelenmesi”, *GÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 743-757.
- Sönmez, H. (2018).** *Okul Müdürlerinin Motivasyonel Dil Kullanımı ile Öğretmenlerin Okul İklimi Algısı Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.
- Spears, L.C. (2005).** “The Understanding And Practice Of Servant Leadership. Servant Leadership Research Roundtable”, *The School Of Leadership Studies, Regent University*.
- Stimson, N. (1996).** *Eğitici Önderlik*. İstanbul Rota Yayınları.
- Sucu, A. (2016).** *Öğretmenlerin Motivasyonu ile Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin Analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya, Türkiye.
- Sünbül, A.M. (1996).** “Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Roller” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(4), 597-608.
- Şahin, A. (2004).** “Yönetim Kuramları ve Motivasyon İlişkisi”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 523-547.
- Şahin, S. (2005).** “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri” *Eğitim ve Bilim*, 135(30), 39-49.
- Şahin, A. (2011).** “Öğretmen Algılarına Göre Etkili Öğretmen Davranışları”, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Şahin, F. (2014).** *Ortaöğretim Kurumlarında Örgütsel Öğrenmeyi Destekleyici ve Engelleyici Faktörler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Şenel, T. (2015).** *İlkokullarda Okul İklimi ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Şentürk, C. (2012).** “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları ile Okul İklimi Arasındaki İlişki”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-47.
- Şimşek, MŞ. & Çelik, A. (2012).** *Yönetim ve Organizasyon*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şimşek, M.Ş., Akgemci T. & Çelik A. (2014),** *Davranış Bilimleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M. (1994).** *Örgüt Kültürü (Eskişehir İl Merkezindeki Okullarda Bir Araştırma)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şişman, M. & Taşdemir, İ. (2008).** *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M. (2014).** *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Tableman, B. (2004).** “School Climate and Learning”, *Best Practice Briefs*, 31, 1-10.
- Tahaoğlu, F. (2007).** *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerinin Örgüt İklimi Üzerine Etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep, Türkiye.
- Tahaoğlu, F. & Gedikoğlu, T. (2009).** “İlköğretim Okul Müdürlerinin Liderlik Rollerini”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(2), 274-298.
- Tanrıverdi, S. (2007).** *Katılımcı Okul Kültürünün Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyonu İlişkisine Yönelik Örnek Bir Çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Tavşanlı Ö.F., Birgül, K. & Oksal, A. (2016).** “Ortaokul Öğrencilerinin Okul İklimine Yönelik Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi”, *Turkish Studies*, 11(9), 821-838.
- Taşdemir, S. (2013).** *Motivasyon Kavramına Genel Bir Bakış, Motivasyon Araçları ve Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu Ölçeğinde Bir Model Önerisi*. İdari Uzmanlık Tezi, Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, Ankara, Türkiye.
- Taymaz, H. (2009).** *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tezcan, M. (2016).** *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tozal, B. (2015).** *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep, Türkiye.
- Tunçbilek, B. (2013).** *Dönüştürücü ve Etkileşimci Liderlik Niteliklerinin Özendirme Üzerindeki Rolü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Tunçer, P. (2012).** *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Tura, M. (2012).** *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Stilllerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi: Karacabey İlçesi Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir, Türkiye.
- Türkmen, F. (2016).** *Ortaokul yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi (Sinop ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun, Türkiye.
- Uçar, R. (2017).** “İlkokul Müdürlerinin Dağıtım Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyon ve Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişki”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 198-216.
- Uğuroğlu, Y. (1998).** “Öğrenen Sınıfta Öğretmen-Öğrenci Davranışları”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(15), 335-346.
- Urhan, F. (2018).** *Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Etki Eden Değişkenlerin Analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, Türkiye.

- Ün Açıkgoz, K. (2003).** *Aktif Öğrenme*. İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Üstün, E.Y. 2010,** ‘Etkili Aile-Toplum İlişkileri’, Temel, Z.F. (ed.), *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılımı Çalışmaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Vail, K. (2005).** “Create Greate School Climate”, *The Education Digest*, 4-11.
- Varlı, S. (2015).** *İlkokul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ile Okul İklimi İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya, Türkiye.
- Vural, B. (2004).** *Yetkin-İdeal-Vizyoner Öğretmen*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Vural, G. (2016).** *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Çalışanların Motivasyonu Üzerindeki Etkisi Rize İli Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Avrasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon, Türkiye.
- Werner, I. (1993).** *Liderlik ve Yönetim*. İstanbul: Rota Yayınları.
- Yavuz, C. & Karadeniz, C.B. (2009).** “Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonunun Tatmin Üzerindeki Etkisi”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 507-519.
- Yavuzer, Y. (2011).** “Okullarda Saldırganlık/Şiddet: Öğretmenle İlgili Risk Faktörleri ve Önleme Stratejileri”, *Milli Eğitim Dergisi*, 41(192), 43-61.
- Yeşil, A. (2016).** “Liderlik ve Motivasyon Teorilerine Yönelik Kavramsal Bir İnceleme”, *Uluslararası Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 158-180.
- Yeşiltaş ,P.D. & Taş, A.M. (2016).** “Okul Müdürlerinin Değer ve Değer Kazanımına İlişkin Görüşleri”, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 1125-1146.
- Yıldırım B. (2001).** *Okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin iş doyumuna ve meslek ahlakına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ, Türkiye.
- Yıldız, K. (2012).** “Yöneticilerin Değişimi Yönetme Yeterlikleri”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 177-198.
- Yılmaz, F. (2009).** *Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürünün Öğretmenlerin İş Motivasyonu Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, Türkiye.
- Yılmaz, E. & Aslan, H. (2013).** “Öğretmenlerin İş Yerinde Yalnızlıkları ve Yaşam Doyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 56-69.
- Yılmaz, E 2014,** ‘Yönetim Teorileri ve Yeni Yönetim Yaklaşımları’, Çelikten, M & Özbaş, M (ed.), *Eğitim Yönetimi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık, s. 137-157.
- Yılmaz, E. & Günay, O. (2016)** “Öğretmenlerin İş Motivasyonlarının Okul İklimi Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” International Academic Resarch Congress INES 2016, Görüntüleme Tarihi: 27 Şubat 2019. <
https://www.researchgate.net/publication/316108804_Ogretmenlerin_is

- Yılmaz, F. & Demir, S. (2016).** “Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(1), 84-99.
- Yılmaz, P. (2017).** *İlkokul Öğretmenleri ve Yöneticilerinin İş Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Yılmaz, M. (2018).** *Karizmatik Liderlik, İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık: Osmaniye Araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Osmaniye, Türkiye.
- Yiğit, B. & Bayrakdar, M. (2006).** *Okul Çevre İlişkileri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yurdakul, R. (2007).** *Büyükçekmece İlçesi Orta Öğretim Kurumları Yöneticilerinin Liderlik Özelliklerinin Çalışanların Motivasyonlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Yüksel, G. (2003).** “İlköğretim Öğrencilerinin Gelişim Alanları, Gelişim Alanlarının İşaretçisi Olan İhtiyaçlar ve Geliştirilmesi Gereken Beceriler: Bu Süreçte Rehber Öğretmenin İşlevleri: Kurumsal Bir İnceleme”, *Milli Eğitim Dergisi*, 159.



EKLER

EK 1 Veri Toplama Araçları

EK 2 Ölçek Sahiplerinin İzinleri

EK 3 Etik Kurul İzni

EK 4 MEB İzni



EK 1: Veri Toplama Araçları

Değerli Öğretmenim: Bu araştırma, okul müdürlüğünüz eğitim idaretiği standartlarını karşılamak amacıyla sizin okul bilgin ailemiz ve motivasyonunuz arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Her bir madde ile ilgili değerlendirmenizi ilgili kutucuğa (X) ile belirtiniz. Değerlendirmenizi belirttikten 1 (Asla) 2 (Nadiren) 3 (Bazen) 4 (Çoğunlukla) 5 (Daima) şeklinde dışlanınız.

Çalışmaya gönderdiğiniz ilgilie şimdiden teşekkür eder, sağlık esenlik ve çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Mahir BAKKAL

İstanbul Aydın Üniversitesi & Yıldız Teknik Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyet: () Kadın () Erkek
2. Meslek Kademi: () 1-6 Yıl () 7-12 Yıl () 13-18 Yıl () 19-24 Yıl () 25 Yıl ve Üzeri
3. Eğitim Durumu: () Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans
4. Görevli Olduğu Okul Türü: () İlkokul () Ortaokul () İmam Hatip Ortaokulu () Anadolu Lisesi () Meslek Lisesi () İmam Hatip Lisesi
5. Daha Önce Yöneticilik Görevinde: () Bulundum () Bulunmadım

Eğitimsel Liderlik Ölçeği

No	Okul Müdürüm:	Asla	Kısmen	Bazen	Çoğunlukla	Daima
1	Her öğrencimin değerli olarak gördüğünü sağlar	1	2	3	4	5
2	Öğrencilerin güvenli bir çevrede öğrenmesini sağlar	1	2	3	4	5
3	Her öğrencimin akademik açıdan desteklenmesini sağlar	1	2	3	4	5
4	Her öğrencimin okulun aktif bir üyesi olmasını sağlar	1	2	3	4	5
5	Okulun öğrenci merkezi gelişimini sağlar	1	2	3	4	5
6	Açık ve şeffaf bir yönetici tutum sergiler	1	2	3	4	5
7	Farkındalık duygusuna dayalı örgütsel öğrenmeyi özendirir	1	2	3	4	5
8	Okulun tüm paydaşları ile yapıcı ilişkiler kurar	1	2	3	4	5
9	Okulun tüm paydaşlarında erişilebilirlik duygusunu yerleştirir	1	2	3	4	5
10	Okul ve çevresinde bir ahlaki abidesi olarak görev yapar	1	2	3	4	5
11	Demokratik değerlere dayalı okul kültürü oluşturur	1	2	3	4	5
12	Okulun eğitim olanaklarına eşit erişim sağlar	1	2	3	4	5
13	Okulun tüm öğrencileri kapsayan bir yer olmasını sağlar	1	2	3	4	5
14	Öğrencilerin çok yönlü gelişimini destekler	1	2	3	4	5
15	Farklılıkları zenginlik olarak değerlendirir	1	2	3	4	5
16	Öğrencileri yetersiz hissetmeden öğrenim uygulamalarını önler	1	2	3	4	5
17	Farklı sosyo-kültürel kaynaklardan yararlanmayı özendirir	1	2	3	4	5
18	Okulda öğrenci merkezi kararlar alır	1	2	3	4	5
19	Öğrenci merkezi örgütsel değişimi başlatır ve yönetir	1	2	3	4	5
20	Öğrencilerin okul uygulamalarına aktif katılımını sağlar	1	2	3	4	5
21	Öğrenciler için risk faktörlerini belirler ve yönetir	1	2	3	4	5
22	Okulda verilere dayalı strateji bir örgütsel öğrenme kültürü geliştirir	1	2	3	4	5
23	Okul ve çevresini bir sistem olarak değerlendirir	1	2	3	4	5

No	Okul Müdürüm:	Asla	Kısmen	Bazen	Çoğunlukla	Daima
24	Etkili ve güvene dayalı ilişkiler geliştirir	1	2	3	4	5
25	Eğitimsel amaçlara bağlılığı güçlendirir	1	2	3	4	5
26	İşbirliğine dayalı çalışma ortamı sağlar	1	2	3	4	5
27	Sorumluluğun paylaşılmasını sağlar	1	2	3	4	5
28	İşbirliğine dayalı liderlik becerilerini geliştirir	1	2	3	4	5
29	Okul bir eğitimsel etkinlik iklimini destekler	1	2	3	4	5
30	Güven artırma destekler ve geliştirir	1	2	3	4	5
31	Paylaşılabilir bir hesap verebilirlik kültürü geliştirir	1	2	3	4	5
32	Okulda ve okul çevresinde etkili liderlik davranışları sergiler	1	2	3	4	5
33	Yönetici işlevleri, okulun vizyonu ve misyonu ile uyumlu bağdaştırır	1	2	3	4	5
34	Okul ve çevresindeki gelişmeleri, etki ve sonuçları açısından izler, değerlendirir	1	2	3	4	5
35	Kullanılabilir veri sağlayan sistemleri oluşturmasını sağlar	1	2	3	4	5
36	Okulun eğitim kalitesini artırmak için teknolojiyi kullanır	1	2	3	4	5
37	Okul, okul ve çevresinin değerlerini göz önünde bulundurarak yönetir	1	2	3	4	5
38	Okul kurallarının okul toplumu tarafından desteklenmesini sağlar	1	2	3	4	5
39	Kamu kaynaklarını eğitimsel amaçlara uygun kullanır	1	2	3	4	5
40	Okul çevre ilişkilerini geliştirir ve yönetir	1	2	3	4	5
41	Okulda paylaşılabilir bir vizyon ve misyon geliştirir	1	2	3	4	5
42	Okulun eğitimsel amaçlarını belirlemek için verileri toplar ve kullanır	1	2	3	4	5
43	Örgütsel etkinlik değerlendirir	1	2	3	4	5
44	Örgütsel öğrenmeyi destekler	1	2	3	4	5
45	Hedeflere ulaşmak için planlar yapar ve uygular	1	2	3	4	5
46	Strateji ve sürdürülebilir gelişmeyi özendirir	1	2	3	4	5
47	Okulun gelişim planını izler ve sonuçları değerlendirir	1	2	3	4	5
48	Toplumsal sosyal ve kültürel değerlerini anlamaya özendirir	1	2	3	4	5
49	Velilerle olumlu ilişkiler kurar	1	2	3	4	5
50	Okulun dış paydaşları ile iyi ilişkiler kurar ve sürdürür	1	2	3	4	5
51	Okulun kaynaklarının okul toplumunun yararına kullanılmasını sağlar	1	2	3	4	5
52	Okul toplumunun önceliklerini anlar ve yakından ilgilenir	1	2	3	4	5
53	Velilerle açık bir şekilde iletişim kurar	1	2	3	4	5

Okul İhtimarı Öçeği

	Asla	Kısmen	Bazen	Çoğunlukla	Daima
1. Okul müdürlüğümüz, bizi etkileyecek kararlar almadan önce okul personeline danışır.	1	2	3	4	5
2. Okul müdürlüğümüz hedef ve öncelikleri açıklar.	1	2	3	4	5
3. Okul müdürlüğümüz, öğrenciler için ulaşılabilir.	1	2	3	4	5
4. Okul müdürlüğümüz, yetenekli ve tertiplidir.	1	2	3	4	5
5. Okul personeli, yaptığı iyi bir işten dolayı asla takdir edilmez.	1	2	3	4	5
6. Okul müdürlüğü, öğrenim etkinliklerini etkileyen okul dışı başarılarla etkili bir biçimde mücadele eder.	1	2	3	4	5
7. Okul müdürlüğü, çoğu okul etkinliğinde etkin rol alır.	1	2	3	4	5
8. Okul müdürlüğü, okula kaynak sağlama konusunda yetersizdir.	1	2	3	4	5
9. Öğrenimle ilgili bir problem yaşadığımızda, bu okuldaki diğer öğretmenlerden yararlı tavsiyeler alabiliriz.	1	2	3	4	5
10. Öğretmenler birbirlerine sık sık danışır ve yardımcı olurlar.	1	2	3	4	5
11. Öğretmenler birbirlerine karşı destekleyicidirler.	1	2	3	4	5
12. Öğretmenler birbirlerine saygı gösterirler.	1	2	3	4	5
13. Öğrencilerle, hareket geçmeden önce düşünceleri konusunda yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
14. Derstirirken, öğrencilere birbirleriyle etkili bir biçimde çalışma becerilerini öğretmek için zaman ayırım.	1	2	3	4	5
15. Öğrencilerle, herkesin sonuçları memnun olmasını sağlayacak çalışma çözme biçimlerini öğretirim.	1	2	3	4	5
16. Öğrencilerle, kendilerinden farklı olan insanları anlamaları ve bu insanlara değer veremeleri için yardım etmek öğrenim etkinliklerimi önemli bir parçasıdır.	1	2	3	4	5
17. Sınıfta, öğrencilerle duyguları ve duygularını neden önemli olduğunu hakkında konuşurum.	1	2	3	4	5
18. Öğrenciler, başkalarının duygularına yönelik olarak acımasız, insafsız ya da duyarsız değildir.	1	2	3	4	5
19. Öğrenciler kendi davranışlarının, başkalarının davranışlarını beklemedikçe, kendileri düzenlidir.	1	2	3	4	5
20. Öğrenciler, adil oyun kurallarına bağlı kalırlar.	1	2	3	4	5
21. Öğrenciler, hatalarının sorumluluğunu üstlenirler.	1	2	3	4	5
22. Öğrenciler, kendilerinden farklı olan insanları kabul ederler.	1	2	3	4	5
23. Öğrenciler okul personeli tarafından kendilerine sunulan kural ve yönergelere takip ederler.	1	2	3	4	5
24. Öğrenciler ellerinden gelenin en iyisini yaparlar.	1	2	3	4	5
25. Öğrenciler kendilerine nasıl davranılmasını istiyorsa, başkalarına öyle davranırlar.	1	2	3	4	5
26. Öğrenciler başkalarına verdikleri söze tutarlar.	1	2	3	4	5
27. Öğrenciler aldıkları, yanılmırlar ya da düdüşe olmayan davranışlarda bulunmazlar.	1	2	3	4	5
28. Öğrenciler birbirlerine karşı kıbrar ve destekleyicidirler.	1	2	3	4	5
29. Öğrenciler, akranlarının yapıtlarına değil, doğru olana yönelik güçlü inançlarına uyutlar.	1	2	3	4	5
30. Öğrenciler oyunlarda hile yapmaz ya da sınavlarda kopya çekmezler.	1	2	3	4	5

	Asla	Kısmen	Bazen	Çoğunlukla	Daima
31. Öğrenciler, engel olmadan, başkalarının çalışma ve öğrenme haklarına saygı gösterirler.	1	2	3	4	5
32. Eğer gerçekten çok çalışsam, en zor ya da motivasyonu en düşük öğrencilerle bile anlamak istediklerimi anlayabiliriz.	1	2	3	4	5
33. Eğer öğrenimle ilgili ve iyi niyetli olursam, tüm öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olabiliriz.	1	2	3	4	5
34. Farklı bir öğrenim yöntemi deneyerek, bir öğrencinin başarısını kayda değer bir biçimde etkileyebiliriz.	1	2	3	4	5
35. Bu okula çalışmamı, yaşadığım sıvase ve hayal kırıklıklarına gerçekten değmediğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
36. Öğrenimle ilgili gerçekten seviyorum.	1	2	3	4	5
37. Bu okuldaki her iş günümü, genellikle dört gözle bekliyorum.	1	2	3	4	5
38. Genelde, öğrencilerle mutlu olurum.	1	2	3	4	5
39. Sınıfta, öğrenimle ilgili başladığımız kadar hevesli görünmüyorum.	1	2	3	4	5
40. Öğrenim ve veliler çocukların eğitiminde birbirlerini, birer işbirlikçi olarak düşünürler.	1	2	3	4	5
41. Veliler okul etkinliklerine etkin bir biçimde katılırlar (gönüllü olarak, sınıf ve okul programlarına katılımları olarak).	1	2	3	4	5
42. Veliler, okul ve öğrenimlere karşı destekleyicidirler.	1	2	3	4	5

Motivasyon Öçeği

No	İş motivasyonumu etkilemesi açısından	Hiç Memnun Değilim	Memnun Değilim	Kararsızım	Memnunum	Çok Memnunum
1	Bu kurumda çalışıyor olmaktan	1	2	3	4	5
2	Görevim nedeniyle toplumdaki gördüğüm saygınlıktan	1	2	3	4	5
3	Okulumdaki fiziksel çalışma ortamından	1	2	3	4	5
4	Akademiğimdeki olan yunumundan	1	2	3	4	5
5	Bk ücreti (diers) sisteminden	1	2	3	4	5
6	Takdir edilim ve duyduğum başarı hissinden	1	2	3	4	5
7	Kurumumdaki performans değerlendirmesi sisteminden	1	2	3	4	5
8	Kurumumun bana sağladığı kazançtan	1	2	3	4	5
9	Yöneticilerle arasındaki uyumdan	1	2	3	4	5
10	Mesleki eğitim ve gelişime imkanlarından	1	2	3	4	5
11	Yararlanımları kullanımları derecesinden	1	2	3	4	5
12	Ekip çalışmasına verilen önemden	1	2	3	4	5
13	Verilen sorumluluk miktarından	1	2	3	4	5
14	Yapılan sosyal faaliyetlerden	1	2	3	4	5

EK 2: Ölçek Sahiplerinin İzinleri

ÖLÇEKLER

Gelen Kutusu x



Şenol Sezer <senolsezer.28@gmail.com>
Alıcı: ben

2 Eki 2018 Sal 20:58

☆ ↶ ⋮

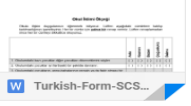
Merhaba Mahir

Eğitimsel liderlik standartları ölçeği (Asıl Ölçek-Alt faktörlü ve uygulanacak şekli) ile okul iklimi ölçeğinin yeniden düzenlenmiş şekli ilişikteki dosyadadır.

Kolay gelsin. Selamlar

Şenol Sezer, Dr.
Ordu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

3 Ek



Revize Edilmiş Okul İklimi Ölçeği

Gelen Kutusu x



Mahir Bakkal
Hocam merhaba, Tarafınızca geliştirilen revize edilmiş okul iklimi ölçeğini, izniniz olursa tez çalışmamda kullanmak istiyorum. Yardımlarınızı bekliyorum, şimdide

27 Eki 2018 Cmt 18:30

☆



ferat yılmaz <yilmazferat@hotmail.com>
Alıcı: ben

30 Eki 2018 Sal 11:41

☆ ↶ ⋮

Mahir Hocam merhabalar,
Ölçeği tabii ki kullanabilirsiniz. Ölçekteki maddeler ve ölçekle ilgili bilgiler makalede yer almaktadır.
İyi çalışmalar

Dr. Ferat YILMAZ
Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü Diyarbakır/Türkiye
Dr. Ferat YILMAZ
Dicle University Ziya Gokalp Faculty of Education
Department of Primary Education Diyarbakir/Turkey

İş Motivasyonu Ölçeği

Gelen Kutusu x



Mahir Bakkal <mahirbakkal@gmail.com>
Alıcı: yilmazoglu

12 Ara 2018 Çar 20:20

☆ ↶ ⋮

Fatih Hocam,

Yüksek lisans tezinizde kullanmış olduğunuz iş motivasyonu ölçeğinin geliştiricilerine ulaşamamaktadır. Bu ölçeği sizin çalışmanızı referans göstererek kullanabilir miyim. İyi akşamlar.

...



Fatih YILMAZ <yilmazoglu@gmail.com>
Alıcı: ben

12 Ara 2018 Çar 20:30

☆ ↶ ⋮

iş motivasyonu ölçeğini çalışmanızda kaynak göstererek kullanabilirsiniz. çalışmalarınızda başarılar dilerim

...

Yanıtla

Yönlendir

EK 3. Etik Kurul İzni



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 88083623-020

Konu : Mahir BAKKAL'ın Etik Onayı Hk.

Sayın Mahir BAKKAL

Tez çalışmanızda kullanmak üzere talep ettiğiniz "Eğitimsel Liderlik Ölçeği", "Motivasyon Ölçeği" ve "Okul İklimi Ölçeği" konulu anketleriniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 11.03.2019 tarihli ve 2019/04 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur. Bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA
Müdür

14/03/2019 Enstitü Sekreteri

NESLİHAN KUBAL

Evrakı Doğrulamak İçin : <https://evrakdogrula.aydin.edu.tr/enVision.Dogrula/BelgeDogrulama.aspx?V=BE8RYRDR>

Adres: Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL
Telefon: 444 1 428
Elektronik Ağ: <http://www.aydin.edu.tr/>

Bilgi için: NESLİHAN KUBAL
Unvanı: Enstitü Sekreteri



EK 4: MEB İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.8584278
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi.

30/04/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) İstanbul Aydın Üniversitesinin 20.03.2019 tarihli ve 1643 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 29.04.2019 tarihli tutanağı.

İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Mahir BAKKAL'ın "Okul Müdürlerinin Eğitimsel Liderlik Standartlarını Karşılama Düzeyi ile Öğretmenlerin Okul İklimi Algısı ve Motivasyonları Arasındaki İlişki" konulu tezi kapsamında, ilimiz Sultanbeyli ilçesinde bulunan eğitim kurumlarında; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
30/04/2019

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meh.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden cb52-c02a-3c3a-94b1-1e40 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Mahir BAKKAL

Doğum Tarihi ve Yeri: 1991/Görele

E-mail: mahirbakkal@gmail.com

Öğrenim Durumu:

2005-2009 Görele Anadolu Öğretmen Lisesi

2009-2013 Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği

2015-2019 İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi (Tezli)

Mesleki Deneyim:

2013-2015 Güngören Gençosman Ortaokulu (Öğretmen)

2015-2018 Güngören Gençosman Ortaokulu (Müdür Yardımcısı)

2018- Sultanbeyli Şehit Vahit Kaşcıoğlu İHO (Öğretmen)