

T.C.
ISPARTA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
EKONOMİ VE YÖNETİM ANABİLİM DALI (DİSİPLİNLERARASI)

ORTAÖĞRETİMDEKİ ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİMSEL
LİDERLİK ALGISI İLE ÖĞRETMENLERİN
MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ: ISPARTA İLİ
ÖRNEĞİ

Fikriye DEMİR

Danışman
Doç. Dr. Ertuğrul BAYER

ISPARTA - 2025



© 2025 [Fikriye DEMİR]

ETİK BEYANI

Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak ve bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın hazırladığım bu tez çalışmasında;

Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, tezime ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

28/01/2025

Fikriye DEMİR

.....

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
İÇİNDEKİLER	i
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	vi
ÇİZELGELER DİZİNİ	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	viii
1. GİRİŞ	1
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	3
2.1. Lider ve Liderlik	3
2.2. Liderlik ve Yöneticilik	5
2.3. Klasik Liderlik Kuramları	6
2.3.1. Özellikler kuramı	6
2.3.2. Davranışsal kuramlar	6
2.3.2.1. Ohio devlet üniversitesi liderlik modeli.....	7
2.3.2.2. Michigan üniversitesi liderlik çalışmaları.....	8
2.3.2.3. Blake ve Mouton'un yönetim tarzı matrisi modeli	8
2.3.2.4. Likert'in sistem 4 modeli	9
2.3.2.5. X ve y yaklaşımları	10
2.3.3. Durumsallık kuramı	11
2.3.3.1. Amaç-yol yaklaşımı	11
2.3.3.2. Fiedler'in durumsallık yaklaşımı	12
2.3.3.3. Hersey ve Blanchard'ın yaşam döngüsü modeli.....	12
2.3.3.4. Vroom-Yetton ve Jago'nun normatif liderlik yaklaşımı.....	13
2.3.3.5. Reddin'in üç boyutlu liderlik yaklaşımı.....	14
2.4. Çağdaş Liderlik Kuramları.....	14
2.4.1. Dönüşümcü (transformasyonel) liderlik	15
2.4.2. Etkileşimci (transaksiyonel) liderlik	15
2.4.3. Karizmatik liderlik	16
2.4.4. Etik liderlik	16
2.4.5. Vizyoner liderlik	17
2.4.6. Otantik liderlik	18
2.4.7. Hizmetkar liderlik	19
2.4.8. Demokratik liderlik.....	20
2.5. Öğretimsel Liderlik	20
2.5.1. Öğretimsel liderliğin davranış boyutları	23
2.5.1.1. Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	23
2.5.1.2. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	24
2.5.1.3. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	24
2.5.1.4. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi.....	25
2.5.1.5. Olumlu okul iklimi geliştirme.....	26
2.5.2. Öğretimsel kaynak olarak okul yöneticisi.....	27
2.5.3. Öğretimsel liderlik güç kaynakları.....	27
2.6. Motivasyon ve Kapsamı.....	29
2.6.1. Motivasyon teorileri	30
2.6.1.1. Kapsam (içerik) teorileri	31
2.6.1.1.1. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi.....	31

2.6.1.1.2. Çift faktör teorisi (hijyen teorisi)	32
2.6.1.1.3. Alderfer'in ERG kuramı	33
2.6.1.1.4. McClelland'ın başarı güdüsü kuramı	34
2.6.1.1.5. Mcgregor'un x ve y teorisi.....	35
2.6.2. Süreç teorileri	35
2.6.2.1. Klasik şartlandırma veya pekiştirme kuramı	35
2.6.2.2. Beklenti teorisi	36
2.6.2.3. Geliştirilmiş beklenti teorisi.....	37
2.6.2.4. Eşitlik teorisi	38
2.6.2.5. Amaç teorisi	38
3. MATERYAL VE YÖNTEM.....	40
3.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	40
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme	40
3.3. Araştırmanın Modeli ve Hipotezleri.....	40
3.4. Araştırmanın Yöntemi	44
3.4.1. Veri toplama yöntemi	44
3.4.2. Araştırmanın ölçekleri.....	44
4. BULGULAR	46
4.1. Katılımcılara İlişkin Demografik Veriler	46
4.2. Güvenilirlik Analizleri	47
4.3. Normallik Testleri	48
4.4. Faktör Analizleri.....	49
4.4.1. KMO ve Barlett testi	49
4.4.2. Doğrulayıcı faktör analizi	50
4.5. Farklılık Testleri	53
4.5.1. T testleri.....	53
4.5.2. Anova testleri	54
4.6. Korelasyon Analizi.....	58
4.7. Hipotezler	60
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	62
EKLER.....	88
Ek A. Ölçekler.....	88
ÖZGEÇMİŞ	93

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

ORTAÖĞRETİMDEKİ ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ALGISI İLE ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ: ISPARTA İLİ ÖRNEĞİ

Fikriye DEMİR

Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Ekonomi ve Yönetim Anabilim Dalı
(Disiplinlerarası)

Danışman: Doç. Dr. Ertuğrul BAYER

Araştırmanın amacı ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin öğretimsel liderlik algısı ile öğretmen motivasyonları arasındaki ilişkisinin incelenmesidir. Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Isparta il merkezinde farklı türdeki liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Basit tesadüfi örneklem alma yolu ile seçilmiş okullardan araştırmaya gönüllü katılan 393 öğretmen, örnekleme oluşturmuştur. Veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu, Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği, Öğretmen Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri çözümlenirken SPSS programından faydalanılmıştır. Betimsel istatistik, t-testi, anova, korelasyon, basit doğrusal regresyon testleri yapılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar şunlardır: Gerçekleştirilen analiz sonuçları incelendiğinde katılımcıların öğretimsel liderlik algıları ile motivasyon algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı, orta düzeyli ve pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Korelasyon analizi alt boyutlar çerçevesinde incelendiğinde benzer bir durum olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar arasındaki ilişkiler düzeysel açıdan yer yer farklılıklar gösterse de istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönlü olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgular neticesinde katılımcıların öğretimsel liderlik ve motivasyon algılarının yaşlarına, cinsiyetlerine, eğitim durumlarına ve yöneticilik tecrübelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Katılımcıların, öğretimsel liderlik algılarının mesleki yıl değişkenine göre farklılaşmadığı fakat motivasyon algılarının söz konusu değişken çerçevesinde farklılaştığı tespit edilmiştir. Katılımcıların öğretimsel liderlik ve motivasyon algılarının kurumdaki mesleki yıl ve mezun olunan okul türü değişkeni çerçevesinde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Öğretimsel liderlik, Okul müdürü, Motivasyon, Öğretmen motivasyonu

2025, 93 sayfa

ABSTRACT

Master's Thesis

THE RELATIONSHIP BETWEEN HIGH SCHOOL TEACHERS' PERCEPTION OF INSTRUCTIONAL LEADERSHIP AND TEACHERS' MOTIVATION: THE CASE OF ISPARTA PROVINCE

Fikriye DEMİR

**Isparta University of Applied Sciences
The Institute of Graduate Education
Department of Economics and Management (Interdisciplinary)**

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ertuğrul BAYER

The aim of the study is to examine the relationship between high school teachers' perceptions of instructional leadership and teacher motivation. Relational survey model was used in this study. The population of the study consisted of teachers working in different types of high schools in Isparta city center in the 2023-2024 academic year. The sample consisted of 393 teachers who voluntarily participated in the research from schools selected by simple random sampling. Personal information form, Instructional Leadership Behaviors Scale, Teacher Motivation Scale were used to collect data. SPSS program was used to analyze the data. Descriptive statistics, t-test, anova, correlation, simple linear regression tests were conducted. The results obtained in the research are as follows: When the results of the analysis are examined, it is seen that there is a statistically significant, moderate and positive relationship between the participants' perceptions of instructional leadership and their perceptions of motivation. When the correlation analysis was analyzed within the framework of sub-dimensions, a similar situation was found. Although the relationships between the sub-dimensions vary from time to time in terms of level, they are statistically significant and positive.

As a result of the findings, it was determined that the participants' perceptions of instructional leadership and motivation did not differ significantly according to their age, gender, educational status and managerial experience. It was determined that the participants' perceptions of instructional leadership did not differ according to the professional year variable, but their perceptions of motivation differed within the framework of the said variable. It was determined that the participants' perceptions of instructional leadership and motivation differed within the framework of the professional years in the institution and the type of school graduated from.

Key Words: Leadership, Instructional leadership, School principal, Motivation, Teacher Motivation

2025, 93 pages

TEŞEKKÜR

Tezimin yürütülmesinde desteğini ve emeğini hiçbir zaman esirgemeyen tez danıőmanım Sayın Doç. Dr. Ertuğrul BAYER'e teőekkürlerimi sunarım.

Tezimin her aőamasında beni destekleyen canım anneme, eőime ve çocuklarıma sonsuz sevgilerimi sunarım.

Fikriye DEMİR
ISPARTA, 2025



ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 3.1. Araştırma modeli.....	41
Şekil 4.1. Öğretimsel liderlik ölçeğine ilişkin birinci düzey DFA.....	51
Şekil 4.2. Öğretmen motivasyonu ölçeğine ilişkin birinci düzey DFA.....	52



ÇİZELGELER DİZİNİ

Sayfa

Çizelge 2.1. Liderlik tanımları ve ana temaları.....	3
Çizelge 4.1. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.....	46
Çizelge 4.2. Ölçeklere ilişkin Cronbach Alpha değerleri.....	48
Çizelge 4.3. Ölçeklerle ilişkin normallik testi sonuçları.....	48
Çizelge 4.4. Ölçeklere yönelik KMO ve Barlett testi sonuçları.....	49
Çizelge 4.5. Uyum iyilik değerleri.....	50
Çizelge 4.6. Cinsiyet değişkenine göre T testi sonuçları.....	53
Çizelge 4.7. Yöneticilik tecrübesi değişkenine göre T testi sonuçları.....	54
Çizelge 4.8. Araştırma değişkenlerinin yaş değişkenine göre farklılaşma düzeylerine yönelik anova analiz sonuçları.....	54
Çizelge 4.9. Araştırma değişkenlerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma düzeylerine yönelik anova sonuçları.....	55
Çizelge 4.10. Araştırma değişkenlerinin mesleki yıl değişkenine göre farklılaşma düzeylerine yönelik anova analiz sonuçları.....	55
Çizelge 4.11. Araştırma değişkenlerinin kurumdaki mesleki yıl değişkenine göre farklılaşma düzeylerine yönelik anova analiz sonuçları.....	56
Çizelge 4.12. Araştırma değişkenlerinin mezun olunan okul değişkenine göre farklılaşma düzeylerine yönelik anova analiz sonuçları.....	57
Çizelge 4.13. Korelasyon analizi sonuçları.....	59
Çizelge 4.14. Kabul-red tablosu.....	60

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
ERG	Varoluş (existence), İlişki kurma (relatedness), Gelişme (growth)
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin Ölçütü
TDK	Türk Dil Kurumu



1. GİRİŞ

Liderlik, insanlık tarihinin en eski ve evrensel kavramlarından biri olup bireyleri ve toplulukları yönlendirme, etkileme ve ortak bir amaç doğrultusunda harekete geçirme yeteneği olarak tanımlanabilir (Özdemir, 2003). Değişen sosyo-kültürel yapı ve örgütsel gereksinimlerle birlikte liderlik, çeşitli kuramlar ve yaklaşımlar çerçevesinde ele alınmış, bu bağlamda eğitim alanında da özgün bir odak noktası haline gelmiştir. Eğitim yönetimi içerisinde öğretimsel liderlik, liderlik kavramının, eğitim-öğretim süreçlerine özgü bir uygulama alanı olarak ortaya çıkmıştır (Balcı, 2009).

Öğretimsel liderlik, geleneksel yöneticilik rollerinden farklı olarak, sadece idari süreçleri yürütmekle kalmaz, aynı zamanda eğitim-öğretim süreçlerini geliştirmeye yönelik aktif bir rol üstlenir. Bu liderlik anlayışı, okulun vizyonunu belirlemek, öğretmenleri desteklemek, öğrenci başarısını artırmak ve sürekli gelişimi teşvik etmek gibi temel unsurlara dayanır (Alp vd., 2023; Pek vd., 2023).

Öğretimsel liderlik, okulun genel başarısını artırmak için öğretmenler, öğrenciler, veliler ve toplum ile güçlü bir iş birliği içinde olmayı gerektirir. Eğitimde kaliteyi yükseltmek için sürekli veri analizi yaparak, öğretim programlarını geliştirir, öğrenme süreçlerini optimize eder ve okul kültürünü olumlu yönde etkileyen bir liderlik modeli sergiler (Baloğlu vd., 2022).

Ayrıca öğretimsel liderlik, öğretmenlerin motivasyonunu artıran bir dizi faktörü devreye sokar. Bu faktörler arasında güçlü bir vizyon, sürekli destek, etkili iletişim, öğretmenlerin katılımını teşvik etme, iş birliği ortamları yaratma ve öğrenci başarısına odaklanma yer alır. Öğretmenlerin motivasyonu, yalnızca onların işlerine olan bağlılıklarını değil, aynı zamanda öğrenci başarısını da doğrudan etkiler. Bu nedenle, öğretimsel liderlik, okulun genel başarısında kritik bir rol oynar (Day vd., 2020).

Sonuç olarak, öğretimsel liderlik, sadece idari bir pozisyon değil, aynı zamanda eğitimde sürekli gelişimi hedefleyen, öğretmenleri güçlendiren ve öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan dinamik bir yaklaşımdır. Bu nedenle, çağdaş eğitim sistemlerinde öğretimsel liderlik, okul başarısının anahtarı olarak görülmektedir (Hallinger, 2003).

Bu çalışmada, ortaöğretimde (lisede) alışan öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları ile ğretmen motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde liderlik kavramı klasik ve ağdaş kuramlar çerçevesinde ele alınmış; özellikle öğretimsel liderlik, eğitim alanında etkili bir liderlik yaklaşımı olarak detaylı bir şekilde incelenmiştir. Araştırma, liderlik olgusunun tarihsel gelişimi, liderlik kuramları, liderlik ve yöneticilik arasındaki farklar gibi konuları kapsamaktadır. Ayrıca, ğretimsel liderlik bağlamında liderlik davranışları, liderlik güç kaynakları ve okul yöneticilerinin bu süreçteki rolleri derinlemesine ele alınmıştır. Çalışmanın nc bölümünde motivasyon kavramının tanımları yapılmış, motivasyon teorileri detaylı bir şekilde incelenmiştir. Çalışmanın dördüncü bölümünde araştırmanın uygulama süreci ve metodolojisi ele alınmaktadır. Öncelikle araştırmanın amacı, hipotezleri ve veri toplama araçları gibi uygulamaya yönelik temel bilgiler sunulmuştur. Ardından, araştırma sürecinde elde edilen veriler istatistiksel yöntemlerle analiz edilerek değerlendirilmiş ve çalışmanın beşinci bölümü olan sonuç bölümünde bu bulgular ayrıntılı olarak tartışılmıştır. Ayrıca, bu araştırmanın bulguları, eğitim yönetiminde liderlik anlayışını güçlendirmek ve uygulamada daha etkin yöntemler geliştirmek için yol gösterici olabilir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Lider ve Liderlik

Liderlik; Anglosakson kökenli bir sözcük olup, taraf gösterme, yol gösterme, öncülük etme ve rehberlik yapma anlamlarına gelen “lead” kelimesi, “leader” sözcüğünün kökenidir. “Leader” kelimesi rehber, kılavuz, önder, baş, lider ve reis anlamlarında kullanılmaktadır. Türkçemizde ise lider kelimesi, “önder, şef” sözcüğünü karşılamaktadır (Çakır, 2019; Cici, 2021; Ertuğrul, 2021).

İnsan, doğası gereği sosyal bir varlık olduğu için diğer insanlarla bir arada ve topluluklar şeklinde yaşamayı tercih etmiştir. Liderlik kavramı da insanların topluluklar halinde bir arada yaşamaları nedeniyle kişilerin yönlendirilme ihtiyacının giderilmesi için ortaya çıkmıştır (Akbulut, 2021). Liderlik; insanların var oluşundan günümüze kadar küçük topluluklardan devletlere, devletlerden imparatorluklara kadar her düzeyden topluluk içinde var olmuş bir kavramdır. İnsanların tek başlarına yapamadıkları işler için bir araya getirilerek iş birliğinin sağlanması, belli bir amaca yönlendirilmesi lider aracılığıyla gerçekleşmektedir (Batrner, 2022).

Liderlik kavramının tarih boyunca bilim insanları ve araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımı yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları ve vurguladıkları temalar Çizelge 2.1’de verilmiştir.

Çizelge 2.1. Liderlik tanımları ve ana temaları

Tanım	Ana Tema	Kaynak
“Liderlik, kişinin vizyonunu daha da genişletmesi, performansını standardının üzerine çıkarması, kişiliğini sınırlarının ötesinde büyütmesi demektir.”	Sınırları aşma	Drucker (1974)
“Liderlik, karşılıklı davranış ve fikir birliği ile bir yapıyı harekete geçirmek ve devam ettirmektir.”	Harekete geçirme	Stogdill (1981)
“Liderlik, bireylerin davranışlarını ve duygularını etkilemektir.”	Etkileme yeteneği	Bennis ve Nanus (1985)
“Liderlik, insanları belirlenmiş hedefler doğrultusunda yönelmeye ikna etmektir.”	İkna yeteneği	Davis (1988)
“Liderlik, sorunları çözmek ve hedeflere ulaşmak için grubun yeterliliğini ve beklentilerini başlatan ve devam ettiren grubun üyeleri arasındaki etkileşim sürecidir.”	Harekete geçirme	Bass ve Stodgill (1990)

Çizelge 2.1. Liderlik tanımları ve ana temaları (Devam)

“Liderlik, belirli hedefler doğrultusunda bireyleri etkileyebilme ve harekete geçirebilmektir.”	Etkileme yeteneği	Şişman (2002)
“Liderlik, ortaya konmuş amaçların gerçekleşmesi için örgüt üyelerini faaliyete geçirme işidir.”	Harekete geçirme	Tüz ve Sabuncuoğlu (2005)
“Liderlik, diğer grup üyelerini etkileme sürecidir.”	Etkileme yeteneği	Yukl ve Lepsinger (2005)
“Liderlik, rekabette üstünlük sağlayabilecek bir örgüt oluşturma ve iyileştirme becerisidir.”	İyileştirme becerisi	Hogan ve Kaiser (2005)
“Liderlik; başkalarını belli bir amaç doğrultusunda davranmaya sevk etmektir.”	Harekete geçirme	Koçel (2011)

Liderlikle ilgili yapılan tanımlarda en çok üzerinde durulan hususlar şunlardır:

Örgüt çalışanlarını etkileme, aynı amaç etrafında toplama ve onları bu amaçları gerçekleştirmek için harekete geçirme, yönlendirebilme, örgüt üyeleri arasındaki etkileşim sürecini yönetebilme, örgütü içinde bulunduğu durumdan daha iyi bir duruma ulaştırma gücüdür.

Liderliğin etkili olabilmesi ve fayda sağlayabilmesi için bazı koşullar vardır. Bu koşullara örnek olarak: grubun yaşamasının ve başarısının sürdürülmesi, grubun rolünün belirtilmesi ve kabul edilmesi; gruba ait olan görüşlerin, karar ve eylemlerin doğru seçilmesi, grubun gereksinimlerinin karşılandığının grup üyeleri tarafından onaylanması şeklinde söylenebilir (Oğuzer, 2021). Saygınlık ve dürüstlük, liderlerin grup üyelerini etkileyebilmesinde en önemli özelliklerdendir. Lider karakterine sahip yöneticiler, astlarına öncülük edebilmeli, bilgi ve becerileri örgütün yaşayabileceği kriz ve fırsatları ön görerek proaktif bir tutum sergilemelidir. Her koşulda lider vasfına sahip yöneticiler cesur, soğukkanlı ve sorumluluk alma kabiliyeti yüksek olmalıdır. Lider vasıflı yöneticiler aynı zamanda risk alabilmeli ve gelişime açık olmalıdır (Baloğlu vd., 2022).

Liderlerin genel özelliklerine bakıldığında liderliğin temelinde risk alabilme, yaratıcılık, diğer kişileri örgüt amaçları doğrultusunda etkileyebilme ve harekete geçirme, kriz ve belirsizlik durumlarıyla başa çıkabilme becerilerinin büyük önem taşıdığı söylenebilir.

2.2. Liderlik ve Yöneticilik

Liderlik ve yöneticilik zaman zaman birbirinin yerine kullanılsa da liderliğin yöneticilikten farklı olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle her yöneticinin liderlik özelliği taşıdığı söylenemez. Yönetim kavramının temelini emir verme, kontrol etme, uyulması gereken kurallar, prosedürler ve otorite gibi konular oluştururken liderliğin temelini yaratıcılık, risk alma, işi yönetme, paylaşılan değerler ve duygular gibi konular oluşturmaktadır; insanların duygu ve düşüncelerini belirli hedefler doğrultusunda etkileyerek yönlendirebilme konusu öne çıkmaktadır (Şişman, 2014). Yöneticilik, kendi görevini yerine getirebilmek için astlarını çalıştırabilme gücüdür. Liderlik ise, kişilerin hedeflerine ulaşmasını etkileyen ve onların motivasyonunu arttıran bir süreçlerdir (Arslanoğlu, 2016).

Lideri yöneticiden ayıran üç temel nitelik bulunmaktadır. Bunlardan ilki lider sürdürülebilirlik değerlerine bağlı bir tarz izler. Yönetici ise daha çok kar odaklı bir yönetim tarzına sahiptir. İkincisi ise lider otorite sağlamak için kişisel özelliklerini ve iletişim gücünü kullanırken, yönetici emirlerin yerine getirilmesinde hiyerarşiye güvenmektedir. Üçüncüsü ise lider astlarını güçlendirmeye çalışırken, yönetici otorite oluşturmaya çalışır (Toor, 2011). Bu çerçeveden bakıldığında liderin yenilikçi, yöneticinin ise klasik bir yönetim tarzına sahip olduğu söylenebilir.

Yönetici, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için çabalayan, işlerin planlamasını yapan, uygulatan, çıktıları kontrol eden ve aynı zamanda başkalarına hesap veren kişidir. Lider ise; hedefleri kendisi belirleyerek kişileri bu hedefler etrafında toplayan, hedeflere ulaşmak için insanları harekete geçirebilen kişidir (Ekşi, 2019).

Yönetici, örgüt hedeflerine ulaşabildiği sürece, lider ise takipçilerinin ihtiyaçlarını karşılayabildiği sürece başarılıdır. Böylelikle yöneticilerin, örgütün hedeflerine ulaşması için gayret ettikleri, liderlerin ise takipçilerinin beklentilerini karşılamak için çabaladıkları söylenebilir (Işık, 2016). Yöneticilik ve yönetim, örgütün amaçlarına ulaşması için bir statü ve otorite sorunu olarak görülürken; liderlik ise lider ve izleyicileri arasındaki karşılıklı iletişimin ve etkileşimin kalitesi ile ilgili bir süreç, bir çeşit insanları etkileme süreci olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle yönetim;

doğrudan kurumsal otoriteye bağılı görülürken, liderlik otoriteden bağımsız olarak görülmektedir (Kaçmaz, 2020).

2.3. Klasik Liderlik Kuramları

Yönetim bilimlerinin ortaya çıkışında, gelişim sürecinde liderlikle ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda bazı kuramlar ve modeller geliştirilmiştir. Klasik yönetim kuramcılarını liderliğı, liderin doğuştan sahip olduğı olağanüstü yetenekler sebebiyle özellikler kuramları ile açıklamaya çalışırken, neo klasik yönetim kuramcılarını liderliğı, liderin takipçilerini etkilemek için sergilediğı davranışlara dayandıran davranışsal kuramlar ile açıklamaya çalışmıştır (Kahya, 2020). Çağdaş yönetim kuramcılarını ise liderliğı, içinde bulunulan şartların ve diğerk kişilerle olan etkileşimin ortaya çıkardığı varsayımına dayandırarak durumsal liderlik yaklaşımı çerçevesinde incelemektedir (Gündoğdu, 2018).

Çalışmanın bu bölümünde alan yazında yer alan bilgilere dayalı olarak özellikler kuramı, davranışsal kuram ve durumsallık kuramı açıklanacaktır.

2.3.1. Özellikler kuramı

Özellikler teorisinin ana kaynağını liderin doğuştan gelen özellikleri oluşturmaktadır. Özellikler kuramının ortaya çıkmasında liderin fiziksel ve kişisel özellikleri etkili olmuştur (Çiftçi, 2019). Bu kuramda liderde bulunan özelliklere büyük önem verilmiştir. Liderlerin duygusal, fiziksel, sosyal ve entelektüel açıdan sahip oldukları kişisel özellikleri incelenmiştir (Demir, 2019). Liderin sahip olduğı fiziksel özelliklerden boy, kilo, yaş, sağlık durumu, karizmatikliği ve fiziksel olgunluğu; kişisel özelliklerden zeka, özgüven, cesaret, iletişim yeteneğı, sosyallik, güvenilir olma, risk alabilme, yaratıcılık, bilgi sahibi olma, nezaket ve girişimcilik ruhu gibi özellikleri üzerinde çalışılmıştır (Çetinkaya, 2016; Khan vd., 2016).

2.3.2. Davranışsal kuramlar

1940'ların sonlarına doğru araştırmacılar, liderin sahip olduğı fiziksel, kişisel ve sosyal özelliklerden daha çok lider ile takipçileri arasındaki ilişkiyi incelemeye

başlamışlardır. Bu da araştırmacıları özellikler kuramından uzaklaştırarak yeni yaklaşımlar bulmaya yöneltmiştir. Liderin, liderlik yaparken takipçilerine karşı sergilediği davranışlar önem kazanmış ve bununla birlikte davranışlar kuramı ortaya çıkmıştır (Kaplan, 2021).

Davranışsal kuramlar, liderin sahip olduğu bireysel özelliklerle ilgilenmez. Liderin yaptığı faaliyetlerle ve bu faaliyetlerin sonuçlarının örgüt tarafından kabul görmesiyle ortaya çıkıp devamlı olduğunu savunmaktadır. Bu yaklaşıma göre liderliğin temelinde örgütü başarıya ulaştıran davranışlar yer almaktadır. Liderlik; liderin ne yaptığı, ne tür davranışlarda bulunduğu incelenerek açıklanmaya çalışılmaktadır ve en iyi analiz yönteminin davranış incelemesi olduğunu savunmaktadır (Kinter, 2016; Yeşil, 2016; Karaca, 2019).

Davranışsal teorilerin gelişimini ve içeriğini açıklayan önemli bazı araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalar aşağıda özetlenmektedir.

2.3.2.1. Ohio devlet üniversitesi liderlik modeli

Ohio Üniversitesi'nin yaptığı liderlik araştırmasında liderliğin inşa edildiği iki yapı olduğunu görüşü üzerine ölçek geliştirilmiştir. Bu iki yapıdan ilki “harekete geçirme” ile ilgili liderlik özelliklerine vurgu yapılmıştır. İkinci yapı da ise liderin “itibarı” ile özellikler çerçevesinde şekillendirilmiştir (Schriesheim ve Kerr, 1974).

1945 yılında Ohio State Üniversitesi tarafından başlatılan çalışmaların liderlik modelinin gelişimine katkı sağlamıştır. Yapılan çalışmada liderin bir gruba liderlik yaparken göstermiş olduğu davranışlar grup üyelerinin, liderleri ile ilgili doldurdukları anketler aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. İlk olarak 1800 özellik tespit edilmiştir. Daha sonra bu özellikler istatistiksel analiz yöntemiyle 150'ye düşürülmüş ve bu kalıplardan yola çıkılarak liderlik davranışlarını en iyi tanımlayan iki özellik “yapıyı harekete geçirme” ve “bireyi önemseme” ortaya çıkarılmıştır (Kılıç, 2019; Kaygısız, 2022). Yapıyı harekete geçirme, liderin belirlenen hedeflere ulaşmak için çalışanlarını organize etmesini, çalışma sistemini belirlemesini ve planlama yaparak işin zamanında bitirilmesini kapsar. Bireyi önemseme özelliği ise, liderin çalışanları üzerindeki saygınlığını ve onlarla kurduğu dostluk ilişkisini ifade etmektedir (Kırca, 2021).

2.3.2.2. Michigan üniversitesi liderlik çalışmaları

1947 yılında başlayan Michigan Üniversitesi Liderlik Çalışmaları, davranışsal liderlik yaklaşımının gelişmesine katkı sağlayan önemli liderlik çalışmalarından biridir. Bu çalışmanın amacı yüksek verimliliğe sahip gruplarla, düşük verimliliğe sahip grupların yöneticilerinin özellikleri arasında bir fark olup olmadığını tespit etmek ve örgüt üyelerinin iş tatminine, grubun verimliliğine katkı sağlayan etmenleri ortaya çıkarmaya çalışmaktır (Akbaba ve Erenler, 2008).

Bu çalışmalarda liderin davranışları iki grupta ele alınmıştır. Bunlar: işe yönelik liderlik ve kişiye yönelik liderliktir. İşe yönelik liderlikte lider, işin başarılmasına yoğunlaşmıştır ve gücünü resmi otoriteden alır. İşin başarılması için grup üyelerini yönlendirir ve işin denetimini gerçekleştirir (Yüzgenç, 2019).

Kişiye yönelik liderlikte, lider ve astları arasındaki ilişki karşılıklı saygı ve güvene dayalıdır. Lider; çalışma gruplarının birlik ve beraberliğini, iş tatminini sağlamaya çalışır. Liderlerin asıl düşüncesi takipçilerinin refahıdır, grup üyelerinin sosyal ve duygusal gereksinimlerinin giderilmesi için çalışmaktadır (Küçüközkan, 2015).

2.3.2.3. Blake ve Mouton'un yönetim tarzı matrisi modeli

Robert Blake ve Jane Mouton tarafından geliştirilen, Ohio ve Michigan Üniversitesi'nde yapılan araştırmaların neticelerinden faydalanarak meydana getirilen ve "Yönetimsel Ölçek" veya "Yönetimsel Diyagram" olarak adlandırılan bir modeldir. Bu modelde liderin etkililiğini belirleyen iki ana davranış boyutu tespit edilmiştir. Bu boyutlar "üretime ilgi" ve "insana ilgi" olarak adlandırılmıştır (Arıkan, 2001). Bu iki davranış boyutu ile oluşturulan matris üzerinde beş farklı liderlik tipini içeren bir model oluşturulmuştur. Bunlar: Önceliği işin yapılması olan, insan faktörüne düşük önem veren, çalışanların duygusal ihtiyaçlarını göz ardı eden görev odaklı liderlik; insan odaklı bir yaklaşımla çalışanların mutluluğuna ve ihtiyaçlarına öncelik veren ancak görevlerin başarılması ihmal edilen kulüp tarzı liderlik; görev ve insan odaklılık arasında bir denge kurmaya çalışan ve her iki boyutta da orta düzeyde çaba gösteren orta yol liderlik; hem göreve hem de çalışanlara düşük düzeyde ilgi gösteren, pasif, sorumluluk almayan ve liderlik etkinliği en düşük seviyede olan ilgisiz liderlik; hem

çalışan memnuniyetine hem de görev başarısına yüksek düzeyde önem veren, katılımcı, motive edici, iş birliğine önem veren ve ideal liderlik tarzı olarak görülen ekip liderliğidir (Zel, 2001; Erol ve Koç, 2017; Çelebi, 2020).

Michigan Üniversitesi araştırmacılarından Tannenbaum ve Schmidt, liderlik davranışını lider ile üyeler arasındaki yetki ilişkileri açısından ele almıştır. Araştırmalarında, üretime yönelik ilgiyi otokratik liderlik tarzıyla; insana yönelik ilgiyi ise demokratik liderlik tarzıyla ilişkilendirmişlerdir. (Yılmaz ve Ceylan 2011; Çekmecelioğlu, 2014).

2.3.2.4. Likert'in sistem 4 modeli

Likert tarafından geliştirilen liderlik modeline göre liderlerin yapması gereken davranışları 4 madde ile özetlemiştir. Liderler destekleyici, ulaşılabilir, arkadaş canlısı, konuşması kolay ve astların refahını önemsemelidir. Kurumsal yapıda astlık ve üstlük arasında kesin ayrımlar yoktur. Bu sınırlar geçişkendir. Bir grupta üst olan diğer grupta ast olabilir. Ancak bu kurum yapısında ast ve üstler birbirine düşmanca tavırlar sergilemezler. Astlarını her konuda bilgilendirir. Onların ihtiyacı olan tüm materyali sağlar. Ayrıca işin nasıl yapılması gerektiğini açıklar. Gerçekçi hedefler ile mükemmel bir performans sergiler ve astlarında yüksek performans göstermelerini ister (Likert, 1981).

Bu araştırmalar sonucunda örgütsel performansı etkileyen önemli değişkenler olarak yönetim sistemleri ve liderlik yaklaşımlarını tespit etmişlerdir. Bu liderlik yaklaşımlarını dört grupta toplamışlardır. Likert yapmış olduğu çalışmalarda, Sistem 1'i istismarcı, 2'yi yardımsever, 3'ü katılımcı ve 4'ü demokratik olarak adlandırmıştır. Fakat daha sonraki çalışmalarında diğer sistemlerin çağrıştırdığı anlamların zor hesaplanmasından dolayı Sistem 1-4 olarak adlandırmıştır. Sistem 1'de astlar ile liderler arasında çift yönlü bir güvensizlik bulunmaktadır; lider astlarına iş yaptırmak için ceza verme, baskı kurma, tehdit etme gibi yöntemler kullanmaktadır. Sistem 2'de astlar korku içinde hareket etmekte, astları motive etmek için hem caydırıcı cezalar hem de ekonomik ödüller kullanılmaktadır (Türkmenoğlu ve Bulduklu, 2013; Gün ve Aslan, 2018). Sistem 3'te ise lider takipçilerine büyük ölçüde güvenir, kararlara katılmalarını sağlar ve fikirlerine önem verir. Sistem 4'te liderin astlarına olanı güveni

tamdır, kararlar ortaklaşa alınır ve grubun başarısına dayalı bir ödüllendirme sistemi vardır (Alkın, 2006; Argon ve Dilekçi, 2014).

2.3.2.5. X ve y yaklaşımları

McGregor'un x ve y teorisi "direktif verici liderliğin" temelini oluşturmaktadır. Liderin davranışları üzerine yoğunlaşan çalışmaların başında gelmektedir (Tekin vd., 2016). X teorisi, çalışanların iş yapma motivasyonlarına yönelik olumsuz bir bakış açısını temsil eder. Bu teoriye göre: İnsanlar çalışmayı sevmez ve mümkünse bundan kaçınır. Çalışanlar sorumluluk almak istemez ve genellikle denetim altında tutulmak ister. İnsanların doğal olarak tembel olduğu ve ödül ya da ceza gibi dışsal motivasyonlarla harekete geçirilmeleri gerektiği varsayılır. Yöneticiler, çalışanları sıkı bir şekilde kontrol etmeli ve otoriter bir yönetim tarzı benimsemelidir. Bu teori, genellikle katı bir hiyerarşik yapı ve aşırı kontrol ile ilişkilendirilir. X teorisi, özellikle düşük beceri gerektiren işler ya da yüksek denetim gerektiren iş ortamlarında uygulanabilir (Şahin, 2004; Ladikli ve Arslan, 2023).

Y teorisi, çalışanların motivasyonlarına yönelik olumlu bir bakış açısını temsil eder. Bu teoriye göre: İnsanlar, çalışmayı doğal bir faaliyet olarak görür ve uygun koşullarda işlerini severek yaparlar. Çalışanlar sorumluluk almaya ve yaratıcı olmaya isteklidir. Kendini yönetme ve kendi hedeflerini belirleme yeteneğine sahiptirler. Çalışanların motivasyonu, içsel faktörlerden (başarı, tanınma, gelişim fırsatları) kaynaklanır. Yöneticiler, çalışanları teşvik eder, onları destekler ve onlara güvenerek daha fazla sorumluluk verir. Y teorisi, katılımcı yönetim ve güven temelli çalışma ortamları ile ilişkilendirilir. Özellikle inovasyon ve yaratıcılık gerektiren sektörlerde veya daha özgür çalışma ortamlarında uygulanabilir (Deniz, 2003; Şahin, 2004).

X teorisi liderliğin insan merkezli olmaktan ziyade iş merkezli olan otoriter liderlik tarzını vurgular. Y teorisi ise bireyin değer gördüğü ve takdir edildiği insan merkezli bir yaklaşım tarzını temsil eder (Bozyiğit ve Şartık, 2018).

2.3.3. Durumsallık kuramı

Bu yaklaşıma göre; liderin ortaya çıktığı ortamın özellikleri önemlidir. Ortamın koşulları, kişinin liderlik özelliklerini kazanmasında etkilidir. Bu yaklaşımda, ulaşılmak istenen amaçların özellikleri, takipçilerin yetenekleri, lider olan bireyin kişisel özellikleri ve tecrübeleri gibi etmenler bir bütün olarak ele alınır (Aksel, 2016). Şüphesiz ki örgütün koşulları değiştikçe, örgütün yapısı ve yönetim anlayışı da değişmekte, böylece içinde bulunulan duruma en uygun olan uygulamaya geçilmektedir. Bu nedenle durumsallık yaklaşımı: her koşulda geçerliliği olan evrensel prensipleri olmayan, örgüte hareketlilik getiren, sosyal davranış ve çevre koşullarının üzerine yoğunlaşan modern bir yönetim anlayışını içermektedir (Seçtim ve Erkul, 2020). Durumsallık kuramını açıklayan birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar aşağıda açıklanmaktadır.

2.3.3.1. Amaç-yol yaklaşımı

Robert House ve Martin Evans'ın ortaya koyduğu bu yaklaşımda lider; takipçilerinin güdülenmesini, çalışma memnuniyetini ve başarı ölçüsünü etkileyebilmektedir (Yıldırım, 2019). Amaç-yol liderlik teorisi, liderin çalışanların beklentilerini etkileyecek davranışlar göstererek onları motive etmeleri üzerine kurulmuştur. Lider, çalışanları bekledikleri ödüle ulaştıracak yolları açıklayarak onların performansını etkilemektedir. Çalışanların, çabaları sonucunda gösterecekleri performans, performans sonucunda elde edecekleri ödül ve ödüle verdikleri değer liderin davranışlarını etkilemektedir (Usta, 2016).

Grup üyelerinin aynı anda hem güdülenip hem de yüksek performans gösterebileceğini savunan bu yaklaşıma göre; ekip ruhu yaratmaya çalışan destekleyici, kurallara önem veren yönetici, çalışanlarının motivasyonuna önem veren ve net hedefler koyan başarı odaklı, karar sürecine astlarının katılmasını sağlayan katılımcı olmak üzere dört liderlik davranışı bulunmaktadır (Bakkal, 2019).

2.3.3.2. Fiedler'in durumsallık yaklaşımı

1967 yılında Fred Fiedler tarafından geliştirilmiştir. Bu teori, liderlik davranışlarının etkili olup olmadığının, liderin kişisel özellikleri ile liderlik yapılan durumun gereksinimlerinin uyumuna bağlı olduğunu savunur. Yani, liderlik etkinliği hem liderin tarzına hem de liderlik durumunun özelliklerine bağlıdır (Öztürk, 2016). Fiedler, liderlik tarzını belirlemek için "En Az Tercih Edilen Çalışan (Least Preferred Coworker - LPC)" ölçeğini geliştirmiştir. Liderlere, birlikte çalışmakta en zorlandıkları kişiyi nasıl tanımladıklarını sorar. Eğer lider, bu kişiyi olumlu özelliklerle tanımlıyorsa, liderin ilişki odaklı olduğu; olumsuz özelliklerle tanımlıyorsa görev odaklı olduğu kabul edilir (Fiedler, 2015).

Fiedler, liderlik durumunun üç ana faktörden oluştuğunu belirtir: Bunlar, "lider-üye ilişkisi, işin kalitesi ve liderin konumsal gücü" olarak sıralanmaktadır. Bir liderin astlarıyla ilişkileri iyiye, astları liderlerine güveniyor ve saygı duyuyorsa, liderin etkinliği ve gücü daha büyük olmaktadır. Başka bir deyişle, lider-üye ilişkisi ne kadar iyiye, liderin etkinliği de o kadar iyi hale gelmektedir (İşbilen, 2023).

İşin doğasına gelince, yapılandırılmış çalışma şekliyle ilgili olarak ne kadar çok standart, yöntem ve program oluşturulursa, lider o kadar etkili olmaktadır. Bunun tam tersi olduğunda ise liderin etkinliği azalmaktadır. Liderin güce dayalı otoritesi ona ödül, ceza ve görevden alma gibi çeşitli yetkiler verdiğinde, liderin gücü ve etkinliği artmaktadır (Çetin, 2008).

Lider ile takipçi arasındaki ilişkinin durumu, işin niteliği ve liderin sahip olduğu yetki gücüne göre her durumda farklı bir liderlik tipi etkili olacaktır. Kısacası Fiedler'e göre, her koşulda aynı liderlik tarzı başarılı olamaz demektir (Tuncay, 2016).

2.3.3.3. Hersey ve Blanchard'ın yaşam döngüsü modeli

Hersey ve Blanchard tarafından geliştirilen bu model, bir liderin etkinliğini belirleyen en önemli faktörün, takipçilerinin olgunluk seviyesi olduğunu öne sürmektedir (Hersey ve Blanchard, 1969). Takipçilerin olgunluk düzeyini etkileyen temel unsurlar şunlardır: uzmanlık düzeyleri, deneyimleri, yetkinlikleri, iş bilgileri, sahip oldukları

pozisyon, kişisel özellikleri, örgüt içindeki bağımsızlık oranları, lideri algılama şekilleri, niteliklerinin seviyesi ve liderden beklentileridir (Arslan, 2014).

Bir liderin etkili olmasını sağlayan unsur, takipçilerinin olgunluk seviyesine uygun şekilde görev odaklı ve insan odaklı yaklaşımlarını dengeleyebilmesidir. Lider, bu dengeyi ne kadar başarılı bir şekilde kurarsa o kadar etkili olur. Liderlik tarzını, takipçilerinin olgunluk düzeyine göre şekillendirmesi gerekmektedir (Hambleton ve Gumpert, 1982). Bu modele göre, liderin sabit bir davranış tarzı benimsemek yerine, duruma göre değişebilen esnek bir davranış aralığına sahip olması önemlidir (Bay ve Akpınar, 2017).

Bu kuram liderin davranışlarıyla ilgili durumlar üzerine yoğunlaşmıştır. Bu durumlar; görev yönelimli ve ilişki yönelimli davranışlardır. Görev yönelimli davranış tarzında lider takipçilerinin görevlerini ve bu görevleri nasıl, ne şekilde tamamlayacaklarını belirlemektedir. İlişki yönelimli davranışta ise lider takipçileriyle sürekli iletişim içindedir; onları dinler, cesaretlendirir, onların fikirlerine önem verir ve takipçilerine her zaman yardımcı olmaktadır (Kınalı, 2021; İşbilen, 2023).

2.3.3.4. Vroom-Yetton ve Jago'nun normatif liderlik yaklaşımı

Diğer adı Karar Ağacı olan bu yaklaşım, çalışanların kararların alınmasında söz hakkının olması gereken durumları araştırmaktadır. Tek bir kişinin verdiği karar her zaman olumlu sonuçlar doğurmayabilir. Bu yaklaşıma göre lider çalışanlarının alınacak kararlarla ilgili düşüncelerini dinlemeli, alternatif olacak başka fikirler varsa onları gözden geçirmeli ve tüm karşılaştırmaları yaptıktan sonra karar vermelidir (Kutlucan, 2022).

Araştırmacılara göre grup üyelerine danışılarak alınan kararlar daha iyi uygulanmaktadır. Fakat liderin farklı durumlar için, farklı sorunlara çözüm bulabilmek için çeşitli yöntemler kullanması gerekmektedir. Bununla birlikte tüm durumlarda kullanılacak en iyi yöntem diye bir yöntemden söz etmek mümkün değildir. Ölçü sadece liderin karar alırken üyelerinin onayını ne kadar alıp almadığıyla ilgilidir. Kararın etkinliğini üç unsur belirler: işin niteliği, kararın kabul edilebilirliği ve doğru zamanlama unsurlarıdır (Eryeşil, 2012; Yıldırım, 2012; Kıralı, 2013).

2.3.3.5. Reddin'in üç boyutlu liderlik yaklaşımı

W. J. Reddin geliştirdiği liderlik teorisine göre liderin önceliği, görevde başarı sağlamaktır. Burada liderin başarılı olması, etkililik kavramıyla ifade edilmiştir. Yani Reddin, görev odaklı olma ve ilişki odaklı olma faktörlerine, etkinlik kavramını da eklemiş ve üç boyutlu bir yaklaşım ortaya koymuştur (Balaban, 2018).

Reddin'e göre dört liderlik çeşidi vardır, bunlar:

- İlgili lider: Lider yüksek insan ilişkisi, düşük görev boyutunda yer alır.
- Bütünleşmiş lider: Lider yüksek insan ilişkisi, yüksek görev boyutundadır.
- Kopuk lider: Lider düşük insan ilişkisi, düşük görev boyutundadır.
- Kendini adanmış lider: Lider düşük insan ilişkisi, yüksek görev boyutundadır.

Lider durumsal olarak bu 4 liderlik stilinden uygun olanını uygularsa; üçüncü boyut olan etkililik şartını sağlamıştır (Reddin, 1972, aktaran Sayın, 2015). Reddin'in yönetsel etkililik anlayışı, yöneticilerin başarılarını yalnızca yerine getirdikleri işlerin miktarı veya faaliyetlerinin türüne göre değerlendirmemeyi savunur. Bunun yerine, etkililiğin çıktıya dayalı olarak tanımlanması gerektiğini öne sürer. Yani, bir yöneticinin etkinliği, onun liderlik pozisyonunun gerektirdiği hedeflere ulaşma başarısı ile ölçülmelidir. Reddin, yöneticilerin başarısını, elde ettikleri sonuçlarla değerlendirilmesi gerektiğini ifade eder (Yıldırım, 2012).

2.4. Çağdaş Liderlik Kuramları

Örgütler farklı durumlarda farklı liderlere ihtiyaç duymaktadır. Günümüzde izleyenlerin liderlik algısındaki değişimler sebebiyle birçok yeni liderlik tarzı ortaya çıkmıştır (Arıcı, 2021). Geleneksel modellerle çağdaş yaklaşımlar arasında dikkat çeken en önemli farklılık; lider ile onu takip edenler arasındaki ilişkinin boyutunun çalışmaların temel yaklaşımını meydana getirmesidir (Balaban, 2018).

Bu bölümde öğretimsel liderlikle ilgili olduğumu düşündüğümüz yeni liderlik yaklaşımlarından demokratik liderlik, etik liderlik, otokratik liderlik, hizmetkâr liderlik, kültürel liderlik, vizyoner liderlik, otantik liderlik, etkileşimci (transaksiyonel) liderlik, dönüşümcü (transformasyonel) liderlik, karizmatik liderlik ve öğretimsel liderlik tarzları açıklanacaktır.

2.4.1. Dönüşümcü (transformasyonel) liderlik

Adından da anlaşılacağı üzere dönüşümcü liderlik dönüşüm ve değişim ile ilgilidir. Dönüşümcü liderlik, liderlerin değişimi en iyi şekilde yönetmelerini ve bunu yaparken de sahip olmaları gereken özellikleri ifade etmektedir (Eker, 2019). Dönüşümcü liderlik, liderin idealize edilmiş etki, ilham, entelektüel uyarım veya kişisel ilgi yoluyla anlamlı kişisel çıkarların ötesine geçmesini ifade etmektedir (Bass, 1999).

Dönüşümcü liderlik faktörlerine odaklanan idealize edilmiş etkiye sahip liderler, takipçilerinin taklit etmek ve özdeşleşmek istedikleri rol modelleri haline gelmektedirler. Bu liderler takipçilerini yenilikçi ve yaratıcı olmaya teşvik etmektedirler. Takipçilerinin ihtiyaçlarını, isteklerini ve yeteneklerini dikkate almaktadırlar. Bireylerin güçlü yönlerini geliştirmeleri için onlara rehberlik etmektedirler (Diaz Saenz, 2011).

2.4.2. Etkileşimci (transaksiyonel) liderlik

Etkileşimci liderlik takipçilerinin ne bireysel özelliklerine odaklanır ne de kişisel gelişimlerine destek sağlamaktadır. Daha ziyade her ikisinin de bireysel çıkarlarını aradığı lider ve takipçi arasındaki mübadele ilişkisi ile ilgilidir. Astlar liderlerini sadece fayda bekledikleri ve cezadan kaçınmak için takip etmektedirler (Winkler, 2010).

Etkileşimsel liderler öngörülü (proaktif) değil tepkisel (reaktif) davranışlar sergiler, astlarına beklentilerini açıklarlar ve bu beklentilerin yerine getirildiği takdirde astların elde edeceği menfaatleri önceden bildirirler. Etkileşimsel liderler, astlarına yapıcı dönütler verirler ve başarıya ulaşılması halinde övgü, tanınma ve ekonomik ödüller gibi dışsal ödüller sağlarlar. Bunun sonucunda takipçiler iş rollerinin ne olduğunu ve liderin kendilerinden beklentilerini anlarlar, başarıya ulaşabilmek için özgüven geliştirirler (Çetin vd., 2012).

Etkileşimci liderler, liderlik davranışlarını üç faktör ile gösterirler. Bunlar: koşullu ödül, istisnalarla yönetim ve serbest bırakıcı liderliktir (Eren ve Titizoğlu, 2014). Koşullu ödül: Liderler, çalışanların belirlenen amaçlara ulaşmaları karşılığında alacakları maddi ve manevi ödülleri açıklar. Ödüllendirme gerçekleştiğinde ise

çalışanlar daha çok performans gösterir. Bu yüzden koşullu ödüllendirmenin yapıcı bir etkisinin olduğu düşünülmektedir (Bakan vd., 2015). İstisnalarla yönetim: Bu boyutun aktif ve pasif olmak üzere iki şekli vardır. Aktif istisnalarla yönetimde lider, işin standartlarını önceden belirler, işin yapılma sürecini izleyerek gördüğü aksaklıklara müdahale eder ve düzeltici önlemler alır. Pasif istisnalarla yönetimde ise lider, işin yapılma sürecinde pasif kalır. İşin işleyişiyle ilgili bir sorun olduğunda devreye girer (İntepeler ve Barış, 2018). Serbest bırakıcı liderlik: Lider işle ilgili amaçları ve performans standartlarını belirlemez, çalışanları tamamen serbest bırakır. İşe hiç müdahalede bulunmaz, kendisine ihtiyaç duyulduğunda ortaya çıkmaz ve karar almaktan sakınır (Cinnioğlu, 2018).

2.4.3. Karizmatik liderlik

Sosyolog Max Weber; karizmayı “doğüstü, insanüstü veya en azından sıra dışı güç ya da özellikler nedeniyle bireyi sıradan insanlardan ayıran kişilik özellikleri” olarak tanımlamıştır (Weber, 1949). Bu bakış açısına göre sıradan insanlar lider olamazlar. Lider olarak tanımlananlar örnek insanlardır veya mükemmel kişilik özelliklerine sahiptirler. Weber karizmatik liderliği birkaç ideal otorite tipinden biri olarak görür (Robbins ve Judge, 2015).

Karizmatik lider, özellikleri ile takipçilerini etkileyen, vizyon oluşturan, grup üyelerini ortak amaçlar etrafında birleştiren ve bu amaçları gerçekleştirmeleri için onları harekete geçiren, engelleri aşmaları için takipçilerini telkin ederek onlara özgüven kazandıran, her konuda takipçilerine örnek olan kişidir (Kuyulu, 2019).

Takipçileri liderleriyle özdeşleştiğinde karşılaştıkları önemli sorunlara çözüm bulma durumunda olağanüstü yetenekleriyle çekici olan karizmatik liderlerine tutkuyla bağlıdırlar. Takipçiler lideri taklit eder, onun gibi olmak ister ve liderin onayını almak için özveriyle çalışmaktadırlar (Yukl, 1999).

2.4.4. Etik liderlik

Etik liderlik kavramı, yaklaşık on asır önce Yusuf Has Hacib’in *Kutadgu Bilig* adlı eserinde yer almıştır. Hacib, etkili bir liderin sahip olması gereken nitelikler arasında

dürüstlük, adalet, iyi karakter, sabır, takva, haya, alçakgönüllülük, cömertlik, cesaret ve hakkaniyeti vurgulamıştır. Bu değerler, liderin toplumuna nasıl rehberlik etmesi gerektiğini belirleyen temel unsurlar olarak öne çıkmaktadır (Aydınoglu, 2020).

Etik liderlik, bireysel davranışlar ve kişiler arası etkileşimler aracılığıyla doğru ve uygun davranışların sergilenmesi ve bu davranışların çift yönlü iletişim yoluyla takipçilere kazandırılmasıdır. Bu, liderin ahlaki değerler doğrultusunda hareket ederek hem kendi davranışlarıyla hem de etkileşimde bulunduğu kişilerle doğru bir örnek oluşturması sürecidir (Lawton ve Paez, 2015).

Etik lider, hem “ahlaklı insan” hem de “ahlaki yönetici” özelliklerini taşımaktadır. Etik lider başkalarına zarar verme niyetinde olmayan ve kendisinden etkilenen takipçilerinin haklarına her zaman saygı duyan kişidir (Ahmad vd., 2017).

Etik liderler, takipçilerini tutarlı davranış, uygun eylemler, ahlaki varoluş biçimi ve söylediğini yaparak etkileyebilir. Bir organizasyon içinde başarılı bir etik liderliğin dört ortak stratejik değeri vardır. Bu dört değer: dürüstlük içinde hareket etmek, adil olmak, eğlenmek ve sosyal sorumluluk sahibi olmaktır (Monahan, 2012).

2.4.5. Vizyoner liderlik

Vizyonlar genellikle geleceğin görüntüleri olarak tanımlanır. Vizyonlar ve hedefler bazı yönlerden benzerdir. Örneğin her ikisi de özünde insanların ulaşmak isteyebileceği standartlardır. Bununla birlikte vizyonlar hedeflerden daha soyuttur ve hedeflerin aksine tam olarak ulaşılmaması amaçlanmamıştır (Stam vd., 2009).

Vizyon, bugün ve gelecek arasında bir bağlantı sağlar, takipçileri geleceğe doğru harekete geçirmeye ve motive etmeye hizmet eder. İnsanların yaşamları ve çalışmaları için anlam sağlar ve bir organizasyonda bir mükemmellik standardı belirler. Herkesi geleceğe doğru aynı yola çeken yol gösterici bir yıldız olan vizyon, takipçilere enerji verir ve onların örgüte bağlılığını artırdığı düşünülmektedir (Kantabutra ve Avery, 2006).

Vizyon, bir insan veya işletmenin odaklandığı hedefe ulaşmak amacıyla oluşturduğu fikirlerdir ve idealizmi de kapsamaktadır. Düşüncede oluşturulan vizyon arzulanmalı ve gerçekleştirilmesi için çaba harcanmalıdır. Çünkü bir işletmenin büyümesi o işletmenin vizyonuna bağlıdır (Şentürk, 2019).

Vizyoner liderlik, ortak bir gelecek imajı için başkalarını bu geleceğin gerçekleşmesine katkıda bulunmaya ikna etme niyetiyle bir grubun iletişimi etrafında döner. Bu nedenle, vizyoner liderliğin üç temel bileşeni vardır: İlk olarak, vizyoner liderlerin bir vizyon geliştirmesi gerekir. İkincisi, bir vizyon geliştirdikten sonra bunun takipçilere etkili bir şekilde iletilmesi ve vizyonun uygulanması gerekir. Üçüncüsü ve bununla bağlantılı olarak vizyoner liderler, ortak bir geleceğin gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için takipçilerini ikna etmeye ihtiyaç duyarlar. Kısacası, vizyoner liderliği karakterize eden şey, açık ve çekici bir vizyonun geliştirilmesi ve bu vizyonun takipçilere etkili bir şekilde iletilmesi ki onlar vizyonun gerçekleşmesine katkıda bulunmaya ikna edilebilmelidir (Mascareno vd., 2019).

2.4.6. Otantik liderlik

Otantikliğin tarihi Antik Yunan Felsefesi'ne kadar uzanabilir ve "kendin için doğru ol" düşüncesine dayanır. Kendini yönetme, güvenilirlik ve tutarlılık ilkeleri ve özgünlüğün bir arada olmasını gerektirir (Luthans ve Avolio, 2003).

Otantik liderlik, bireyin kendi düşüncelerini, duygularını, ihtiyaçlarını, tercihlerini ve inançlarını tanıması ve anlaması süreciyle şekillenir. Bu liderlik tarzı, kişinin içsel benliğiyle uyum içinde hareket etmesini ve gerçek kimliğini yansıtarak liderlik yapmasını ifade eder. Bu, kişinin kendisini derinlemesine keşfetmesi ve buna uygun bir şekilde davranarak çevresindekilere güven vermesi anlamına gelir (Keser ve Kocabaş, 2014; Datta, 2015).

Otantik liderlik yeni gelişmekte olan bir liderlik türüdür. Otantik liderliğin ortaya çıkmasında karizmatik, dönüşümsel, manevi ve etik liderlik türlerinin etkili olduğu söylenebilir. (Billsberry ve North-Samardzic, 2016). Otantik liderlik, etik liderliğin bir türüdür. Etik liderlik, takipçilerini etkilemek ve onların davranışlarını

yönlendirebilmek için etik kurallar geliştiren, ahlaki değerlerle etik kuralları bütünleştiren ve etkili bir biçimde uygulayan liderlik türüdür (Akyürek, 2020).

Otantik liderlik tarzının dört boyutu bulunmaktadır: Birinci boyut öz farkındalık; bireyin güdüler, duygular ve bilinç gibi kendi kişisel özelliklerinin farkında olmasını ve bunlara güvenmesini içermektedir. İkinci boyut ise ön yargısız süreçleri, kişinin tüm bilgi ve tecrübesini kullanarak tarafsız bir şekilde karar vermesinin gerekliliği üzerinde durmaktadır. Üçüncü boyut ise otantik davranış; cezadan kaçmak, ödül almak ya da başkalarını memnun etmek için değil daha çok bireyin kendi benliği ile uyumlu davranışlarda bulunmasını savunmaktadır. Dördüncü boyut ise otantik ilişkisel yönelim, bireyin şeffaf olmasını ve güvene dayalı ilişki kurmasının önemini içermektedir (Kiersch ve Peters, 2017).

2.4.7. Hizmetkar liderlik

Hizmetkar liderliğin temel anlayışı başkalarına hizmet etmektir. Hizmetkâr lider, bunu yaparken herhangi bir çıkar gözetmez, karşılık beklemez, kendini başkalarına adar ve onların gereksinimlerini karşılamak için çalışır (Bakan ve Doğan, 2012). Temel felsefesi “önce insan” ve “insana hizmet” olan hizmetkar liderlik; insanı insan olarak görür, onu merkeze alır, önceliği insandır ve farklılık gözetmeksizin bütün insanları kucaklar. Hizmetkâr liderin derdi, takipçilerinin kendisine benzemesi değildir. Kendi iç dünyasında yolculuk eder, öz eleştiri yapar; önceliği başkalarını değil, kendini düzeltmektir. Hizmetkâr lider, empati yapabilen, takipçilerini etkili bir şekilde dinleyen, duygusal yönden onlara destek veren, onların gelişimine katkı sağlayan, onlara inanç aşılayan ve ekip ruhu oluşturan bir kişi olmalıdır (Balay vd., 2014).

Hizmetkar liderlerin karakteristik özelliklerine bakıldığında “dürüstlük, alçakgönüllülük, hizmetkarlık, başkalarını önemsemek, başkalarını güçlendirmek, başkalarını geliştirmek, vizyon sahibi olmak, hedef belirlemek, liderlik yapmak, model olmak, ekip kurmak ve ortak karar vermek” gibi kavramların ön plana çıktığı görülmektedir (Page ve Wong, 2000).

2.4.8. Demokratik liderlik

Demokratik liderlik, takipçilerin karar alma sürecine dahil edilmesiyle güdülendikleri pozitif bir liderlik tarzıdır. Demokratik liderlik; otoriter durumdan tamamen farklıdır, daha çok örgüt üyeleri arasında sorumluluğun ve yetkinin paylaşılması olarak tanımlanır (Polatoğlu, 2022).

Demokratik liderlik tarzına katılımcı liderlik de denir. Otoriter liderlik tarzının aksine, demokratik liderlik tarzı, ekip üyelerinin karar alma sürecine dahil edilmesini ister; her ekip üyesi önemlidir. Aslında, çalışanlar bir sahiplik, sorumluluk ve kapsayıcılık duygusu hissederler. Lider, elbette normalde katılımcıların tartışma süreçlerine rehberlik edecek ve yönlendirecektir. Lider, uzman ve saygılı güçlerin bir kombinasyonunu uygulamaktadır. Bu tür bir liderlik tarzı, bir liderin iletişim becerisi daha iyi olduğunda ve ayrıca çalışanlar nispeten yetenekli olduğunda daha iyi çalışmaktadır (Caillier, 2020).

Demokratik liderlik tarzında, karar alma ve uygulama süreçlerinde zayıflıklar görülebilir. Ancak, bu liderlik yaklaşımının çalışanların görüş ve fikirlerine değer vermesi nedeniyle, onların daha yüksek performans sergilemeleri için motive oldukları da öne sürülmektedir. Demokratik liderlikle ilgili bir diğer sorun, dahil olan herkesin ortak bir uzmanlık düzeyiyle karar vermede eşit paya sahip olduğu varsayımdır. Demokratik liderlik, çalışanların karar vermelerine izin vermektedir. Bu tür liderlik tarzında övgü ve eleştiriler objektif olarak yapılır ve çalışanlar arasında sorumluluk duygusunu geliştirdiği düşünülmektedir (Al Khajeh, 2018).

2.5. Öğretimsel Liderlik

Öğretimsel liderlik, diğer liderlik türlerine kıyasla eğitim alanına özgü şekilde geliştirilmiş bir liderlik kuramı olması sebebiyle eski geleneksel kuramlardan ayrılır. Bu nedenle öğretimsel liderlik kuramı bütünüyle okul örgütlerinin araştırılmasına bağlı olarak geliştirilmiş özgün bir liderlik kuramıdır (Karaduman, 2017).

Öğretimsel liderlik kavramı 1980'lerin başında etkili okul hareketi içinde Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmış ve gelişmiştir. Bu hareketin neticesinde ortaya

ıkan araştırmalar öğretimsel liderlerin çocukların öğreniminde başarı için kritik önem taşıdığını ortaya koymuştur. ğretimsel liderlik okul müdürü tarafından gerçekleştirilen bir rol olarak düşünülür (zdoğru, 2020).

ğretimsel liderlik, doğrudan öğretme ve öğrenme ile ilgili liderlik işlevlerine odaklanır. Daha geniş bir bakış açısıyla, öğretimsel liderlik aynı zamanda yönetici davranışları da dahil olmak üzere öğrencinin öğrenmesine katkıda bulunan diğer tüm işlevleri ifade etmektedir. ğretimsel liderlik; bir müdürün öğrencilerin başarısını ve öğretmenlerin öğretme yeteneğini desteklemek için gün içinde yaptığı her Şeyi kapsar. retken okullardaki yani öğretme ve öğrenme kalitesinin güçlü olduğu okullardaki müdürlerin hem doğrudan hem de dolaylı olarak ğretim liderliği sergiledikleri görülmektedir (Marks ve Printy, 2003).

Okul yöneticiliği açısından yaklaşıldığında ise ğretim liderliği De Boveise, Daresh ve Chingjen, Burnett ve Pankake ile Krug tarafından aşağıdaki Şekilde tanımlanmıştır: Öğretim liderliği, okulun ğrenci başarısını arttırmak için müdürün kendisinin gösterdiği veya başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlardır (De Bevoise, 1984).

Öğretim liderliği; okul müdürlerinin, öğretmenlerin ğretmesinde ve öğrencilerin ğrenmesindeki durumları doğrudan veya dolaylı olarak önemli lde etkileyen yönetim davranışlarıdır (Daresh ve Ching-Jen, 1985).

Burnet ve Pankake (1990) ğretim liderliğini, “okulun eğitsel amaçlarına ulaşılabilmesi için ğretim kadrosunun gizil gücünü ortaya çıkarabilme ve bunu okul süreçleri içinde sürdürme” olarak tanımlamışlardır (Burnet ve Pankake, 1990, aktaran Şişman, 2002).

Öğretim liderliği, bağlama özgü sorunları ozmek ve başkaları aracılığıyla okulun amaçlarına ulaşmak için bilginin kullanılmasıdır (Krug, 1992).

Öğretim liderliği, okul müdürünün okulun hedeflerine ulaşmak için kendi eylemlerini ve başkalarını etkileyerek onların eylemlerini yönlendirdiği bir süreçtir. Bu süreçte

müdür, okulun başarısını artırmak adına hem kişisel davranışlarını hem de diğer öğretmenlerin ve personelin davranışlarını şekillendirir (Şişman, 2002).

Son zamanlarda öğretim liderliği kavramının sadece okul müdürleri için değil aynı zamanda okul personelini de içine alacak şekilde çerçevesi genişletilmiştir. Öğretim liderliği "kapsayıcı" bir yaklaşım benimser. Özellikle öğrencilerin performansını iyileştirmek amacıyla müfredatı ve öğretimi geliştirmek için okul müdürleri ile öğretmenler arasındaki iş birliğinin önemine dikkat çekilmiştir. Böylelikle bu kapsayıcı yaklaşım “paylaşılan öğretimsel liderlik” olarak kavramsallaştırılmış ve okul müdürlerinin rolü “öğretim liderlerinin liderleri” olarak değerlendirilmiştir. Öğretimsel liderlik, öğrenme ve öğretme süreçlerinin geliştirilmesi ile ilgili olmakla birlikte, okul başarılarının da artırılmasını hedefler (Aksan, 2015; Şenay, 2017; Eker, 2021).

Okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışları okulların etkili okul olmasında önemli bir yere sahiptir. Ayrıca öğrenci başarısının artırılmasında da oldukça etkili olduğu düşünülmektedir. Etkili okulların yalnız etkili lider davranışları ile mümkün olduğu birçok araştırmanın sonucuna bakılarak söylenebilir. Öğretimsel liderlik her yönden mükemmel bir okul için kritik önem taşımaktadır. Okul yöneticisinin göstermiş olduğu liderlik davranışları gerek sınıfta gerekse okulun genelinde başarı elde edilmesinde çok önemlidir. Okulun etkili bir okul olmasında okul liderinin okuldaki tüm çalışanlarına karşı motive edici bir tavır sergilemesi, eğitim bilimlerinde yeterliliğinin olması, veri toplayıp analiz etmesi ve bunun sonucunda yeniliğe dair uygulamalar yapması, çalışanlarını karar alma ve diğer tüm uygulamalara katması, okul örgütünün tüm üyeleri ile iletişim halinde olmasının gerekli olduğu söylenebilir (Aksan, 2015; Eren, 2020; Kurt, 2020).

Öğretimsel liderlik için kritik olarak tanımlanan davranışlardan bazıları şunlardır:

Okul için bir vizyon belirlemek, öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olan bir okul kültürü oluşturmak; etkili bir öğrenme ortamı için, öğretmenlerle, ailelerle ve okulun diğer paydaşlarıyla iş birliği yapmak, ihtiyaçlara cevap vermek için elindeki kaynakları verimli kullanmak, dürüstlük ve adaletle hareket etmektir (Neumerski, 2013).

2.5.1. Öğretimsel liderliğin davranış boyutları

Krug (1992), öğretimsel liderliğin davranış boyutlarını beş grupta ele almıştır. Bunlar; “okula ait misyonu belirleme, öğretimi ve programı idare etme, öğretimi kontrol etme, öğrenci başarısını takip etme ve olumlu bir iklim yaratmadır.” Hallinger (2003), bu boyutları üç ana başlıkta toplayarak, “okula ait misyonu belirleme, öğretim programını idare etme ve olumlu bir iklim yaratma” şeklinde belirtmiştir.

Şişman (2016) ise, ülkemizdeki ilk veri toplama aracı olan “Öğretim Liderliği Davranışları Anketi”ni beş boyut altında belirlemiştir. Bu boyutlar, “okula ait amaçların belirlenip okul örgütünde bulunan bireylere aktarılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin idaresi, öğretim süreci ve öğrencileri değerlendirme, öğretmenlerin desteklenmesi ve gelişmeleri için olanak sağlama, düzenli bir öğrenme ortamı oluşturma” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretimsel liderliğe ait davranış boyutları aşağıda detaylı olarak anlatılmaktadır.

2.5.1.1. Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması

Öğretimsel liderliğin ilk basamağı okulun hedeflerinin açık ve bilimsel bir şekilde belirlenmesi, farklı fikir ve önerilerin de dikkate alınarak geniş çaplı ve etkili bir misyon ve vizyonun oluşturulmasıdır. Okulun hedefleri belirlenirken hem okulun yönetim kademesindekilerin hem öğretmenlerin hem de çalışan personelin iş birliği ile kararların alınması okuldaki tüm çalışanların okulun hedeflerini sahiplenmesinde etkili olacağı söylenebilir (Yiğit ve Kaya, 2020).

Öğretimsel liderin öncelikli görevi okulun misyonunu ve vizyonunu dikkate alarak öğrencilerin kaliteli bir eğitim almasını sağlamaktır. Öğretmenlerin okulun misyonuna yönelik farklı perspektiflerini ortak bir gelecek etrafında geliştirerek daha etkili ve güçlü değerlerle bütünleşmiş hedefler oluşturur. Okul yöneticilerinin okulun vizyon, misyon ve hedeflerini devamlı güncellemesi onun için bir yol haritası oluşturur. Okulların ve okul yöneticilerinin ulaşılması beklenen amaçlara giden yolda kullandıkları kendilerine özgü yöntemleri bulunmaktadır. Okul yöneticisinin bu yöntemlerini birlikte çalıştığı kişilerle de paylaşması gerekmektedir. Aynı zamanda da belirlenmiş olan bu amaçlar ile okuldaki tüm paydaşların beklenti, ilgi ve amaçlarını

bir araya getirebilmesi gerekmektedir. Okulun amaçlarının okuldaki tüm paydaşlar ile paylaşılması, belirlenen bu amaçların içselleştirilmesi, gerekli desteği alması bakımından önemli olduğu söylenebilir (Aygün, 2014; Şenay, 2017; Taş, 2021).

2.5.1.2. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi

Eğitim sisteminin varlık sebebi ve amacı, eğitim hedeflerine uygun bireyler yetiştirmektir. Öğrencilerin yetiştirilmesinde ise okulun eğitim programı kılavuz niteliği taşır. Bu nedenle okulu yönetmekle eğitim programını ve öğretimini yönetmek aynı anlama gelmektedir. Öğretimsel liderlik, okul yöneticisinin eğitim programını ve öğretim süreçlerini yönlendirme ve geliştirme sorumluluğunu üstlenmesidir (Ayık ve Şayir, 2014). Eğitim ve öğretimde planların amaçlara uygun olması çok önemlidir. Diğer önem arz eden konu ise bu planların amaca hizmet edecek şekilde uygulanması aşamasıdır (Topaloğlu, 2020). Okulun hedeflerine ulaşması için okul yöneticisinin öğretmenlerine sınıfta rehberlik etmesi önemlidir. Bunun için okul yöneticisi, sınıfları ziyaret etmeli; gözlem yapmalı ve bunun sonucundaki değerlendirmelerini öğretmenleriyle paylaşmalıdır (Gümüşeli, 2001).

Eğitim etkinliklerinin planlanmasında ve dağılımının yapılmasında eşgüdümün sağlanması okul yöneticisinin en önemli görevlerinden bir diğeridir. Bu nedenle eşgüdümlenme toplantılarına okul yöneticisi başkanlık etmelidir. Bu eşgüdüm genel olarak iki biçimde yapılır. Birincisi aynı dersi okutan yani zümre öğretmenlerin yaptıkları plânlar arasındaki eşgüdümdür. İkincisi ise aynı sınıfta okutan öğretmenlerin yaptıkları planlar arasındaki eşgüdümdür (Bingöl, 2014).

2.5.1.3. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi

Okulun hedeflerini gerçekleştirmesi için öğretmenlerin desteklenmesi ve mesleki yönden geliştirilmesi öğretimsel liderliğin önemli boyutlarından biridir. Çalışanların geliştirilmesi; devamlı değişen ve gelişen çalışma koşullarına uyumlarının sağlanması; ekonomik, sosyal ve teknik gelişmelere göre iş koşullarının yeniden belirlenmesi ve çalışanların ihtiyaçlarının günümüz yaşam koşullarına göre yeniden şekillendirilmesi ve geliştirilmesi anlamına gelmektedir (Çilesiz, 2019).

Öğretimsel bir lider olan okul müdürü, öğretmenlerin verimli bir şekilde çalışması, kendilerini geliştirmesi ve kendilerini ispat etmesi için uygun ortamlar hazırlamalı ve onlara çeşitli fırsatlar sunabilmelidir. Okuldaki öğretmenlerin meydana gelen yeniliklerden ve gelişmelerden haberdar edilmesi, mesleki yönden desteklenmesi ve geliştirilmesi, onların etkililiğini artırdığı gibi okuldaki eğitim ve öğretimin de kalitesini artıracığı söylenebilir (Çakır, 2019).

Öğretmenlere verilen eğitim günümüzde en önemli yatırımlardan biri olarak kabul edilmektedir. Öğretmen eğitimi için çeşitli kuruluşlarla farklı tarzda model, sistem ve politikalarla çok farklı şekillerde yetiştirme etkinlikleri planlanmakta ve uygulanmaktadır. Eğitimde çalışanların sürekli bir gelişme süreci içinde olmaları diğer meslek gruplarına bakıldığında daha büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve yetiştirmeleri hızla gelişen bilgi ve teknoloji karşısında meslekî bir zorunluluk haline gelmektedir. Mesleki gelişimle ilgili faaliyetler konusunda öğretmenleri bilgilendirme ve gerekli hizmet içi faaliyetleri düzenleme okul yöneticilerinin en önemli görevlerinden biridir (Güneş, 2014).

2.5.1.4. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi

Denetim; uygulamaların plan, program ve ilkelerle uyumunu karşılaştırarak sapma ve hataları tespit etme sürecidir. Bu süreç, sorunları zamanında ve doğru bir şekilde durdurmayı, nedenlerini incelemeyi, düzeltici ve önleyici tedbirler almayı, çözüm önerileri sunmayı, yönlendirme yapmayı ve alınan önlemleri takip ederek sonuçlar üzerinde değerlendirme yapmayı içerir (Arslan, 2009).

Değerlendirme ve denetim, öğretim liderliği için çok önemlidir çünkü okulun belirlenen amaçlarına ne kadar ulaşıldığını görmeyi sağlamaktadır. Denetim ve değerlendirme yapmadan gerçekleştirilen etkinliklerin başarılı olma düzeyini belirlemek mümkün değildir (Akdağ, 2009).

Okul yöneticisi okulun belirlenen amaçlarına ulaşmak için öğrencilerin başarı durumunu, gösterdiği performansı sürekli gözlemeli, değerlendirmeli ve gereken yerde ve zamanda önlem almalıdır. Okul yöneticisinin birinci hedefi öğrenci başarısını arttırmak olmalıdır. Bir öğretim lideri, öğrencilerin başarısını arttırmak amacıyla

okulda destekleyici bir öğrenme ortamı yaratmalı, öğrencilerin başarısını öncelik haline getirmeli ve öğrenmeye engel teşkil eden disiplin sorunlarını ortadan kaldırmalıdır (Zorlu, 2015; Olukçu, 2018; Özdoğru 2020).

2.5.1.5. Olumlu okul iklimi geliştirme

Her kurumun olduğu gibi okul denilen kurumun da kendine özgü oluşturduğu bir kültürü vardır. Bu kültür, okul örgütünce paylaşılan ortak kurallar inançlar, değerler ve semboller etrafında kendini gösterir. Okul iklimi, öncelikle okulun çalışma şartları ile bu şartların çalışanlar üzerinde meydana getirdiği etki olarak söylenebilir. Bununla birlikte, okul çalışanlarının işe karşı motive olması, örgütsel bağlılığı, gösterdiği performansı ve morali üzerinde okul ortamı ve iklimi, kilit rol oynamaktadır (Ezer, 2014).

Söz konusu ortamın ve iklimin oluşmasında kritik bir öneme sahip olan okul yöneticisi, okul çalışanlarının görevlerini keyifle yapabileceği, karşılıklı güvene ve saygıya dayalı olumlu bir okul iklimi oluşturmaya ve oluşturulan bu iklimin devamını sağlamaya özen göstermelidir. Okul kültürü, okuldaki şartların iyileştirilmesinde büyük öneme sahip bir değişken olup öğretimsel liderin tutumu, becerisi ve davranışları bu kültür üzerinde önemli derecede etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte okulun paydaşları dediğimiz öğretmenler, öğrenciler, veliler de okul kültürü ve olumlu okul iklimini geliştirmede okul yöneticisine destek olmalıdır (Olukçu, 2018; Yorulmaz, 2018; Ay, 2021).

Olumlu öğrenme iklimi geliştirme davranışı okullarda akademi gelişiminin kültür haline gelmesini amaçlamaktadır. Bu kültürün oluşmasındaki en önemli etken ise okul yöneticisidir. Bu amaca ise okulun tüm paydaşlarını etkileyerek ve onları motive ederek ulaşılabilir. Okul atmosferini olumlu etkileyen bu motivasyon kişileri eğitim ve öğrenim yaşamı boyunca etkiler. Birçok araştırmacı okul ikliminin, liderler tarafından örgütsel amaçlara ulaşmak için kullanılacak önemli bir değişken olduğunu söylemişlerdir (Türkoğlu, 2022).

2.5.2. Öğretimsel kaynak olarak okul yöneticisi

Okul müdürü hem öğretmen hem de öğrencilerin örgütsel bağlılık seviyelerini arttırarak bir okul kültürü oluşturabilir. Okul müdürünün sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirebilmesi, okul çalışanlarının görev ve beklentilerini önemsemelerine bağlıdır. Okul çalışanlarının ihtiyaçları ve beklentileri ne denli karşılanırsa okuldaki iletişimin kalitesi de o denli artacak, okulda bir kültür oluşacak ve okuldaki öğrenme faaliyetlerinin en iyi ve verimli bir şekilde gerçekleşmesi için uygun ortam hazır hale gelecektir (Topaçoğlu ve Fırat, 2016). Bununla birlikte okul müdürünün başarısı yalnızca öğrencilerin başarılı olmasına bağlı değildir. Başarılı bir okul yönetimi için okul müdürünün; kaliteli bir eğitim ve öğretim için ihtiyaç duyulan ortamın oluşturulması maksadıyla kaynak bulması hem dersin planlanması hem de uygulanmasında öğretmene destek olma, okulun tüm birimleri arasında iletişimi sağlama, öğrencilerin öğrenme kültürü kazanması için gayret gösterme gibi önemli görevleri yerine getirmesi gerekmektedir (Özdemir ve Sezgin, 2002; Gülbahar ve Özdemir, 2019).

2.5.3. Öğretimsel liderlik güç kaynakları

Okul ortamında öğretmenler iş birliği içerisinde ve destekleyici bir yaklaşımla okul müdürlerine yardım edebilirler. Okul yöneticileri tarafından desteklenen ve ödüllendirilen öğretmenlerin iş motivasyonları artar ve bunun sonucunda yöneticiler liderlik etme güçlerini etkili kullanmış olurlar. Öğretmenler, örgüte duydukları bağlılık ve saygının neticesinde, okullardaki otoriteyi kurumsal olarak kabul edebilirler. Okul yöneticileri, resmi güçlerini örgütsel hiyerarşi içerisinde iyi kullanamazlarsa, öğretmenler tarafından kabul görmezler. Geleneksel otoriteyi ve ilişkileri önemseyen okul yöneticileri, öğretmenler açısından olumsuz değerlendirebilir. İş birliğini önemseyen ve bunu uzmanca kullanan yöneticiler güçlü kabul edilmektedir. Yenilikçi, ilginç, ufku geniş ve öngörü sahibi yöneticiler örgüt içinde kabul edilen bir liderlik karizması sağlar (Kumbasar, 2022).

Liderler örgütlerde çeşitli güçlere sahiptirler. Sergiovanni (1984), aynı şekilde okul yönetiminin de lider olarak çeşitli güçlere sahip olduğunu öngörmüş ve dört maddede

sınıflandırmıştır. Bunlar; *teknik güç*, *insani güç*, *eğitsel güç* ve son olarak *sembolik ve kültürel güç*tür.

Teknik güç, örgütsel verimliliği artırmak amacıyla; teknoloji, planlama, zaman yönetimi, örgütsel yapı ve örgütlenme gibi konulara yoğunlaşarak teknik yönden yeterlilik gösteren lider, aynı zamanda “yönetim mühendisliği” rolünü üstlenmektedir (Kovaç, 2011).

İnsani güç, örgüt içinde yer alan insanların mutluluğuna katkı sağlamak amacıyla; insan ilişkileri, çalışan motivasyonu, çalışanların gelişimini destekleme, katılımlı karar verme, teşvik ve ödüllendirme gibi konularına odaklanarak bireyler arası ilişkiler yönünden yeterlilik gösteren lider, aynı zamanda “insan mühendisliği” rolünü üstlenmektedir.

Eğitsel güç, okul içindeki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkinliğini artırmak amacıyla; müfredat, eğitim süreçleri, eğitim programlarının geliştirilmesi, eğitimin denetlenmesi, değerlendirilmesi ve etkinliğine odaklanan lider, aynı zamanda “klinik bir uygulayıcı” rolünü üstlenmektedir.

Sembolik ve kültürel güç, okul için bir vizyon belirleyen, eğitimin kültürel ve ahlaki boyutuna önem veren lider; sembollere, değerlere, kültüre, insan bilincine, paylaşım, bütünleşmeye, insanların anlamlar üretmesine odaklanır. Bu doğrultuda törenlerin ve toplantıların düzenlenmesini sağlar ve başkanlığını üstlenir. Değerler ile ilgili çevresine sembolleri kullanarak mesajlar verir. Eğitimin toplum için önemli olan kültürel değerler ve ahlaki yaklaşımının şekillenmesinde okul yöneticisi rol model olarak hareket eder (Sözüeroğlu, 2006).

Günümüzde çağdaş okullarda yönetimdeki ve örgütteki hiyerarşi, otorite ve güç kavramları önemli ölçüde anlamlarını yitirmiştir. Bu kavramlar yerine kadroların güçlendirilmesi, güç paylaşımı, iş birliği, esnek rol tanımları, veli memnuniyeti gibi konular ön plana çıkmıştır. Etkili okul akımı ile birlikte, bürokratik denetimlerin yerine, insan faktörü, öğretmenlerin bireysel ve mesleki açıdan güçlendirilmesi, sosyalleşme ve amaç paylaşımı önemli olmuştur (Şişman, 2014).

Çağdaş örgüt anlayışında liderliğin temel amacı çalışanları bürokratik güç, ödüller ve cezalarla yönlendirmektense; bilgi, uzmanlık, kişisel özellikler ve moral değerler temelinde bir örgütsel kültür ortamı yaratmaktır. Çalışanları, denetimsel bir yapıdan kendi sorumluluklarını taşıyabilecekleri ve daha fazla özgürlük elde edebilecekleri bir

çalışma ortamına yönlendirmek ve onları güçlendirmek, çağdaş yönetim anlayışlarının önemli bir özelliğidir. Eğitim kurumlarında ise, uzmanlık gücünün ön planda tutulduğu düşünceler daha fazla önem kazanır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin karar alma süreçlerinde güçlendirilmesi ve okul yönetimleriyle iş birliklerinin her alanda artırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu noktada okul yöneticilerinin, okuldaki iletişim ve etkileşimi güçlendirmeye odaklanması ve uzmanlıklarını daha etkin bir şekilde kullanması önemlidir (Bingöl, 2014).

2.6. Motivasyon ve Kapsamı

Motivasyon kelimesi, Fransızca "motive" kelimesinden ve Latince'de hareket anlamına gelen "movore" ve "motum" köklerinden türetilmiştir (Vatansever, 2023). Türk Dil Kurumu sözlüğünde ise motivasyon; güdülenme, isteklendirme anlamları taşımaktadır (TDK, 2024). Motivasyonla ilgili birçok tanım yapılmıştır, bunlardan bazıları şu şekildedir:

Broussard ve Garrison (2004), motivasyonu “bizi bir şeyi yapmaya ya da yapmamaya yönlendiren özellik” olarak tanımlamaktadır.

Başka bir tanıma göre ise motivasyon; “davranışı harekete geçirmeye ve ona yön vermeye hizmet eden içsel bir durum veya koşul, ihtiyaç, arzu, istek” olarak tanımlanır (Huitt, 2001).

Luthans (1992), motivasyonun “ihtiyaçlar, dürtüler ve teşviklerin bir birleşimi” olduğunu savunmaktadır.

Huczynski ve Buchanan (2007), motivasyonun “insan davranışının yönlendirildiği hedeflerin, bu hedeflerin takip edildiği ve başarılı olduğu sürecin ve ilgili sosyal faktörlerin bir kombinasyonu” olduğunu belirtmektedir.

“Motivasyon, insanların hangi deneyimlere veya hedeflere yaklaşacakları ya da kaçınacakları konusunda yaptıkları seçimleri ve bu konuda gösterecekleri çabanın derecesini ifade eder” (Dickinson, 1995).

“Motivasyon, davranışın altında yatan nedenlerdir” (Guay vd., 2010).

“Motivasyon, çabanın bazı bireysel ihtiyaçları karşılama ile koşullanan, örgütsel hedeflere yönelik yüksek düzeyde çaba gösterme isteği” olarak tanımlanır (Saraswathi, 2011).

Budak (2003)'e göre motivasyon, “insanı amacına ulaşması için harekete geçiren, ruhsal ve fiziksel etkinliği başlatan, devam ettiren ve yönlendiren itici güçtür.”

Çoğu motivasyon tanımında üç niteliğin yer alması yaygındır:

- Varsayılan bir iç güçtür
- Eylem için enerji verir
- Eylemin yönünü belirler (Pardee, 1990).

İnsan, yaşamının her alanında motivasyon kavramı ile karşılaşır. Motivasyon kavramı kişiyi eyleme geçirme niteliği sebebiyle kişinin hayatında çok önemli bir yere sahiptir. Çünkü, kişinin sonuca ulaşabilmesi ve amacını gerçekleştirebilmesi için harekete geçmesi zorunludur. Tersisi durum düşünüldüğünde motivasyonu olmayan insan harekete geçemeyecek, dolayısıyla da sonuca ulaşamayacaktır (Şeker, 2021).

İnsanları motive edebilmek için ihtiyaçlarını bilmek gerekir. Ancak insan ihtiyaçlarının sınırsız ve insan yapısının karmaşık olmasından dolayı insanları çalışma konusunda teşvik etmek ve motive etmek oldukça zordur. Üstelik insanı; ihtiyaçları, arzuları, inançları ve korkuları eyleme geçirerek hareketlerine yön verir. Bu nedenle, kişileri motive ederken kişisel davranışların, ihtiyaçların, arzuların ve korkuların her insanda farklı olduğu bilinerek hareket edilmelidir (Gül, 2014).

2.6.1. Motivasyon teorileri

Motivasyon teorilerinin geliştirilme amacının çalışanları motive etmek olduğu söylenebilir. Motivasyon teorileri Kapsam Teorileri ve Süreç Teorileri olmak üzere iki kategoride incelenmektedir (Eroğlu, 2021). İnsanlar fizyolojik ve psikolojik bakımından sürekli gelişen bir varlık olduğundan; onların yetenekleri, kapasiteleri, davranışları, algıları, istekleri, ihtiyaçları ve duygusal yönleri de sürekli gelişmekte ve değişmektedir. Kişinin sahip olduğu etmenlere odaklanarak; bu kişileri motive etmeyi ve anlamayı amaçlayan bu teorilere “Kapsam (İçerik) Teorileri” adı verilir. Bir kişinin iç etmenlerinden daha çok dış etmenlere odaklanan teorilere “Süreç Teorileri” adı verilir. Bu yaklaşım; insanların davranışlarının dış faktörler tarafından kontrol edildiği tezine dayanmaktadır. Özetle; süreç teorileri, insanlardaki güdülerini bulmak yerine bir

kişiyi çevreleyen dış faktörleri anlamayı ve kullanmayı amaçlamaktadır (Kütükçü, 2021).

2.6.1.1. Kapsam (içerik) teorileri

Kapsam teorileri, bireyin davranışlarını yönlendiren ve şekillendiren çeşitli etkenleri anlamaya yönelik bir yaklaşımı temsil eder. Bu teorilere inananlar, bir çalışanın değerleri ve ihtiyaçları örgüt tarafından karşılandığında, kişinin tatmin olacağına inanırlar (Küçüközkan, 2015).

Kapsam teorileri, bireylerin davranışlarını şekillendiren ve onları harekete geçiren içsel etmenleri anlamayı hedefler. Bu doğrultuda, ilk motivasyon teorileri, "İnsanları ne harekete geçirir?" sorusuna cevap aramaya çalışmıştır (Yılmaz ve Altinkurt, 2012). Maslow (1954)'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi, Herzberg (1959)'in Çift Etmen Kuramı, Alderfer (1972)'in ERG Kuramı ve McClelland (1961)'in Başarı Güdüsü Kuramı içerik kuramları arasında yer almaktadır.

2.6.1.1.1. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi

1943 yılında Psikolog Abraham Harold Maslow İnsan Motivasyonu Teorisi'ni ortaya koymuştur. Maslow, önem ve önceliklerine göre hiyerarşik olarak düzenlenmiş beş tür ihtiyaç kümesi tanımlamıştır (Trivedi ve Mehta, 2019).

Maslow, insanın ihtiyaçlarını beş temel kategoride sıralamıştır: fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, sosyal ihtiyaçlar, saygınlık ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı. Maslow, bireylerin motive olmasında bu ihtiyaçların aynı etkiyi yaratmadığını belirtmektedir. Yani her birey farklı düzeylerdeki ihtiyaçlar tarafından motive olur. İhtiyaçlar hiyerarşisinde her bir ihtiyacın tatmin seviyesi farklıdır (Maslow, 1943).

Maslow'un bu teorisinde bulunan temel ihtiyaçlar aşağıda kısaca açıklanacaktır.

Fizyolojik ihtiyaçlar: Hava, yiyecek, içecek, barınma, giyim, sıcaklık ve uyku gibi insanın hayatta kalması için gerekli biyolojik gereksinimlerdir. En temel ihtiyacımız hayatta kalmaktır ve davranışlarımızı motive eden ilk şey bu olacaktır. Fizyolojik ihtiyaçlar karşılanmazsa insan vücudu en iyi şekilde çalışamaz. Bu yüzden Maslow en

önemli ihtiyaçların fizyolojik ihtiyaçlar olduğunu düşünür (Yeşil, 2016; Suyono ve Mudjanarko, 2017; Osemeke ve Adegboyega, 2017).

Güvenlik ihtiyaçları: Tüm fizyolojik ihtiyaçlar karşılandıktan sonra aktif hale gelen bir ihtiyaçtır. İnsanlar hayatlarında düzeni, öngörülebilirliği ve kontrolü deneyimlemek isterler. Güvenlik ihtiyaçları aile ve toplum tarafından karşılanabilir (McLeod, 2007).

Sosyal ihtiyaçlar: Maslow'a göre fizyolojik ihtiyaçlar ve güvenlik ihtiyaçları karşılandıktan sonra sevgi, şefkat ve ait olma ihtiyaçları ortaya çıkmaktadır.

Saygı ihtiyacı: İnsanın hem öz saygıya hem de başkalarından göreceği saygıya ihtiyacı vardır. Bu ihtiyaçlar karşılandığında kişi kendini güvende ve değerli hisseder (Simons vd., 1987).

Kendini gerçekleştirme ihtiyacı: Bu Maslow'un savunduğu ihtiyaçlar arasında en yüksek olanıdır. Kendini gerçekleştirme, kişinin olabileceği şey olma arzusudur. Bu bir büyüme arzusudur. İnsanda bir şeyleri başarma ihtiyacı vardır (Trivedi ve Mehta, 2019).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre, ihtiyaçlar sınıflandırılırken iki varsayımdan yola çıkılmaktadır. Bunların ilki, insan davranışlarının temelini ihtiyaçların oluşturduğudur. İhtiyaçlar davranışları, davranışlar da amaçları meydana getirmektedir. Bu sebeple kişinin davranışlarını anlamlandırmak için onun ihtiyaçlarının neler olduğunu da bilmek gereklidir. İhtiyaçlar hiyerarşisinin diğer bir varsayımı ise ihtiyaçların önceliğidir. Maslow'a göre ihtiyaçların bir şiddeti ve önceliği vardır. Kişi bazı ihtiyaçların tatminine öncelik verir, bu ihtiyacını doydurduktan sonra daha üst düzeyde ihtiyaçlar aramaya başlar ve başkaca hedefler koyar (Yılmaz, 2023).

2.6.1.1.2. Çift faktör teorisi (hijyen teorisi)

Kapsam teorilerinden biri olan Herzberg'in Çift Faktör Teorisi, bireyi tatmin eden ve etmeyen faktörlere odaklanan bir teoridir. Bu teori; çalışanların karamsarlığa kapılmalarına, işten ayrılmalarına ve tatminsiz olmalarına neden olan hijyen faktörleri ile çalışanları örgüte bağlayan ve onları iş yerinde mutlu eden tatmin edici motivasyon faktörlerine dayanmaktadır. Teoride hijyen faktörleri; örgütün politikası ve yönetimi, denetim, yöneticilerle ilişkiler, çalışanlar arası ilişkiler, ücretler, çalışma koşulları, güvenlik ve statü olarak belirlenmiştir. Motivasyon faktörleri ise işin kendisi, başarı,

tanınma, sorumluluk, terfi, gelişme olarak belirlenmiştir (Soliman, 1970; Alshmemri vd., 2017; Toytok ve Acar, 2021).

Herzberg'e göre motive edici unsurlar ve hijyen unsurları iki farklı boyutu ifade eder. İş tatmininin düzeyi motive edici unsurlar yani işin kendisiyle ilgili faktörler tarafından belirlenir. Tatminsizlik ise hijyen faktörler yani işi çevreleyen, işin bağlamıyla ilgili unsurlar tarafından belirlenir. Olumsuz koşulları ortadan kaldırmak ya da beklentiyi karşılamayan unsurları düzeltmek motivasyonu yükseltmez ancak motivasyonu olumlu etkileyecek motive edici koşullar için uygun ortam sağlayabilir (Miner, 2005; Erhan ve Bayrakçı, 2022).

Maslow ve Herzberg'in teorileri arasında benzerlik vardır. Maslow'un kuramında yer alan fizyolojik, güvenlik ve kısmen sevgi ve ait olma temel ihtiyaçlardır. Yani bunlar Herzberg'in kuramına göre hijyen faktörleri karşılamaktadır. Başka bir deyişle maaş ve çalışma koşulları, iş güvenliği, şirket politikası ve yönetim durumuna paralel gelmektedir. Aynı şekilde Maslow'un kuramında yer alan saygı ve kendini gerçekleştirme ile kısmen sevgi ve aidiyet motivasyonel ihtiyaçlara karşılık gelmektedir. Yani çalışanlar arası ilişkiler, teknik yeterlilik, kişisel yaşamın yanı sıra başarı, sorumluluk, itibar, iş tatmini ve terfi durumunu karşılamaktadır (Worlu ve Chidozie, 2012; Kayım, 2018).

2.6.1.1.3. Alderfer'in ERG kuramı

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramının desteklenmesi ve kuramdaki eksikliklerin giderilmesi amacıyla Clayton Alderfer tarafından ortaya atılmıştır. Alderfer, kuramında örgütlerdeki insan ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar yapmıştır. Maslow'un kuramındaki eksiklikleri gidermeye çalışmıştır. Alderfer'in kuramında yer alan ihtiyaçlar "Varoluş (existence), İlişki Kurma (relatedness) ve Gelişme(growth)" olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir. İngilizce baş harflerinin birleşiminden dolayı bu kurama ERG kuramı da denir (Logeswaran ve Ongsiewhar, 2019; Kahya, 2020).

Alderfer, ERG kuramında Maslow'un teorisindeki insanın temel ihtiyaçlarını basitleştirerek geliştirmiştir. Bu ihtiyaçlar aşağıda kısaca açıklanacaktır.

Varoluş ihtiyaçları: En alt düzeyde yer alan ve fiziksel rahatlığa yönelik ihtiyaçlardır. İnsanın varlığını devam ettirmesi için gerekli olan fizyolojik ihtiyaçlarla güvenlik ihtiyaçlarını kapsamaktadır (Acquah vd., 2021). Çalışanlar bu ihtiyaçlarını, yaptıkları işin karşılığında aldıkları ücret, çalıştıkları kurumun sağlamış olduğu olanaklar, özgür bir çalışma ortamı, iş sağlığı ve güvenliği ile giderebilir (Tekin ve Görgülü, 2018).

İlişki ihtiyaçları: Bu kuramın ikinci basamağını oluşturmaktadır. Maslow'un saygı ve ait olma ihtiyaçlarını içerir. Başka bir ifadeyle ilişki ihtiyacı kişinin diğer insanlarla ilişkilerini, duygusal destek, saygı, tanınma ve ait olma ihtiyaçlarını giderebileceği tatminleri içerir (Caulton, 2012).

Gelişme ihtiyaçları: Kuramın üçüncü basamağındaki ihtiyaçlar olup Maslow'un kuramındaki kendini gerçekleştirme ihtiyacını karşılamaktadır. Gelişme ihtiyacı; başarıma, kontrol etme, güven oluşturma, bağımsız olma, benlik saygısı ve hedeflere ulaşma gibi öz üretken etkenleri kapsar. Kendini gerçekleştirme, bireyin hedeflerine ulaşmasını ve kişiliğini geliştirmeyi içeren kişisel başarıları ifade eder. Kişinin potansiyelini gerçekleştirme ve başkalarının gelişimini destekleme yetenekleri de buna dahildir (Yang vd., 2011).

2.6.1.1.4. McClelland'ın başarı güdüsü kuramı

David C. McClelland'ın Başarı Güdüsü Kuramı, Henry A. Murray'ın 1938 yılında ortaya attığı ve insan davranışlarının nedenini oluşturduğunu söylediği yirminin üzerindeki birçok ihtiyaçtan sadece başarı, güç ve yakın ilişki ihtiyaçlarını kapsayan bir teoridir (Özer ve Topaloğlu, 2008). Başarı ihtiyacı, kişinin mükemmelleşmeye yönelik iç güdüsüdür. Başarı güdüsü yüksek olan kişilerin tatmin olma ve güdüleyici diğer etkenlerle ilişki içinde olduğu ifade edilmektedir (Rybnicek vd., 2019).

Herzberg'in motive edicileri ve Maslow'un üst düzey ihtiyaçları ile bire bir aynı olmasa da bazı benzerlikler göstermektedir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde özel olarak belirtilmemesine rağmen başarı ihtiyacı, kendini gerçekleştirmenin içinde yer almaktadır. Bunun yanı sıra Herzberg'in motivasyon-hijyen teorisi ile de ilişkilidir. (Ladikli ve Arslan, 2023).Güç ihtiyacı, bireylerin zorlama olmaksızın zorunluluklara uymasını sağlamaktır. Başka bir deyişle bireyin belirli amaçlar doğrultusunda diğer bireyleri kontrol etme veya etkileme yönünde gösterdiği davranış biçimidir (Rosiana, 2021). İlişki ihtiyacının ise diğer bireylerle yakın, samimi ilişkiler kurma ve ait olma

duygusuyla ilgili olduğu vurgulanmıştır. Bu teoriye göre bireylerde bu ihtiyaçların tamamı veya birkaçı olabilir. Hatta belirli dönemlerde veya durumlarda bazı ihtiyaçlar diğerlerine göre daha baskın gelebilir (Tabak vd., 2019).

2.6.1.1.5. Mcgregor'un x ve y teorisi

Douglas McGregor'un kuramı, x ve y teorileri olarak ikiye ayrılır. McGregor'un x teorisi, olumsuz yönetici tutumlarını; y teorisi ise olumlu yönetici tutumlarını içerir (Marakı, 2020). X teorisi, ortalama bir çalışanın iş yapmayı sevmediğini ve sorumluluktan kaçınmaya eğilimli olduğunu savunur. Bu nedenle çalışanların örgütsel hedeflere yönelik yeterli çabayı göstermeleri için zorlanmaları, kontrol edilmeleri, yönlendirilmeleri ve cezalarla tehdit edilmeleri gerektiği görüşünü benimser. Öte yandan, y teorisi, insanların kendi hedeflerine ulaşmak için kendilerini yönetebileceğini ve hedeflere bağlılıklarının, başarılarına bağlı ödüllerin bir sonucu olduğunu vurgular (Ibietan, 2010; Qurbanova, 2022).

2.6.2. Süreç teorileri

Süreç teorileri, bireylerin hangi amaçlarla ve nasıl motive olduklarına odaklanan motivasyon teorileridir. Bu teorilere göre, ihtiyaçlar bir kişinin davranışlarını yönlendiren faktörlerden sadece biridir. Ayrıca, bireylerin motivasyonları üzerinde birçok dışsal etkenin de etkili olduğu belirtilmektedir (Erdem, 1998; Marakı, 2020). şartlandırma ve Pekiştirme Teorisi, Eşitlik Teorisi, Beklenti Teorisi, Geliştirilmiş Beklenti Teorisi ve Amaç Teorisi, süreç teorileri arasında yer alan başlıca yaklaşımlardır.

2.6.2.1. Klasik şartlandırma veya pekiştirme kuramı

Skinner ve Pavlov'un geliştirdikleri bu kuramın bakış açısı, örgütlerin gösterdikleri bir davranış neticesinde haz almaları, bu davranışlarını devam ettirmelerini sağlamaktadır. Haz alamadıkları zaman da örgütler bu davranıştan vazgeçmektedirler. Bu bağlamda; örgüt haz aldığı davranışı gerçekleştirmek için pekiştirerek öğrenmektedir (Koçel, 2011). Bireyin gösterdiği davranışlara istenen yönde müdahale edilmesinde kullanılması gereken yöntemler şu şekilde belirtilebilir

Olumlu Pekiştirme: Kişinin istenilen davranışının devam etmesinde kullanılan yöntemdir. Bu yöntem; gurur duyma, onur, haz alma gibi içsel pekiştireçlerle sağlanabileceği gibi dışsal pekiştireç olarak da ikramiye, zam, prim gibi faktörlerle de sağlanabilir (Erbabı, 2006).

Olumsuz Pekiştirme: Kişinin istenmeyen davranışını değiştirmek ve olumlu duruma getirmek için kullanılabilir. Bireyin hata yapma durumunda uyarılması, eleştirilmesi bu yöntemle sağlanabilir.

Son Verme: Bir davranışın ortaya çıkışını yok etmek için uygulanan cezasız bir yöntemdir. Maaş erteleme gibi, zamdan mahrum bırakma vb.

Cezalandırma: İstenmeyen bir davranışın ortadan kaldırılması için çalışanın cezalandırılmasıdır. Ceza verilen iş gören, söz konusu davranışı tekrarlamayacak ve bu davranıştan vazgeçecektir (Özerten, 2018).

2.6.2.2. Beklenti teorisi

1964 yılında Victor Vroom tarafından geliştirilen beklenti teorisine göre, bireyler kendileri için faydalı olabilecek bir hedefe ulaşmak amacıyla bilinçli bir şekilde hareket ederler. Bu kişiler, ödüllendirici sonuçlar doğuran davranışları tekrar etmeye istekli olup olumsuz sonuçlara yol açan davranışlardan kaçınırlar. Ayrıca Vroom, bireylerin ihtiyaçları, değerleri ve geçmişte yaşadıkları olumlu ya da olumsuz deneyimlerin, davranışlarını şekillendiren önemli faktörler olduğunu belirtir (Tağ ve Çetinkaya, 2019). Vroom'a göre, motivasyon; değer, araçsallık ve beklenti gibi üç temel unsura dayanır (Min vd., 2020). Bu unsurlar şu şekilde açıklanabilir:

Değer (Valence): Örgüt üyelerinin elde etmeyi bekledikleri ödüllere ve getirilere yükledikleri anlam ve önemin derecesini ifade eder. Her birey, bu ödüllere ve getirilere farklı bir değer atfeder, dolayısıyla kişisel algılar farklılık gösterir. (Erez ve Isen, 2002; Miner, 2015).

Araçsallık (Instrumentality): Örgüt üyelerinin liderler tarafından belirlenen görevleri ve sorumlulukları yerine getirdiklerinde kendilerine vaat edilen ödülleri alacaklarına dair inançlarını ifade eden bir kavramdır. Başka bir deyişle örgüt üyeleri, belirli bir çaba gösterdiklerinde ya da görevlerini tamamladıklarında, bu çabalarının karşılığında beklenen ödülleri elde edeceklerini düşünürler (Estes ve Polnick, 2012).

Beklenti (Expectancy): Örgüt üyelerinin bir hedefe ulaşmak için harcadıkları çabanın o hedefe ulaşmakta başarılı olma ihtimalini artıracığına dair inançlarının gücünü ifade

eder. Yani bir kişi, belirli bir çaba ile görev ya da sorumluluklarını yerine getirme olasılığını ne kadar yüksek görüyorsa, beklentisi de o kadar güçlüdür (Ağcagl, 2019). Vroom'un beklenti teorisi, motivasyonun yalnızca bireysel çaba, başarı ve ödül ilişkisinin bir fonksiyonu olduğunu öne sürer. Bu teoriye göre, insanlar daha yüksek ödüller elde edebilmek için daha yüksek bir çaba sarf etmeyi tercih ederler ancak bu çabanın başarıya dnőeeđine dair bir inançları olmalıdır (Deci vd., 1999; nen ve Kanayran, 2015; Parlak, 2018).

2.6.2.3. Geliştirilmiş beklenti teorisi

Lawler ve Porter, temel olarak Vroom'un beklenti teorisine dayanarak katkıda bulunmuşlardır. Bu teoriye göre, bireyin motivasyonu yalnızca çabasıyla değil; aynı zamanda bilgisi, yeteneği, donanımı ve kendi algılarıyla da şekillenir. Yani bireyin performansını, sadece çabası değil; aynı zamanda kişisel özellikleri ve dışsal faktörlerin birleşimi belirler (Lawler ve Suttle, 1973). Modelde asıl önemli unsur, performansın ardından gerçekleşen olaylardır. Teoriye göre, ödüllerin nasıl algılandığı ve bu ödüllerin tatmin üzerindeki etkisi belirleyicidir. Bu bağlamda, Lawler ve Porter modeli, performansın tatmin yaratmada belirleyici bir rol oynadığını vurgulamaktadır (Zeynel ve arıkcı, 2017).

Bu teoriye göre ödül ve ceza sistemi, çalışanların istenen davranışlarını pekiştirecek şekilde tasarlanır, istenmeyen davranışlar ise azaltılmaya çalışılır. Teori, özellikle iş doyumunu ve performans arasındaki bağlantıya odaklanır. Bu çerçevede, iş doyumunu çalışanların performansını artırırken, iş doyumsuzluğu da performans üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır (Estes ve Polnick, 2012; Miner, 2015).

Lawler ve Porter'ın teorisi, Vroom'un beklenti teorisinin daha ileri bir versiyonudur. Vroom, bireylerin yetenekleri ve bilgi seviyeleri üzerinde fazla durmamıştır. Oysa performans ancak bu özellikler bireyde mevcutsa gerekleēebilir. Eğer bu özellikler eksikse, bireylerin çabaları somut bir performansa dnőmeyecektir. Bu kuramın temel özelliği, önceki teorilerde ele alınan pek çok değişkeni birleştirip, bu değişkenler arasındaki ilişkileri net bir şekilde ortaya koymasıdır (Bölükbaşı ve Yıldırtan, 2015).

2.6.2.4. Eşitlik teorisi

Adams'ın eşitlik teorisine göre bireyler, yaptıkları işin karşılığında girdi ve çıktı arasındaki dengeyi değerlendirirler. Yani, kişinin işi için gösterdiği çaba, yaptığı fedakârlıklar (girdi) ve sonuçta elde ettiği ödüller, değerler (çıkıtı) arasındaki dengenin adil olması büyük önem taşımaktadır (Colquitt vd., 2001). Çalışanlar tarafından gösterilen çaba, performans, sorumluluk düzeyi, deneyim, fiziksel ve zihinsel yetenekler, yaş, cinsiyet, kıdem, çalışma şartları, işin gerektirdiği bilgi, yeterlilik, beceri ve örgütsel vatandaşlık davranışı gibi faktörler girdiler arasında yer almaktadır. Kazanımlar veya sonuçlar ise ücret, iş ile ilgili haklar, yetki, takdir, kariyer ilerleme fırsatları, terfi, statü, içsel ödüller, atamalar ve ek ödemeler gibi unsurları kapsamaktadır (Adams, 1963).

Teoriye göre, birey tatmin olurken girdi-çıkıtı oranının dengede olması gerekir. Eğer kişi hak ettiğinden fazla veya az ödül alıyorsa, bu durum onu rahatsız eder ve doyumuna ulaşmasını engeller (Adams ve Freedman, 1976; Huseman vd., 1987). Yani birey, hak ettiğinden fazla ödül aldığı anda suçluluk hissi yaşayabilirken, hak ettiğinden az ödül aldığı anda ise adaletsiz tutumlar geliştirebilir. Bu durumlar, bireyin zihinlerinde dengesizlik ve tutarsızlık yaratarak rahatsızlık hissine yol açar ve bu rahatsızlık, fiziksel ya da psikolojik olarak telafi arayışına neden olabilir (Çevik, 2016).

Bu teoriye göre, çalışanlar kendi katkıları ile elde ettikleri sonuçları belirledikleri diğer kişilerle karşılaştırarak bir değerlendirme yapar ve bu karşılaştırmalara dayanarak adalet algılarını oluştururlar (Cook ve Hegtvedt, 1983; İyigün, 2012; Dalga vd., 2023).

2.6.2.5. Amaç teorisi

Edwin Locke'un 1968 yılında geliştirdiği amaç belirleme teorisi, bireylerin belirledikleri amaçlara yönelik davranışlarını nasıl şekillendirdiklerini açıklar. Teori; amaçların açık, ölçülebilir, zorlu ve zaman sınırlı olmasının, insanların performansını artıracığına inanır. Ayrıca amaçlara ulaşılabilirlik derecelerinin önemli olduğunu belirtir; yani amaçlar ne kadar zorlayıcı ve ulaşılabilir olursa, bireyler o kadar motive olur (Balaban, 2006; Marşap ve Gökten, 2016).

Bireylerin hedefleri, motivasyon seviyelerini doğrudan etkiler. Zorlayıcı hedeflere sahip bir kişi, daha kolay ulaşılabilir hedefleri olan birine göre daha yüksek performans sergileyerek daha fazla motive olur (Erdem, 1998; Shermerhorn vd., 2011; Aslan ve Doğan, 2020). Bu teoriye göre çalışanlar hedeflerine ulaştıklarında tatmin duymakta, ulaşamadıklarında ise tatminsizlik yaşamaktadır (Bölükbaşı ve Yıldıztan, 2009).



3. MATERYAL VE YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırma ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin öğretimsel liderlik alguları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesini ve söz konusu olguların hangi demografik durumlar ışığında farklılaştığını keşfetmeyi amaçlamaktadır. Eğitim bir toplumun kalkınmasında, ilerlemesinde, kendini yenilemesinde en önemli sistemlerden biridir. Eğitim sisteminde okullar, eğitim hizmetinin topluma sunulduğu alt birimlerdir. Okullar üstlendikleri bu görevler açısından eğitim sistemi içerisinde büyük önem taşımaktadır. İnsanları geleceğe hazırlayan okulların belirlenen hedeflere ulaşması, o okulda çalışan öğretmenlerin mutlu ve motive olmaları ile yakından ilişkilidir. Öğretmen motivasyonunu iyileştirmek okul yöneticilerine bağlıdır. Okul yöneticilerinin öğretmenleri motive edebilmesi ise öğretimsel liderlik özelliklerini sergilemeleriyle ilgilidir.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın örneklemini Isparta il merkezindeki ortaöğretimde (lisede) çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem sayısı belirlenirken Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2007) tarafından önerilen yaklaşım temel alınmıştır. Bu çerçevede 1237 kişilik evren için minimum 333 örnekleme ulaşılması hedeflenmiştir. 10/03/2023-10/01/2024 tarihleri arasında gerçekleştirilen anket çalışmasında 410 adet ankete ulaşılmış, çeşitli elemelerle birlikte çalışma için uygunluk teşkil eden 393 anketle birlikte araştırmaya devam edilmiştir.

3.3. Araştırmanın Modeli ve Hipotezleri

Bu araştırmada ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin öğretimsel liderlik alguları ile öğretmen motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiler hem ana boyut hem de alt boyutlar çerçevesinde ele alınmıştır. Araştırmaya ilişkin modele Şekil 3.1’de yer verilmiştir.



Şekil 3.1. Araştırma modeli

Araştırma çerçevesinde çeşitli hipotezler geliştirilmiştir. Bu hipotezlere aşağıda yer verilmiştir.

H1. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları ile öğretmen motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H2. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları ile iletişim algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H3. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları ile ilerleme algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H4. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları ile kurum algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H5. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları ile kişisel beklentilere ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H6. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımına yönelik algıları ile öğretmen motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H7. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımına yönelik algıları ile iletişim algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H8. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımına yönelik algıları ile ilerleme algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H9. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımına yönelik algıları ile kurum algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H10. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımına yönelik algıları ile kişisel beklentilere ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H11. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin eğitim programı ve öğretim sürecinin belirlenmesine ilişkin algıları ile öğretmen motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H12. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin eğitim programı ve öğretim sürecinin belirlenmesine ilişkin algıları ile iletişim algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H13. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin eğitim programı ve öğretim sürecinin belirlenmesine ilişkin algıları ile ilerleme algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H14. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin eğitim programı ve öğretim sürecinin belirlenmesine ilişkin algıları ile kurum algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H15. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin eğitim programı ve öğretim sürecinin belirlenmesine ilişkin algıları ile kişisel beklentilere ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H16. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesine ilişkin algıları ile öğretmen motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H17. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesine ilişkin algıları ile iletişim algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H18. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesine ilişkin algıları ile ilerleme algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H19. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesine ilişkin algıları ile kurum algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H20. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesine ilişkin algıları ile kişisel beklentilere ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H21. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin, desteklenmesi ve geliştirilmesine ilişkin algıları ile öğretmen motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H22. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin, desteklenmesi ve geliştirilmesine ilişkin algıları ile iletişim algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H23. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin, desteklenmesi ve geliştirilmesine ilişkin algıları ile ilerleme algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H24. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin, desteklenmesi ve geliştirilmesine ilişkin algıları ile kurum algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H25. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin, desteklenmesi ve geliştirilmesine ilişkin algıları ile kişisel beklentilere ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H26. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklim oluşturma algıları ile öğretmen motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H27. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklim oluşturma algıları ile iletişim algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H28. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklim oluşturma algıları ile ilerleme algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H29. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklim oluşturma algıları ile kurum algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H30. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklim oluşturma algıları ile kişisel beklentilere ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

3.4. Araştırmanın Yöntemi

Isparta ili ile sınırlandırılan bu çalışmada anket yöntemi tercih edilmiştir. Geliştirilen anket temelde 3 ana bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler sırasıyla 7 soruya sahip demografik değişkenler bölümü, 50 ifadeye sahip öğretimsel liderlik bölümü ve 26 ifadeye sahip motivasyon bölümüdür.

3.4.1. Veri toplama yöntemi

Araştırma için veri toplama aracı olarak anket yöntemi tercih edilmiştir. Bu anketlerin bir kısmı fiziksel olarak katılımcılara iletilirken bir kısmı çevrimiçi yollarla katılımcılara ulaştırılmıştır. Geliştirilen ankette 5'li likert yöntemi tercih edilmiş olup aşağıdaki seçeneklere yer verilmiştir.

- Öğretimsel Liderlik: 1-Hiçbir Zaman, 2-Çok Seyrek, 3-Ara Sıra, 4-Çoğu Zaman, 5-Her Zaman seçenekleri yer almaktadır.
- Motivasyon: 1-Hiç, 2-Az, 3-Orta, 4-Fazla, 5-Tamamen seçenekleri yer almaktadır.

3.4.2. Araştırmanın ölçekleri

Araştırmada öğretimsel liderlik ve öğretmen motivasyonu olmak üzere iki adet ölçek kullanılmıştır. Ölçeklere ilişkin bilgiler şu şekildedir

Öğretimsel Liderlik: Şişman (2004) tarafından geliştirilen “Öğretimsel Liderlik Ölçeği” 5 boyut ve 50 ifadeden oluşmaktadır. Boyutlarla ilişki bilgileri ise şu şekildedir:

Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)

Eğitim programı ve ğretim sürecinin yönetimi (11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20), ğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi (21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30), öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi (31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40), Düzenli ğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma (41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50).

Öğretmen Motivasyonu: Akdemir ve Arslan (2013) tarafından geliştirilen, "ğretmen Motivasyon leği" 4 boyuttan ve 26 ifadeden oluşmaktadır. Bu boyutlar sırasıyla şu şekildedir; İletişim (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7), ilerleme (8, 9, 10, 11), Kurum (12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19), Kişisel Beklenti (20, 21, 22, 23, 24, 25, 26)'dir.



4. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde ilk olarak tanımlayıcı istatistiklere daha sonra ise sırasıyla güvenilirlik, geçerlilik analizlerine ve hipotez testlerine yönelik analizlere yer verilmiştir.

4.1. Katılımcılara ilişkin demografik veriler

Araştırma sürecine dahil olan katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin frekans analizi sonuçları Çizelge 4.1’de sunulmuştur.

Çizelge 4.1. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Cinsiyet	n	%
Kadın	195	49.6
Erkek	198	50.4
Yaş	N	%
22-30 yaş	22	5.6
31-40 Yaş	132	33.6
41-50 Yaş	165	42.0
51 ve Üstü Yaş	74	18.8
Eğitim Durumu	N	%
Lisans	263	66.9
Yüksek Lisans	123	31.3
Doktora	7	1.8
Meslekteki Yıl	n	%
0-5 Yıl	21	5.3
6-10 Yıl	71	18.1
11-20 Yıl	122	31.0
21-30 Yıl	144	36.6
31 ve Üzeri Yıl	35	8.9
Kurumdaki Hizmet Yılı	n	%
0-5 Yıl	173	44.0
6-10 Yıl	137	34.9
11-20 Yıl	68	17.3
21 ve Üzeri Yıl	15	3.8
Yöneticilik Tecrübesi	n	%
Evet	83	21.1
Hayır	310	78.9
Mezun Olduğunuz Okul Türü	n	%
Eğitim Fakültesi	219	55.7
Fen-Edebiyat Fakültesi	100	25.4
Diğer	74	18.8
Toplam Katılımcı Sayısı	393	

Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan betimsel analiz sonuçlarına göre, katılımcıların cinsiyet dağılımı dengeli bir şekilde kadın (%49.6) ve erkek (%50.4) bireylerden oluşmaktadır. Yaş gruplarına ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların büyük bir kısmının 41-50 yaş aralığında (%42.0) yer aldığı, bunu 31-40 yaş grubunun (%33.6) takip ettiği görülmektedir.

Eğitim durumuna yönelik bulgular, katılımcıların çoğunlukla lisans mezunu (%66.9) olduğunu, ardından yüksek lisans mezunlarının (%31.3) geldiğini ve doktora mezunlarının oranının ise oldukça düşük (%1.8) olduğunu göstermektedir. Mesleki kıdem açısından değerlendirildiğinde, katılımcıların önemli bir bölümünün 21-30 yıl arasında bir mesleki deneyime sahip olduğu (%36.6), bunu 11-20 yıl deneyime sahip olanların (%31.0) takip ettiği tespit edilmiştir.

Katılımcıların kamu sektöründeki hizmet yıllarına ilişkin analizlerde ise büyük bir çoğunluğun 0-5 yıl (%44.0) veya 6-10 yıl (%34.9) aralığında hizmet süresine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Yöneticilik tecrübesi açısından, katılımcıların büyük bir kısmının yöneticilik deneyiminin bulunmadığı (%78.9), yalnızca %21.1'lik bir kesimin yöneticilik tecrübesine sahip olduğu görülmüştür.

Mezun olunan okul türü bakımından, katılımcıların çoğunlukla Eğitim Fakültesi mezunu (%55.7) olduğu, bunu Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarının (%25.4) ve diğer fakültelerden mezun olanların (%18.8) takip ettiği tespit edilmiştir. Bu bulgular, katılımcıların eğitim ve mesleki geçmişlerinin çeşitliliğini ortaya koymaktadır.

4.2. Güvenilirlik Analizleri

Çalışmanın bu bölümünde araştırmada kullanılan ölçeklerin iç tutarlılığının değerlendirmesi ve verilerin güvenilirliğinin ölçülmesi için Cronbach Alpha testi uygulanmıştır. Güvenilirlik analizlerinde Cronbach Alpha testi, verilerin 0 ile 1 arasında değer aldığı bir güvenilirlik ölçüm modelidir (Bonett ve Wright, 2015). Bu ölçüm modelinde veriler 0'a yaklaştıkça güvenilirlik düzeyleri düşük olarak nitelendirilirken, 1'e yaklaştıkça yüksek güvenilirlik düzeyinde olduğu ifade edilmektedir (Leontitsis ve Sayfa, 2007). Cronbach Alpha değerlerine ilişkin genel kabul gören katsayı değerleri aşağıdaki gibidir;

0.81< α <1.00 aralığında ölçek yüksek güvenilirliktedir,
0.61< α <0.80 aralığında ölçek orta güvenilirliktedir,
0.41< α <0.60 aralığında ölçek düşük güvenilirliktedir,
0.00< α <0.40 aralığında ölçek güvenilir değildir (Çakar, 2020).

Araştırma ölçeklerine ilişkin güvenilirlik analizi sonuçlarına Çizelge 4.2’de yer verilmiştir.

Çizelge 4.2. Ölçeklere ilişkin Cronbach Alpha değerleri

Ölçekler	Cronbach Alfa Değeri	İfade Sayısı
Öğretimsel Liderlik	.986	50
Motivasyon	.961	26

Gerçekleştirilen analizler sonucunda ölçeklerin Cronbach Alpha değerlerinin yüksek güvenilirlik (0.81< α <1.00) aralığında olduğu tespit edilmiştir.

4.3. Normallik Testleri

Verilerin dağılım türlerinin tespit edilmesine yönelik normallik testleri yapılmış, bu kapsamda ölçeklere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. İnceleme çerçevesinde hazırlanan bulgular Çizelge 4.3’de verilmiştir.

Çizelge 4.3. Ölçeklerle ilişkin normallik testi sonuçları

Ölçekler		Değerler	Std. Sapma
Öğretimsel Liderlik	Ortalama	3.96	.76
	Çarpıklık	-1.08	.12
	Basıklık	1.26	.24
Motivasyon	Ortalama	3.81	.62
	Çarpıklık	-.20	.12
	Basıklık	.38	.24

Gerçekleştirilen analizler neticesinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.96 ile +1.96 arasında olduğu tespit edilmiştir. Değerlerin söz konusu aralıklarda olması durumunda normal dağılım şartlarının sağlanmış olduğu kabul edilmektedir (Morgan vd., 2004). Ayrıca merkezi limit teoremi yaklaşımına göre örneklem büyüklüğünün 30 üstü ($n>30$) olduğu durumlarda normal dağılım şartı sağlandığı kabul edilmektedir (Hill, 1998;

Wilson vd., 2007; Hogg vd., 2014). Bu teori çerçevesinde bakıldığında yine verilerin normal dağılım sergilediği görülmektedir.

4.4. Faktör Analizleri

Araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerliliğin tespit edilmesi ve faktörel yapılarının belirlenmesi için faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz süreci iki aşamada ele alınmış; ilk adımda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testlerine yer verilmiş daha sonra ise daha sonra gözlenen değişkenlerin hangi faktörleri oluşturduğunun belirlenmesine yönelik keşfedici faktör analizi yapılmıştır.

4.4.1. KMO ve Barlett testi

Faktör analizi sürecinin ilk adımını KMO ve Barlett testleri oluşturmaktadır. KMO testinde veri setinin faktör analizine uygunluğunu test edilirken, Barlett testinde ise ifadeler arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığı tespit edilmektedir. KMO testi sonucunda elde edilen değer %60'ın üzerinde olması beklenmektedir. Bu değer örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Barlett testi sonucunun ise elde edilen değer .05 değerinden küçük olması beklenmektedir (Kaya, 2017). KMO ve Barlett testlerine ilişkin bulgular Çizelge 4.4'te verilmiştir.

Çizelge 4.4. Ölçeklere yönelik KMO ve Barlett testi sonuçları

Öğretimsel Liderlik		
KMO Örneklem Büyüklüğü Yeterlilik Testi		.972
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık ki-kare	21250.219
	Serbestlik Derecesi	903
	p (Anlamlılık)	.00
Motivasyon		
KMO Örneklem Büyüklüğü Yeterlilik Testi		.942
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık ki-kare	8387.865
	Serbestlik Derecesi	276
	p (Anlamlılık)	.00

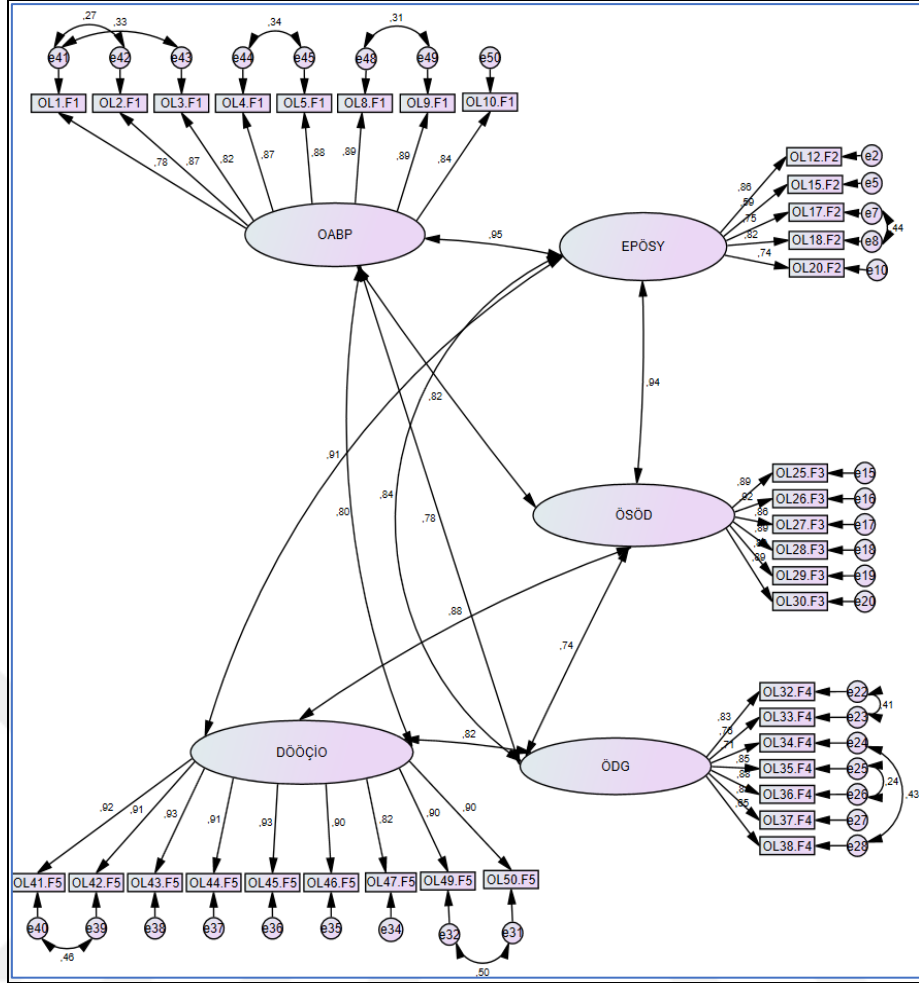
4.4.2. Doğrulayıcı faktör analizi

Doğrulayıcı faktör analizi, daha önce yapılmış araştırmalar ile geçerliliği ortaya konan ölçeklerin bu analiz yöntemi ile yapısal ve faktörel geçerliliğinin rapor edilmesi olarak tanımlanmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizlerinde modelin geçerliliği uyum iyiliği değerleri ölçülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizinde genel kabul gören uyum iyilik değerleri Çizelge 4.5'te verilmiştir (Gürbüz, 2019).

Çizelge 4.5. Uyum iyilik değerleri

İndeks	İyi Uyum	Kabul Edilebilir
X ² (CMIN)	P>.05 (Anlamsız olmalı)	
X ² /df	< 3	< 5
RMSEA	< .05	< .08
SRMR	< .05	< .08
CFI	> .95	> .90

Doğrulayıcı faktör analizleri 3 model çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Bunlar; Tek faktörlü DFA modeli, birinci düzey çok faktörlü DFA modeli ve ikinci düzey DFA modelidir. Psikometrik özelliklerine bağlı olarak bazı ölçekler tek faktörlü bazı ölçekler çok faktörlü modeller içerisinde analiz edilmektedir. Araştırmacı söz konusu ölçekler için hangi modellerin kullanılacağına karar verirken ölçeğin yapısı, kuramsal beklenti ve benzer araştırma sonuçları gibi unsurlara dikkat etmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2014).



Alt Boyutlar: OABP: Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı; EPÖSY: Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi; OSÖD: Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi; ÖDG: Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi; DÖÖÇİO: Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma

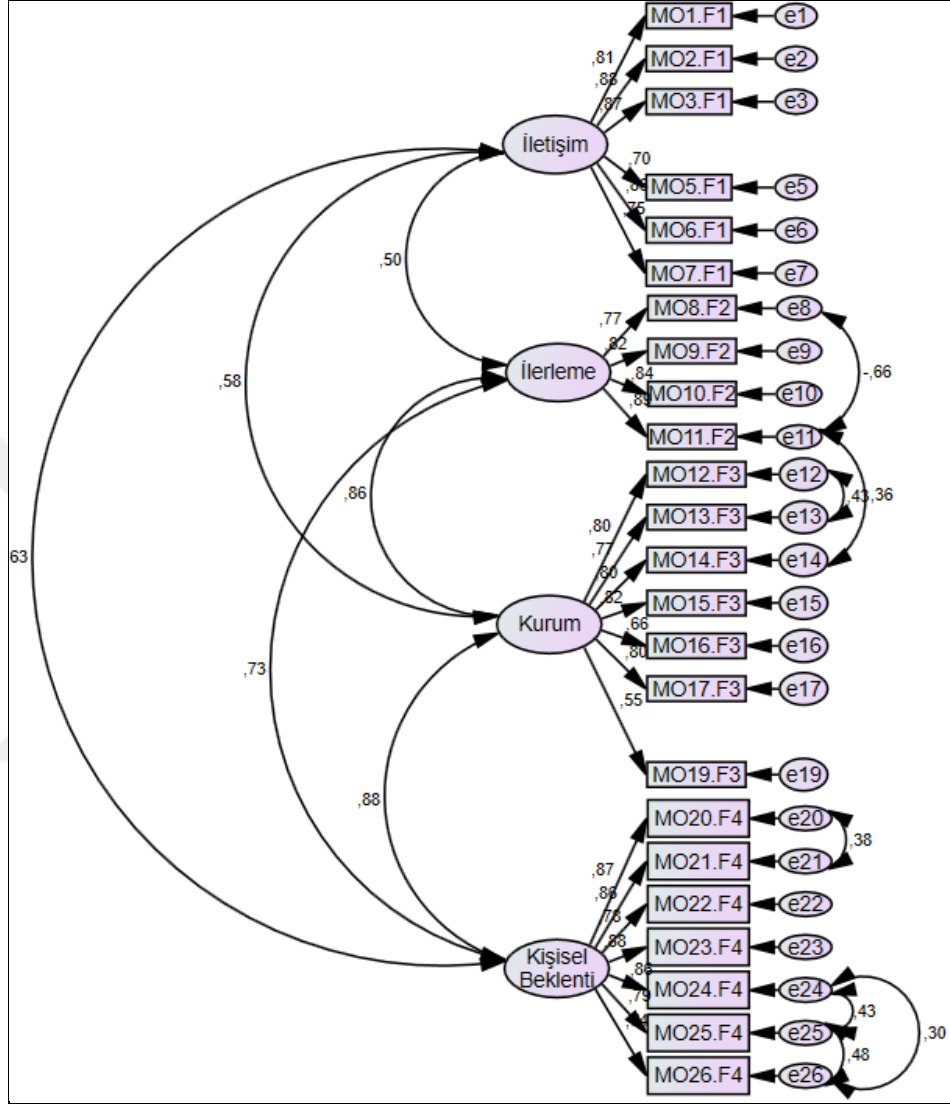
Şekil 4.1. Öğretimsel liderlik ölçeğine ilişkin birinci düzey DFA

Beş alt boyut ve toplam 50 ifadeden oluşan Öğretimsel Liderlik Ölçeği için çok faktörlü yapısından hareketle birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Gerçekleştirilen analizin sonucunda yazında kabul edilen uyum iyiliği değerlerine ulaşamamıştır. Bunun üzerine çeşitli düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Bu düzeltmeler şu şekildedir:

- 1) OL6, OL7, OL11, OL13, OL14, OL16, OL19, OL21, OL22, OL23, OL24, OL31, OL39 kodlu ifadeler yüksek ve çoklu modifikasyon indeksine (modelin teorik çerçevesiyle uyumsuzluk durumu) sahip olmaları sebebiyle çalışmadan çıkarılmıştır.
- 2) e41-e43, e44-e45, e5-e9, e7-e8, e22-e23, e24-e29, e25-e26, e31-e33, e39-e40 hata varyansları arasında kovaryans oluşturulmuştur.

Uygulanan işlemlerden sonra analiz tekrarlanmıştır. Birinci düzey DFA neticesinde elde edilen yeni uyum iyiliği değerleri ($\chi^2=1797.3$; $p=.000$; $\chi^2/df =3.28$; CFI= .92;

RMSEA= .07; SRMR=.04) beş faktörlü modelin veri ile uyumlu ve kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, Öğretimsel Liderlik Ölçeğinin öngörülen kuramsal yapısının (beş faktörlü model) doğrulandığını göstermiştir.



Şekil 4.2. Öğretmen motivasyonu ölçeğine ilişkin birinci düzey DFA

Dört alt boyut ve toplam 26 ifadeden oluşan Öğretmen Motivasyonu Ölçeği için çok faktörlü yapısından hareketle birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Gerçekleştirilen analizin sonucunda yazında kabul edilen uyum iyiliği değerlerine ulaşamamıştır. Bunun üzerine çeşitli düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Bu düzeltmeler şu şekildedir

1) MO18 ve MO4 kodlu ifadeler düşük regresyon kuvveti nedeniyle modelden çıkartılmıştır.

2) e8-e11, e11-e14, e12-e13, e20-e21, e24-e25, e24-e26 ve e25-e26 hata varyansları arasında kovaryans oluşturulmuştur.

Uygulanan işlemlerden sonra analiz tekrarlanmıştır. Birinci düzey DFA neticesinde elde edilen yeni uyum iyiliği değerleri ($\chi^2=967.8$; $p=.000$; $\chi^2/df =4.05$; CFI= .91; RMSEA= .08; SRMR=.07) dört faktörlü modelin veri ile uyumlu ve kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, Öğretmen Motivasyonu Ölçeğinin öngörülen kuramsal yapısının (dört faktörlü model) doğrulandığını göstermiştir.

4.5. Farklılık Testleri

Çalışmanın bu bölümünde öğretimsel liderlik ve motivasyon değişkenlerinin demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Veriler normal dağılım göstermesine sebebiyle parametrik analizlere başvurulmuştur. Bu bağlamda kategori sayısı 2 olan değişkenler için t testi; kategori sayısı 2'den fazla olan değişkenler için ise anova testi uygulanmıştır.

4.5.1. T testleri

Katılımcıların öğretimsel liderlik ve motivasyon değişkenlerine yönelik algılarının cinsiyet ve yöneticilik tecrübelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amacıyla T testleri uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara ilişkin çizelgeler aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.6. Cinsiyet değişkenine göre T testi sonuçları

Temel Değişken	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	T	P
Öğretimsel Liderlik	Kadın	195	4.00	.72	1.19	.23
	Erkek	198	3.91	.80		
Motivasyon	Kadın	195	3.83	.62	.64	.52
	Erkek	198	3.79	.63		

* $p<0.05$ düzeyinde anlamlıdır.

Gerçekleştirilen T testleri sonucunda araştırma değişkenlerine yönelik algıların katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Çizelge 4.7. Yöneticilik tecrübesi değişkenine göre T testi sonuçları

Temel Değişken	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	T	P
Öğretimsel Liderlik	Evet	83	3.77	.71	-.68	.49
	Hayır	310	3.82	.60		
Motivasyon	Evet	83	3.91	.83	-.55	.58
	Hayır	310	3.97	.74		

*p<0.05 düzeyinde anlamlıdır

Gerçekleştirilen T testleri sonucunda araştırma değişkenlerine yönelik algıların katılımcıların yöneticilik tecrübelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

4.5.2. Anova testleri

Katılımcıların öğretimsel liderlik ve motivasyon değişkenlerine yönelik algılarının yaş, eğitim, meslek süresi, kurumdaki hizmet yılı ve mezun oldukları okul değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amacıyla Tek Yönlü Anova testleri uygulanmıştır. Ayrıca anlamlı düzeydeki farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğinin tespit edilebilmesi için Levene ve Post-Hoc analizleri de gerçekleştirilmiştir. Hangi Post-Hoc analizin uygulanacağı hususunda Levene istatistikleri göz önünde bulundurulmuştur. Levene testi sonucunda homojen dağılım gösteren veriler için LSD analizi tercih edilmiş, homojen dağılım göstermeyen veriler için ise Games-Howel analizi tercih edilmiştir. Elde edilen sonuçlara ilişkin çizelgeler aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.8. Araştırma değişkenlerinin yaş değişkenine göre farklılaşma düzeylerine yönelik anova analiz sonuçları

Değişkenler		Yaş	N	Ortalama	Std. Sapma	Anlamlı Farklılık	F	p
Öğretimsel Liderlik	1)	22-30 Yaş	22	4.10	.70	-	.95	.41
	2)	31-40 Yaş	132	4.01	.77			
	3)	41-50 Yaş	165	3.94	.77			
	4)	51 ve Üzeri	74	3.85	.75			
				3.96	.76			
Motivasyon	1)	22-30 Yaş	22	4.02	.67	-	1.0	.39
	2)	31-40 Yaş	132	3.82	.65			
	3)	41-50 Yaş	165	3.80	.63			
	4)	51 ve Üzeri	74	3.76	.55			

Levene İstatistiği: Öğretimsel Liderlik: ,91; Motivasyon: ,53

*p<0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Elde edilen bulgular neticesinde katılımcıların öğretimsel liderlik ve motivasyon algılarının yaşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Çizelge 4.9. Araştırma değişkenlerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma düzeylerine yönelik anova sonuçları

Değişkenler		Eğitim Durumu	N	Ortalama	Std. Sapma	Anlamlı Farklılık	F	p
Öğretimsel Liderlik	1)	Lisans	263	3.96	.77	-	.27	.97
	2)	Yüksek Lisans	123	3.94	.76			
	3)	Doktora	7	3.96	.27			
Motivasyon	1)	Lisans	263	3.84	.63	-	1.38	.25
	2)	Yüksek Lisans	123	3.73	.62			
	3)	Doktora	7	3.88	.10			

Levene İstatistiği: Öğretimsel Liderlik: ,13; Motivasyon: ,03

*p<0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Elde edilen bulgular neticesinde katılımcıların öğretimsel liderlik ve motivasyon algılarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Çizelge 4.10. Araştırma değişkenlerinin mesleki yıl değişkenine göre farklılaşma düzeylerine yönelik anova analiz sonuçları

Değişkenler		Mesleki Yıl	N	Ortalama	Std. Sapma	Anlamlı Farklılık	F	p
Öğretimsel Liderlik	1)	0-5 Yıl	21	4.10	.71	-	2.21	.06
	2)	6-10 Yıl	71	4.18	.69			
	3)	11-20 Yıl	122	3.90	.80			
	4)	21-30 Yıl	144	3.88	.74			
	5)	31 ve Üzeri	35	3.91	.82			
Motivasyon	1)	0-5 Yıl	21	4.03	.15	2)-(3-4-5) 3)-(1-2)	3.07	.01
	2)	6-10 Yıl	71	3.99	.08			
	3)	11-20 Yıl	122	3.71	.05			
	4)	21-30 Yıl	144	3.79	.04			
	5)	31 ve Üzeri	35	3.73	.09			

Levene İstatistiği: Öğretimsel Liderlik: ,87; Motivasyon: ,12

*p<0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Elde edilen bulgular neticesinde katılımcıların öğretimsel liderlik algılarının mesleki yıl değişkenine göre farklılaşmadığı fakat motivasyon algılarının söz konusu değişken çerçevesinde farklılaştığı tespit edilmiştir. Motivasyon ölçeğine ait Levene istatistiğinde hareketle verilerin homojen dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve Post-Hoc analizlerinde LSD analizi uygulanmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre, 6-10 yıl mesleki tecrübeye sahip katılımcılar ile 11 ve üzeri yıl mesleki tecrübeye sahip katılımcıların motivasyon algıları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 6-10 yıl arası mesleki tecrübeye sahip katılımcılar, 11 ve üzeri mesleki tecrübeye sahip katılımcılardan daha yüksek bir motivasyon seviyesine sahiptir. Benzer bir durum 11-20 yıl arasındaki mesleki tecrübeye sahip bireylerde de görülmektedir. 11-20 yıl tecrübeye sahip katılımcılar ile 0-5 yıl ve 6-10 yıl arası tecrübeye sahip katılımcıların motivasyon algıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle 11-20 yıl tecrübeye sahip bireylerin motivasyon algıları 0-5 yıl ve 6-10 yıl arası tecrübeye sahip bireylerden daha düşük olduğu ifade edilebilmektedir.

Çizelge 4.11. Araştırma değişkenlerinin kurumdaki mesleki yıl değişkenine göre farklılaşma düzeylerine yönelik anova analiz sonuçları

Değişkenler		Kurumdaki Mesleki Yıl	N	Ortalama	Std. Sapma	Anlamlı Farklılık	F	p
Öğretimsel Liderlik	1)	0-5 Yıl	173	4.09	.73	1)-(2-3)	3.71	.01
	2)	6-10 Yıl	137	3.85	.79			
	3)	11-20 Yıl	68	3.80	.77			
	4)	21 ve Üzeri	15	4.02	.50			
Motivasyon	1)	0-5 Yıl	173	3.96	.64	1)-(2-3)	6.96	.00
	2)	6-10 Yıl	137	3.68	.62			
	3)	11-20 Yıl	68	3.66	.50			
	4)	21 ve Üzeri	15	3.97	.60			

Levene İstatistiği: Öğretimsel Liderlik: ,42; Motivasyon: ,20

*p<0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Elde edilen bulgular neticesinde katılımcıların öğretimsel liderlik ve motivasyon algılarının kurumdaki mesleki yıl değişkeni çerçevesinde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ölçeklere ait Levene istatistiklerine bakıldığında her iki ölçekte homojen dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve Post-Hoc analizlerinde LSD analizi uygulanmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre 0-5 yıl arası kurumda görev alan katılımcılar ile 6-10 yıl ve 11-20 yıl arasında görev alan katılımcılar arasında öğretimsel liderlik algıları açısından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. 0-5 yıl arası kurumda görev alan katılımcıların öğretimsel liderlik algılarının 6-10 yıl ve 11-20 yıl arasında görev alan katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer bir durum yine motivasyon algılarında da geçerlidir. Kurumda 0-5 yıl arası görev alan katılımcılar ile 6-10 yıl ve 11-20 yıl

arasında kurumda görev alan katılımcıların motivasyon algıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuca göre 0-5 yıl arasında kurumda görev alan katılımcıların motivasyon algıları 6-10 yıl ve 11-20 yıl arası görev alan katılımcılardan daha yüksektir.

Çizelge 4.12. Araştırma değişkenlerinin mezun olunan okul değişkenine göre farklılaşma düzeylerine yönelik anova analiz sonuçları

Değişkenler	Mezun Olunan Okul	N	Ortalama	Std. Sapma	Anlamlı Farklılık	F	p
Öğretimsel Liderlik	1) Eğitim Fakültesi	219	4.07	.73	1)-(2-3)	6.20	.00
	2) Fen-Edebiyat Fakültesi	100	3.86	.08			
	3) Diğer	74	3.75	.08			
Motivasyon	1) Eğitim Fakültesi	219	3.86	.04	1)-(3)	3.49	.03
	2) Fen-Edebiyat Fakültesi	100	3.81	.06			
	3) Diğer	74	3.64	.06			

Levene İstatistiği: Öğretimsel Liderlik: ,85; Motivasyon: ,69

*p<0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Elde edilen bulgular neticesinde katılımcıların öğretimsel liderlik ve motivasyon algılarının mezun olunan okula göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Ölçeklere ait Levene istatistiklerine bakıldığında her iki ölçeğinde homojen dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve Post-Hoc analizlerinde LSD analizi uygulanmıştır.

Sonuçlar incelendiğinde eğitim fakültesi mezunu katılımcılar ile fen-edebiyat ve diğer fakülte mezunu katılımcılar arasında öğretimsel liderlik algıları açısından anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Bulgular göre eğitim fakültesi mezunu katılımcıların öğretimsel liderlik algıları fen-edebiyat ve diğer fakülte mezunu katılımcılardan daha yüksek olduğunu göstermektedir. Söz konusu inceleme motivasyon algısı çerçevesinde incelendiğinde, eğitim fakültesi ve diğer fakülte mezunları arasında motivasyon algıları açısından anlamlı farklılıklar bulunmakta, eğitim fakültesi mezunlarının motivasyon düzeylerinin diğer fakülte mezunlarından daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmaktadır.

4.6. Korelasyon Analizi

Korelasyon analizi, iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasındaki ilişkinin, yön ve kuvvet çerçevesinde incelenmesine olanak sağlayan bir analiz türüdür. Bu analiz türünde korelasyon katsayılarının artı veya eksi yönlü olması, değişkenler arasındaki ilişkinin pozitif veya negatif bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.30-0.70 arasında olması orta; 0.00-0.30 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu göstermektedir (Büyüköztürk, 2018). Araştırmada yer alan değişkenlerin arasındaki ilişkinin yön ve kuvvet açısından incelenmesi amacıyla Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Bu analize ilişkin sonuçlar Çizelge 3.13'te gösterilmektedir.

Çizelge 4.13. Korelasyon analizi sonuçları

Değişken		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1) Örgütsel Liderlik (O.L.)	P.C. Sig.	1.0	.642* .00	.889* .00	.941* .00	.937* .00	.920* .00	.926* .00	.551* .00	.461* .00	.579* .00	.617* .00
2) Motivasyon (MO)	P.C. Sig.	.642* .00	1.0	.608* .00	.607* .00	.546* .00	.638* .00	.572* .00	.795* .00	.824* .00	.934* .00	.914* .00
3) O.L. OAPB	P.C. Sig.	.889* .00	.608* .00	1.0	.842* .00	.777* .00	.757* .00	.756* .00	.562* .00	.447* .00	.503* .00	.588* .00
4) O.L. EPOSY	P.C. Sig.	.941* .00	.607* .00	.842* .00	1.0	.863* .00	.830* .00	.804* .00	.492* .00	.480* .00	.563* .00	.562* .00
5) O.L. OSOD	P.C. Sig.	.937* .00	.546* .00	.777* .00	.863* .00	1.0	.809* .00	.870* .00	.500 .00	.334* .00	.498* .00	.528* .00
6) O.L. ODG	P.C. Sig.	.920* .00	.638* .00	.757* .00	.850* .00	.809* .00	1.0	.825* .00	.484* .00	.513* .00	.592* .00	.614* .00
7) O.L. DOOCIO	P.C. Sig.	.926* .00	.572* .00	.756* .00	.804* .00	.870* .00	.825* .00	1.0	.511* .00	.366* .00	.516* .00	.559* .00
8) MO İletişim	P.C. Sig.	.551 .00	.795* .00	.562* .00	.492* .00	.500* .00	.484* .00	.511* .00	1.0	.509* .00	.623* .00	.632* .00
9) MO İlerleme	P.C. Sig.	.461* .00	.824* .00	.447* .00	.480* .00	.334* .00	.513* .00	.366* .00	.509* .00	1.0	.775* .00	.672* .00
10) MO Kurum	P.C. Sig.	.579* .00	.934* .00	.503* .00	.563* .00	.498* .00	.592* .00	.516* .00	.623* .00	.775* .00	1.0	.820* .00
11) MO Kişisel Beklenti	P.C. Sig.	.671* .00	.914* .00	.588* .00	.562* .00	.528* .00	.614* .00	.559* .00	.632* .00	.672* .00	.820* .00	1.0

(Öğretimsel Liderliğe yönelik Alt Boyut Kısaltmaları: OAPB: Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı; EPOSY: Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi; OSOD: Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi; ODG: Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi; DOOCIO: Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma)

Gerçekleştirilen analiz sonuçları incelendiğinde öğretimsel liderlik algıları ile motivasyon algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki olduğu görülmektedir. Korelasyon analizi alt boyutlar çerçevesinde incelendiğinde benzer bir durum olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar arasındaki ilişkiler düzeysel açıdan yer yer farklılıklar gösterse de istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönlü olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle katılımcıların öğretimsel liderlik algıları ve motivasyon algıları arasında doğrusal bir ilişki bulunmakta ve her iki algı aynı yönde birbirini etkilemektedir.

4.7. Hipotezler

Araştırma için geliştirilen hipotezler genel çerçevede kısmen kabul görürken kısmen reddedilmiştir. Geliştirilen hipotezlere ilişkin kabul-red tablosuna Çizelge 3.14’de yer verilmiştir.

Çizelge 4.14. Kabul-red tablosu

Hipotezler	Red/Kabul
H1. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları ile öğretmen motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.	Kabul
H2. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları ile iletişim algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.	Kabul
H3. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları ile ilerleme algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.	Kabul
H4. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları ile kurum algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.	Kabul
H5. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları ile kişisel beklentilere ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.	Kabul
H6. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımına yönelik algıları ile öğretmen motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.	Kabul
H7. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımına yönelik algıları ile iletişim algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.	Kabul
H8. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımına yönelik algıları ile ilerleme algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.	Kabul
H9. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımına yönelik algıları ile kurum algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.	Kabul
H10. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımına yönelik algıları ile kişisel beklentilere ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.	Kabul
H11. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin eğitim programı ve öğretim sürecinin belirlenmesine ilişkin algıları ile öğretmen motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.	Kabul

Çizelge 4.14. Kabul-red tablosu (Devam)

Hipotezler	Red/Kabul
H12. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin eğitim programı ve öğretim sürecinin belirlenmesine ilişkin algıları ile iletişim algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.	Kabul
H13. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin eğitim programı ve öğretim sürecinin belirlenmesine ilişkin algıları ile ilerleme algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.	Kabul
H14. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin eğitim programı ve öğretim sürecinin belirlenmesine ilişkin algıları ile kurum algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.	Kabul
H15. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin eğitim programı ve öğretim sürecinin belirlenmesine ilişkin algıları ile kişisel beklentilere ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.	Kabul
H16. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesine ilişkin algıları ile öğretmen motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.	Kabul
H17. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesine ilişkin algıları ile iletişim algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.	Kabul
H18. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesine ilişkin algıları ile ilerleme algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.	Kabul
H19. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesine ilişkin algıları ile kurum algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.	Kabul
H20. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesine ilişkin algıları ile kişisel beklentilere ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.	Kabul
H21. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin, desteklenmesi ve geliştirilmesine ilişkin algıları ile öğretmen motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.	Kabul
H22. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin, desteklenmesi ve geliştirilmesine ilişkin algıları ile iletişim algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.	Kabul
H23. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin, desteklenmesi ve geliştirilmesine ilişkin algıları ile ilerleme algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.	Kabul
H24. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin, desteklenmesi ve geliştirilmesine ilişkin algıları ile kurum algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.	Kabul
H25. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin, desteklenmesi ve geliştirilmesine ilişkin algıları ile kişisel beklentilere ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.	Kabul
H26. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklim oluşturma algıları ile öğretmen motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.	Kabul
H27. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklim oluşturma algıları ile iletişim algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.	Kabul
H28. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklim oluşturma algıları ile ilerleme algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.	Kabul
H29. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklim oluşturma algıları ile kurum algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.	Kabul
H30. Orta öğretimde görev alan öğretmenlerin, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklim oluşturma algıları ile kişisel beklentilere ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.	Kabul

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin öğretimsel liderlik algısı ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemek için ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırma yönteminin seçilmesi, bu iki değişken arasındaki mevcut bağlantının tespit edilmesine ve bu ilişkilerin ölçülebilir hale getirilmesine olanak sağlamıştır. Literatürde ilişkisel tarama modelinin bu tür analizler için etkili bir yaklaşım olduğu gösterilmiştir. Nitekim bu yöntem, öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonu üzerindeki etkilerini ölçmek ve bunların alt boyutlarıyla olan ilişkilerini anlamak için uygun bir platform sunmuştur.

Araştırmanın örnekleme, öğretim liderliği ve motivasyon kavramlarının anlamlı bir biçimde ölçülebileceği çeşitli demografik faktörleri de kapsayacak şekilde oluşturulmuştur. 393 katılımcının basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmesi, örneklemin çeşitliliğini ve genellenebilirliğini artırmıştır. Bu seçim, özellikle çalışmanın geçerliliğini güçlendiren bir adım olmuştur. Ancak, katılımcıların sadece Isparta il merkezinden seçilmiş olması, bulguların genellenebilirliğini belirli bir çerçeveye sınırlayabilir.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının (Kişisel Bilgi Formu, Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği ve Öğretmen Motivasyonu Ölçeği) uygunluğu, çalışmanın bilimsel geçerliliğini artırmıştır. Cronbach Alpha değerlerinin ve normallik testlerinin analizi, ölçeklerin güvenilir olduğunu ve veri toplama sürecinin bilimsel açıdan tatmin edici bir şekilde yürütüldüğünü göstermiştir.

Gerçekleştirilen analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları ile motivasyon algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı, orta düzeyli ve pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Korelasyon analizi alt boyutlar çerçevesinde incelendiğinde benzer bir durum olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar arasındaki ilişkiler düzeysel açıdan yer yer farklılıklar gösterse de istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönlü olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle katılımcıların öğretimsel liderlik algıları ve motivasyon algıları arasında doğrusal bir ilişki bulunmakta ve her iki algı aynı yönde birbirini etkilemektedir. Bu bulguya benzer şekilde Çelik (2010), Aydın ve Sarier (2013), Ayık ve Şayir (2014), Bağrıyanık (2017) araştırmasında da

katılımcıların öğretimsel liderlik algıları ile motivasyon algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı, pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. Bütün bulgular değerlendirildiğinde, müdürler öğretimsel liderlik davranışlarını arttırdıklarında öğretmenlerin de motivasyonunun olumlu yönde artacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretimsel liderlik ve motivasyon algılarının cinsiyetlerine, yaşlarına, eğitim durumlarına ve yöneticilik tecrübelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu bulguya benzer şekilde Bulduklu (2014), Zorlu (2015), Sucu (2016), Dil (2020) ve Günaydın (2022) yaptıkları araştırmada katılımcıların öğretimsel liderlik ve motivasyon algılarının cinsiyetlerine ve yaşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Kiraz (2022), çalışmasında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik yeterliklerinin anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Bu farklılığın örneklemeden kaynaklandığı söylenebilir. Bulgular neticesinde öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyet ve yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Alan yazındaki birçok araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, yöneticilik tecrübesi değişkeninin öğretimsel liderlik konusundaki bakış açısını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin, öğretimsel liderlik algılarının mesleki yıl değişkenine göre farklılaşmadığı fakat motivasyon algılarının söz konusu değişken çerçevesinde farklılaştığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, 6-10 yıl mesleki tecrübeye sahip katılımcılar ile 11 ve üzeri yıl mesleki tecrübeye sahip katılımcıların motivasyon algıları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 6-10 yıl arası mesleki tecrübeye sahip katılımcılar, 11 ve üzeri mesleki tecrübeye sahip katılımcılardan daha yüksek bir motivasyon seviyesine sahiptir. Benzer bir durum 11-20 yıl arasındaki mesleki tecrübeye sahip bireylerde de görülmektedir. 11-20 yıl tecrübeye sahip katılımcılar ile 0-5 yıl ve 6-10 yıl arası tecrübeye sahip katılımcıların motivasyon algıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle 11-20 yıl tecrübeye sahip bireylerin motivasyon algıları 0-5 yıl ve 6-10 yıl arası tecrübeye sahip bireylerden daha düşük olduğu ifade edilebilmektedir. Bu bulguya benzer şekilde Özmen (2017), Şayan (2018), Müminoğlu (2023), Güvenli (2023) ve Menteş (2024) araştırmadaki mesleki yıl değişkeninin motivasyona etkisini saptamıştır. Bulgular

neticesinde öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça motivasyonlarının düştüğü ve zamanla iş heveslerinde ve iş doyumlarında azalma yaşadıkları, ilerleyen yaşla birlikte motivasyonlarını korumakta güçlük çektikleri söylenebilir. Bu durumda, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin motivasyonlarının daha güçlü olduğu söylenebilir. Yeni başlayan öğretmenler, gerçekleştirdikleri faaliyetlere yönelik çevreden aldıkları olumlu geri bildirimler sayesinde mesleklerine daha kolay uyum sağlayabilir ve bu durum, onların mesleki performanslarını ve başarılarını artırabilir. Önder (2023), araştırmasında katılımcıların kıdem yılı ile motivasyonu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusunu elde etmiştir. Bu konuda alan yazında elde edilen bulguların çeşitlilik gösterdiği görülmektedir.

Elde edilen bulgular neticesinde katılımcıların Öğretimsel Liderlik ve Motivasyon algılarının kurumdaki mesleki yıl değişkeni çerçevesinde farklılaştığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre 0-5 yıl arası aynı kurumda görev alan katılımcılar ile 6-10 yıl ve 11-20 yıl arasında görev alan katılımcılar arasında öğretimsel liderlik algıları açısından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. 0-5 yıl arası aynı kurumda görev alan katılımcıların öğretimsel liderlik algılarının 6-10 yıl ve 11-20 yıl arasında görev alan katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer bir durum yine motivasyon algılarında da geçerlidir. Aynı kurumda 0-5 yıl arası görev alan katılımcılar ile 6-10 yıl ve 11-20 yıl arasında aynı kurumda görev alan katılımcıların motivasyon algıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuca göre 0-5 yıl arasında kurumda görev alan katılımcıların motivasyon algıları 6-10 yıl ve 11-20 yıl arası görev alan katılımcılardan daha yüksektir. Bu bulgu, Kaya (2017) ve Sevinç (2019)'in araştırmasındaki bulguyla örtüşmektedir. Bu durumda aynı iş ortamında uzun süre çalışmanın bireyde işlerin monotonlaşmasına, çalışanlarda heyecan ve yenilik duygusunun kaybolmasına yol açabileceği söylenebilir.

Elde edilen bulgular neticesinde katılımcıların Öğretimsel Liderlik ve Motivasyon algılarının mezun olunan okula göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde eğitim fakültesi mezunu katılımcılar ile fen-edebiyat ve diğer fakülte mezunu katılımcılar arasında öğretimsel liderlik algıları açısından anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Bulgular göre eğitim fakültesi mezunu katılımcıların öğretimsel liderlik algıları fen-edebiyat ve diğer fakülte mezunu katılımcılardan daha yüksek olduğunu göstermektedir. Söz konusu inceleme motivasyon algısı çerçevesinde

incelendiğinde, eğitim fakültesi ve diğer fakülte mezunları arasında motivasyon algıları açısından anlamlı farklılıklar bulunmakta, eğitim fakültesi mezunlarının motivasyon düzeylerinin diğer fakülte mezunlarından daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmaktadır. Alan yazın incelendiğinde Arslan (2009) ve Güzel (2015)'in araştırmasında benzer bulguları elde ettiği görülmüştür.

Eğitim fakültesinden mezun olanların büyük bir kısmı, öğretmenlik mesleğini bilinçli bir şekilde seçer. Bu da mesleğe olan bağlılık ve heves düzeylerini yükseltebilir. Diğer fakültelerden mezun olan bireyler ise öğretmenliği bir alternatif olarak düşünebilir. Bu durum öğretilerin mezun oldukları fakülte türüne göre motivasyon farklarına yol açabilir.

Bu araştırma, öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisini anlamaya yönelik önemli katkılar sunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretim liderliğinin öğretmenlerin motivasyon düzeylerini arttırdığını ve bu ilişkinin pozitif bir yönde anlamlı olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin öğretimsel liderlik algısını geliştirmelerinin önemini vurgulamaktadır. Bu kapsamda, öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarının ve motivasyonlarının artması için özellikle şu alanlarda geliştirilmeleri önerilebilir:

- “Öğretimsel liderlik ve öğretmen motivasyonu ilişkisi ile ilgili alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde bu çalışmanın Isparta ilinde bir ilk olduğu görülmüştür. Çalışmanın örneklemini Isparta il merkezindeki liselerde çalışan öğretmenler oluşturmuştur. Bu bağlamda daha farklı ve ileri çalışmalar yapılabilir.
- Öğretimsel liderlik ve motivasyon konuları il genelinde daha farklı kademedeki okullarda çalışan, daha geniş veya spesifik gruplarla çalışılabilir.
- Son yıllarda yapılan araştırmalar, eğitim örgütlerinde “okul müdürü, yönetici, idareci” kavramlarının değişen koşullara paralel olarak dönüşüm geçirdiğini göstermektedir. Geleneksel olarak akademik kazanımları yönetmek ve yoğun toplantı gündemlerini yürütmekle sınırlı olan bu roller, günümüzde daha geniş bir perspektife sahip olmayı gerektirmektedir. Artık okul yöneticileri, yalnızca idari görevleri yerine getiren kişiler değil, aynı zamanda örgüt içinde iş birliğini teşvik eden, öğretmen ve öğrencilerin motivasyonunu artıran, rehberlik eden ve destekleyici bir liderlik anlayışı benimseyen bireyler olmalıdır. Bu doğrultuda,

eğitim kurumlarında yalnızca emir veren bir yönetici yerine, paydaş bilinciyle hareket eden, iş birliğine açık, vizyon sahibi ve yol gösterici okul müdürlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu dönüşümü sağlamak adına, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul yöneticilerinin öz farkındalıklarını geliştirecek ve öğretimsel liderlik davranışlarını ön plana çıkaracak mesleki gelişim programları, etkinlikler, seminerler, hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir. Ayrıca, bu sürecin daha etkin yürütülebilmesi için üniversitelerin ilgili bölümlerinden akademik destek alınarak yöneticilerin profesyonel gelişimlerine katkı sağlanabilir.

- İş birliğine dayalı bir okul ikliminin oluşturulması, öğretmenlerin karar alma süreçlerine dahil edilmesi sağlanabilir. Bu paylaşılan öğretimsel liderlik öğretmenlerin motivasyonlarını artıracaktır.
- Olumlu bir okul ikliminde öğretmenler, mesleki gelişimlerine daha fazla önem verirler. İş birlikçi bir ortam, meslektaşlar arası bilgi ve deneyim paylaşımını teşvik eder; yenilikçi yaklaşımlar geliştirmeye yardımcı olur. Olumlu okul iklimi, öğretmenlerin okula bağlılığını artırır; mesleklerini daha verimli, mutlu ve etkili bir Şekilde yapmalarını sağlar. Bu nedenle okul yöneticisi tarafından okulda olumlu bir okul iklimi oluşurmaya önem verilebilir.
- Öğretmenlerin okul yöneticisinden ve meslektaşlarından düzenli geri bildirim alması öğretimsel liderlik algısının ve motivasyonunun artmasını sağlayabilir.
- Okullarda ğretmenlerin öğretimsel liderlik algısını destekleyecek seminerler, atölyeler ve hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.
- Öğretmenlere ve okul yöneticilerine öğretimsel liderlikle ilgili kaynaklar (kitap, dergi, makale vb.) sunulabilir.
- Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için düzenlenen programlara (yüksek lisans, doktora, kurslar, seminerler vb.) katılmaları için okul yönetimi tarafından teşvik edilmeleri sağlanabilir.
- Öğretmenlerin başarılarının okul yönetimi tarafından yazılı veya sözlü olarak takdir edilmesi ğretmen motivasyonunu ve öğretimsel liderlik algılarını artırabilir.
- Öğretmenlere kendi ğretim yöntemlerini değerlendirme ve geliştirme fırsatları sunulabilir. Dijital araçları ve yenilikçi ğretim stratejilerini kullanmaları, farklı ğretim yöntemlerini araştırarak sınıf ortamında uygulamaları teşvik edilebilir.
- Öğretmenlerin farklı okullardaki liderlerle deneyim paylaşımında bulunmaları desteklenebilir. Sınıf içi ve dışı projelerde liderlik rolü üstlenme, okulda veya

bölgesel eğitim çalışmalarında aktif rol alma, mentorluk ve rehberlik yapmaları teşvik edilebilir.

Bu faktörlerin desteklenmesi, öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarının gelişmesini ve eğitimde daha etkin roller üstlenmelerini sağlar. Ayrıca öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları ile öğretmen motivasyonu arasında ilişki olduğu görüldüğünden özellikle okul yönetimi ve eğitim politikaları, bu süreci teşvik edecek şekilde tasarlanmalıdır.



KAYNAKÇA

- Acquah, A., Nsiah, T. K., Antie, E. N. A., & Otoo, B. (2021). Literature review on theories of motivation. *EPRA International Journal Of Economic And Business Review*, 9(5), 25-29. <https://doi.org/10.36713/epra2012>
- Adams, J. S. (1963). Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 422.
- Adams, J. S., & Freedman, S. (1976). Equity theory revisited: Comments and annotated bibliography. *Advances in experimental social psychology*, 9, 43-90.
- Ağcagül, G. (2019). *Değer Beklenti Kuramı Bağlamında Halkla İlişkiler Mesleği: Halkla İlişkiler Bölümü Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Ahmad, I., Gao, Y., & Hali, S. M. (2017). A review of ethical leadership and other ethics-related leadership theories. *European Scientific Journal*, 13(29), 10-23.
- Akbaba, A., & Erenler, E. (2008). Otel işletmelerinde yöneticilerin liderlik yönelimleri ve işletme performansı ilişkisi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 19(1), 21-36.
- Akbulut, V. (2021). *Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Dönüşümsel Liderlik Algıları, Beden Eğitimi Dersi Yatkinlıkları ve Motivasyonlarının Karma Yöntem Aracılığıyla İncelenmesi*. (Doktora Tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü)
- Akdağ Akalın, G. (2009). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Yeni İlköğretim Müfredatının Uygulanmasındaki Etkililik Düzeyi*. (Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Aksan, E. (2015). *Okul Müdürlerinin Müzik Dersi Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunların Çözümüne Yönelik Öğretimsel Liderlik Tutumlarının İncelenmesi İstanbul-Bağcılar Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Aksel, N. (2016). *Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki Samsun İli Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
- Akyürek, M. İ. (2020). Otantik liderlik: bir alanyazın taraması. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 99-109.
- Alp, K., Daniş, S., Burç, Y., Akdoğan, F., Aslan, F., Evruk, B., ... & Aktay, Z. (2023). Öğretimsel liderlik, okulda öğretimsel liderliğin yeri ve önemi. *Premium e-Journal of Social Sciences (PEJOSS)*, 7(37), 1829-1842.

- Al Khajeh, E. H. (2018). Impact of leadership styles on organizational performance. *Journal of human resources management research*, 2018(2018), 1-10. <https://doi.org/10.5171/2018.687849>
- Alkın, M. C. (2006). *Liderlik Özellik ve Davranışlarının Belirlenmesi ve Konuyla İlgili Olarak Yapılan Bir Araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Alper, E. N. (2020). *İş Yerine Gidiş ve Dönüşün İşten Ayrılma Niyetine Etkisi: İş Yaşam Dengesinin Aracılık Rolü*. (Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Alshmemri, M., Shahwan-Akl, L., & Maude, P. (2017). Herzberg's two-factor theory. *Life Science Journal*, 14(5), 12-16. <https://doi.org/10.7537/marslsj140517.03>
- Argon, T., & Dilekçi, Ü. (2014). Öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzları ve kurumsal itibara yönelik algıları arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 9(2).
- Arıcı, O. (2021). *Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranışları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
- Arıkan, S. (2001). Otoriter ve demokratik liderlik tarzları açısından Atatürk'ün liderlik davranışlarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 231-257.
- Arslan, M. (2009). *Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
- Arslan, S. (2014). *Dönüştürücü Liderlik ve Toplumsal Cinsiyet: Tıp Fakültesi Son Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Arslanoğlu, Ş. (2016). *Lise Müdürlerinde Liderlik, Liderlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi Konya İli Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi, KTO Karatay Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Aslan, M., & Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301. <https://doi.org/10.21076/vizyoner.638479>
- Ay, C. (2021). *Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Özerklikleri Arasındaki İlişki: Siirt İli Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Aydınoglu, N. (2020). *Yöneticilerin Otantik ve Paternalist Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyon, İş Tatmini ve Örgüt Bağlılığına Etkilerinin*

İncelenmesi Ankara Özel Okullar Örneği. (Doktora Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)

- Aygün, B. (2014). *Lise Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerindeki Farkındalıkları ve Öğretimsel Liderliği Sınırlayan Faktörlere Yaklaşımlarının İncelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Aydın, A., & Sarier, Y. (2013). Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıkları arasındaki ilişkilerin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2013, 257-275.
- Ayık, A., & Şayir, G. (2014). İlköğretim kurumlarında görevli okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, (60), 15-30.
- Bağrıyanık, H. (2017). *Öğretmenlerin Okul Yöneticilerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Algıları Çerçevesinde Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Sinizm.* (Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
- Bakan, İ., & Doğan, İ. F. (2012). Hizmetkâr liderlik. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-12.
- Bakan, İ., Erşahan, B., Büyükbeşe, T., Doğan, İ., & Kefe, İ. (2015). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 7(14), 201-222.
- Bakkal, M. (2019). *Okul Müdürlerinin Eğitimsel Liderlik Standartlarını Karşılama Düzeyleri ile Öğretmenlerin Okul İklimi Alguları ve Motivasyonları Arasındaki İlişki: Sultanbeyli İlçesi Örneği.* (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Balaban, B. (2006). *Türk İnşaat Sektöründe Çalışanların Motivasyonu Üzerinde Kültürün Etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü)
- Balaban, S. (2018). *Kriz Yönetiminde Liderlik ve Liderlik Özelliklerinin Kriz Yönetimine Etkisi Üzerine Bir Araştırma.* (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Balay, R., Kaya, A., & Yılmaz, R. G. (2014). Eğitim yöneticilerinin hizmetkâr liderlik yeterlikleri ile farklılıkları yönetme becerileri arasındaki ilişki. In *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi.* (pp. 229-249)
- Balcı, Y. (2009). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel Bağlılığı ile Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik ve Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkilerin Analizi.* (Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)

- Baloğlu, B., Demir, M. S., Baloğlu, Y., Burak, H., & Adıgüzel, Ö. (2022). Eğitim yönetiminde okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları. *Dicle Akademi Dergisi*, 2(2), 134-150.
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European journal of work and organizational psychology*, 8(1), 9-32.
- Batırer, T. (2022). *Sağlık İşletmelerinde Liderlik Boyutunun Belirleyicileri ve Çalışan Motivasyonuna Etkisi: Efqm Liderlik Boyutunun Uygulanabilirliği*. (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Bay, M., & Akpınar, S. (2017). Liderlik tarzları ve girişimcilik özellikleri üzerine bir uygulama. *Journal of International Social Research*, 10(52), 964-973.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *The strategies for taking charge*. Leaders, New York: Harper. Row, 41.
- Billsberry, J., & North-Samardzic, A. (2016). Surfacing authentic leadership: inspiration from after life. *Journal of Leadership Education*, 15(2), 1-13. <https://doi.org/10.12806/V15/I2/I1>
- Bingöl, E. (2014). *İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyi ve Problem Çözme Becerilerine Olan Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Bissing-Olson, M. J., Iyer, A., Fielding, K. S., & Zacher, H. (2013). Relationships between daily affect and pro-environmental behavior at work: The moderating role of pro-environmental attitude. *Journal of Organizational Behavior*, 34(2), 156-175.
- Bonett, D. G., & Wright, T. A. (2015). Cronbach'ın alfa güvenilirliği: Aralık tahmini, hipotez testi ve örneklem büyüklüğü planlaması. *Örgütsel Davranış Dergisi*, 36(1), 3-15.
- Bozyiğit, E., & Sartık, ř. (2018). Yöneticilik eğitimi alan üniversite öğrencilerinin liderlik davranışlarının incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20(3), 47-59.
- Bölükbaşı, A., & Yıldırtan, D. (2015). Yerel yönetimlerde iş tatminini etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik alan araştırması. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(2), 345-366.
- Broussard, S. C., & Garrison, M. B. (2004). The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary-school-aged children. *Family and consumer sciences research journal*, 33(2), 106-120.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji Sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.

- Bulduklu, E. (2014). *Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği, Öğretmen Öz-Yeterliği ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Mevlana Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
- Caillier, J. G. (2020). Testing the influence of autocratic leadership, democratic leadership, and public service motivation on citizen ratings of an agency head's performance. *Public Performance & Management Review*, 43(4), 918-941.
- Caulton, J. R. (2012). The development and use of the theory of ERG: A literature review. *Emerging Leadership Journeys*, 5(1), 2-8.
- Cici, B. (2021). *Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Örgütsel Bağlılık ve Motivasyonla İlişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü)
- Cinnioğlu, H. (2018). *Etkileşimci Liderlik, Dönüşümcü Liderlik, Hizmetkâr Liderlik, İş Tatmini ve İşten Ayrılma Niyeti İlişkisi: Yiyecek İçecek İşletmelerinde Bir Araştırma*. (Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O., & Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: a meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of applied psychology*, 86(3), 425.
- Cook, K. S., & Hegtvedt, K. A. (1983). Distributive justice, equity, and equality. *Annual review of sociology*, 9(1), 217-241.
- Çakar, S. (2020). *Örgüt İkliminin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Tükenmişlik Üzerindeki Etkisinde Duygusal Emegın Aracılık Rolü: Konaklama İşletmelerinde Bir Araştırma*. (Doktora Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü)
- Çakır, S. E. (2019). *Liderlik Tarzlarının Öğretmenlerin Motivasyonu Üzerindeki Etkisi: Ankara İli Altındağ İlçesi Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi, Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü)
- Çavuş, Ö. (2023). *Proaktif Kişiliğin İşe Tutkunluk Üzerindeki Etkisinde Yenilikçi Davranışın Aracı Rolü*. (Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü)
- Çekmecelioğlu, H. G. (2014). Göreve ve insana yönelik liderlik tarzlarının örgütsel bağlılık, iş performansı ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkileri. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (28), 21-34.
- Çelebi, F. (2020). İş mi insan mı? Yönetim tarzı matrisi ve öğrenciler üzerinde bir araştırma. In *İktisadi ve İdari Bilimlerde Kavramsal ve Uygulamalı Araştırmalar*. (pp. 125-143)

- Çelik, M. (2010). *Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışı ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Analizi*. (Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
- Çetin, N. (2008). Kuramsal liderlik çözümlerinin ışığında, okul müdürlüğü ve eğitilebilir durumsal liderlik özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 74-84.
- Çetin, Ş., Korkmaz, M., & Çakmakçı, C. (2012). Dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik ile lider-üye etkileşiminin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 7-36.
- Çetinkaya, E. (2016). Deniz Baykal ile Kemal Kılıçdaroğlu'nun liderlik yaklaşımları kapsamında karşılaştırmalı analizi. *Proceedings E-Book*, 1, 108.
- Çevik, D. B. (2016). Adams'ın eşitlik teorisi bağlamında müzik öğretmenlerinin iş tatminini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute*, 19(36), 193-235.
- Çiftçi, M. (2019). *Tarsus İlçesi Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Liderlik Özelliklerinin Öğretmen Motivasyonu Üzerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Çilesiz, A. (2019). *Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerine İlişkin Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşleri Samsun İli Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
- Dalga, N., Rehber, N., & Rehber, E. (2023). Eğitim yönetiminde kurumsal çerçevede örgütsel adalet teori ve yaklaşımlarının incelenmesi. *Journal of Social Research And Behavioral Sciences*, 9(20), 213-225.
- Daresh, J. C., & Liu, C. J. (1985). High School Principals' Perceptions of Their Instructional Leadership Behavior. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. March 31-April 4, Chicago, 1-22.
- Datta, B. (2015). Assessing the effectiveness of authentic leadership. *International Journal of Leadership Studies*, 9(1), 62-75.
- Davis, K. (1988). *İşletmede İnsan Davranışı*. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yayınları.
- Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K. (2016). *Successful school leadership*. Education development trust. Reading Berkshire, England RG1 4RU.
- De Bevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational leadership*, 41(5), 14-20.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological bulletin*, 125(6), 627.

- Demir, İ. (2019). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonu ve İş Doyumu Üzerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Deniz, L. (2003). Öğretmen liderlik stillerini belirlemeye yönelik bir ölçek çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(17), 55-62.
- Díaz-Sáenz, H. R. (2011). Transformational leadership. *The SAGE handbook of leadership*, 5(1), 299-310.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation a literature review. *System*, 23(2), 165-174.
- Dil, İ. (2020). *Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü)
- Drucker, P. F. (1974). Tasks, responsibilities, practices. In *New Yorks Row*. (pp. 121-122)
- Edem, A. R. (1998). Süreç kuramlarının eğitim yönetimine katkıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(4), 51-57.
- Eker, N. (2019). *İngilizce Öğretim Görevlilerinin Sergiledikleri Dönüşümcü Liderlik Davranışları ile Öğrencilerin Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Eker, R. (2021). *Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Okul Mutluluğuna Etkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü)
- Ekşi, D. (2019). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöneticilerinde Algıladıkları Liderlik Stilleri ile Kendi Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Erbabı, A. (2006). *Öneri Sisteminin Çalışanlar Tarafından Algılanması ve Özendirici Etkisi Üzerine Bir Araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Eren, A. (2020). *İlkokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Etkili Okul Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
- Eren, M. Ş., & Titizoğlu, Ö. Ç. (2014). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik tarzlarının örgütsel özdeşleşme ve iş tatmini üzerindeki etkileri. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 14(27), 275-303.

- Erez, A., & Isen, A. M. (2002). The influence of positive affect on the components of expectancy motivation. *Journal of Applied Psychology*, 87(6), 1055.
- Erhan, T., & Bayrakçı, E. (2022). Herzberg'in çift faktör teorisi: turizm çalışanları üzerinde fenomenolojik bir araştırma. *Journal of Empirical Economics and Social Sciences*, 4(1), 78-99.
- Eroğlu, F. (2021). *Davranış Bilimleri*. Beta Basım Yayım, İstanbul.
- Erol, E., & Koç, H. (2017). Konaklama işletmeleri yöneticilerinin liderlik davranışlarının belirlenmesine yönelik bir uygulama. *Journal of Tourism & Gastronomy Studies*, 5(4), 566-580.
- Ertuğrul, S. (2021). *Öğretmen Algularına Göre Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyon ve İş Tatmin Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü)
- Eryeşil, K. (2012). *Liderlik Tarzları ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bir Alan Araştırması*. (Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Estes, B., & Polnick, B. (2012). Examining motivation theory in higher education: An expectancy theory analysis of tenured faculty productivity. *International Journal of MBA*, 1, 13-19.
- Ezer, Ö. (2014). *Öğretim Liderliği ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki Sakarya İli Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
- Fiedler, F. R. E. D. (2015). Contingency theory of leadership. *In Organizational Behavior 1*. (pp. 232-255)
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British journal of educational psychology*, 80(4), 711-735.
- Gül, H. (2014). *Motivasyon ve Sağlık Çalışanları*. (Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Gülbahar, B., & Özdemir, S. (2019). Okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1759-1790.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 531-548.
- Gün, İ., & Aslan, Ö. (2018). Liderlik kuramları ve sağlık işletmelerinde liderlik. *Journal of Health and Nursing Management*, 5(3), 217-226.

- Günaydın, F. (2022). İlköğretim okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ve öğretmenlerin iş doyumu algıları. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 9(81), 456-466. <https://doi.org/10.26450/jshsr.2991>
- Gündoğdu, G. (2018). *Liderlik Tarzlarının Özel Okullarda Çalışan Öğretmenlerin İş Tatminleri ve Motivasyonları Üzerindeki Etkileri: Görgül Bir Araştırma*. (Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Güneş, S. (2014). *Ortaokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Okulun Akademik Başarısına Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi ve Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüleri)
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları, Ankara.
- Güvenli, Ö. F. (2023). *Özel Öğretim Kurumlarında Vizyoner Liderlik Algısının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Hitit Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü)
- Güzel, E. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Batman İli Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Hambleton, R. K., & Gumpert, R. (1982). The validity of Hersey and Blanchard's theory of leader effectiveness. *Group & Organization Studies*, 7(2), 225-242.
- Hogan, R., & Kaiser, R. B. (2005). What we know about leadership. *Review of general psychology*, 9(2), 169-180.
- Hill, R. (1998). What sample size is "enough" in internet. *Interpersonal Computing and Technology*, 6(3-4), 3.
- Hogg, R. V., Tanis, E. A., & Zimmerman, D. L. (1977). *Probability and statistical inference*. New York: Macmillan.
- Huczynski, A., & Buchanan, D. A. (2007). *Organizational behaviour: An introductory text (Instructor's Manual)*. Publisher Harlow: Financial Times, Prentice Hall.
- Huitt, W. (2001). Motivation to learn: An overview. *Educational psychology interactive*, 12(3), 29-36.
- Huseman, R. C., Hatfield, J. D., & Miles, E. W. (1987). A new perspective on equity theory: The equity sensitivity construct. *Academy of Management Review*, 12(2), 222-234.
- Ibietan, J. (2010). Theories of personnel motivation in organisations. *Multidisciplinary Journal of Research Development*, 15(2), 1-10.

- Işık, B. (2016). *İlkokul Müdürlerinin Karizmatik Liderlik Özellikleri ile Okullarındaki Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
- İntepeler, Ş. S., & Barış, V. K. (2018). Dönüşümcü ve etkileşimci lider izleyen ilişkilerinin hemşirelik ve sağlık hizmetlerine etkisi. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (2), 97-104.
- İşbilen, U. (2023). *Hizmetkar Liderlik ve Dönüşümsel Liderlik Tarzlarının Çalışanların Motivasyonları ve Örgütlerin Çeviklikleri Üzerindeki Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü)
- İyigün, N. Ö. (2012). Örgütsel adalet: kuramsal bir yaklaşım. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 49-64.
- Kaçmaz, S. (2020). *Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Davranışları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Kahya, S. (2020). *Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
- Kantabutra, S., & Avery, G. C. (2006). Follower effects in the visionary leadership process. *Journal of Business and Economics Research*, 4(5), 57-65.
- Karaca, G. (2019). *Belediye Başkanlarının Liderlik Özellikleri ve Çalışanların Motivasyonu Üzerine Etkileri Bodrum ve Milas Belediyeleri Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Karaduman, A. (2017). *İlkokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
- Kaya, N. (2017). *Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Beklenti ve Algıları*. (Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Kaygısız, A. (2022). *Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Becerileri ile Örgüt İklimi ve Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Kayım, N. (2018). Herzberg'in çift-faktör teorisi bağlamında motivasyon: şeytan marka giyer filmi. *Nosyon: Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi*, (1), 31-45.
- Keser, S., & Kocabaş, İ. (2014). İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik ve psikolojik sermaye özelliklerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 1-22. <https://doi.org/10.14527/kuey.2014.001>

- Khan, Z. A., Nawaz, A., & Khan, I. (2016). Leadership theories and styles: A literature review. *Leadership*, 16(1), 1-7.
- Kılıç, M. E. (2019). *Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlikleri ile Öğretmenlerin Motivasyon ve İş Doymu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
- Kınalı, S. (2021). *Hizmetkar Liderlik Davranışının İçsel Motivasyona Etkisinde Psikolojik Güçlendirmenin Aracılık Rolü Araştırması*. (Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Kıralı, M. (2013). *Liderlik Davranış Tiplerinin Örgütsel İletişim Üzerine Etkisi: Edirne İlinde Bir Alan Araştırması*. (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Kırca, M. Y. (2021). *Çalışanlardaki Toksik Liderlik Algısının Örgütsel Sessizlik ve İş Motivasyonu Üzerindeki Etkisi: Pozitif Psikolojik Sermayenin Düzenleyici Rolü*. (Doktora Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü)
- Kiersch, C., & Peters, J. (2017). Leadership from the inside out: student leadership development within authentic leadership and servant leadership frameworks, *Journal of Leadership Education*, 16(1), 148-168
- Kim, H. Y., (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52-54.
- Kinter, O. (2016). *Örtük Liderlik Kuramı Çerçevesinde Güç Mesafesi ile Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik İlişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Koçel, T. (2011). *İşletme Yöneticiliği: Yönetim ve Organizasyon Organizasyonlarda Davranış Klasik-Modern-Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar*. Beta Basım ve Yayıncılık, İstanbul.
- Kovaç, F. (2011). *Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Karşılaştırmalı Bir Araştırma Türkiye-Kosova Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
- Krug, S. E. (1992). Instructional Leadership, School Instructional Climate, and Student Learning Outcomes. Project Report. TPAO Rapor No:359668, 30s.
- Kumbasar Şafak, Ç. (2022). *İlkokul, Ortaokul ve Liselerde Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerin Belirlenmesi; Bursa İli Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
- Kurt, E. (2020). *Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik Uygulamaları Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)

- Kutlucan, C. (2022). *İşyerinde Liderlik Stilllerinin Çalışan Motivasyonuna Etkisi: Örgüt İçi İletişim Araçlarının Rolü*. (Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Kuyulu, İ. (2019). *Spor Liselerinde Görev Yapan Yöneticilerin Vizyoner Liderliklerinin Öğretmenlerin Motivasyonuna ve Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi*. (Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü)
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 85-116.
- Kütükçü, A. (2021). *Algılanan Liderlik Stilleri, Örgüt Kültürü ve İşgören Motivasyonu İlişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Ladikli, M. F., & Arslan, H. (2023). Kavramsal ve Kuramsal Olarak İş Doyumu. *İbni Haldun Çalışmaları Dergisi*, 8(2), 139-173.
- Lawler III, E. E., & Suttle, J. L. (1973). Expectancy theory and job behavior. *Organizational behavior and human performance*, 9(3), 482-503.
- Lawton, A., & Páez, I. (2015). Developing a framework for ethical leadership. *Journal of Business Ethics*, 130, 639-649.
- Leontitsis, A., & Pagege, J. (2007). Cronbach'ın alfa istatistiksel anlamlılığına ilişkin bir simülasyon yaklaşımı. *Simülasyonda Matematik ve Bilgisayar*, 73(5), 336-340.
- Likert, R. (1981). System 4: A Resource for Improving Public Administration. *Public Administration Review*, 41(6), 674-678. <https://doi.org/10.2307/975744>
- Logeswaran, A., & Ongsiewhar, C. (2019). A case study of alderfers' theory of motivation on college students volunteering in events. *Qualitative and Quantitative Research Review*, 1(1), 186-196.
- Luthans, F. (1992). *Organizational behavior*. Sixth edition. New York: McGraw-Hill Company.
- Luthans, F., & Avolio, B. J. (2003). Authentic leadership development. *Positive Organizational Scholarship*, 241(258), 1-26.
- Marakçı Beştaş, D. (2020). *İlkokulda Görev Yapan Yöneticilerin Hizmetkar Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.

- Marşap, B., & Gökten, P. O. (2016). Davranışsal muhasebe: kuramsal yaklaşım. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 8(4), 345-359.
- Mascareno, J., Rietzschel, E., & Wisse, B. (2020). Envisioning innovation: Does visionary leadership engender team innovative performance through goal alignment?. *Creativity and Innovation Management*, 29(1), 33-48.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370.
- Menteş, M. (2024). *Okul Müdürlerinin Yenilikçi Liderlik Davranışları ile Öğretmen Motivasyonu ve Performansı Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2015), *Yapısal Eşitlik Modellemesi Amos Uygulamaları*. Detay Yayıncılık, Ankara.
- McLeod, S. (2007). Maslow's hierarchy of needs. *Simply psychology*, 1(1-18).
- Min, H., Tan, P. X., Kamioka, E., & Sharif, K. Y. (2020). Enhancement of study motivation model by introducing expectancy theory. *International Journal of Learning and Teaching*, 6(1), 28-32.
- Miner, J. B. (2005). *Organizational Behavior 1: Essential Theories of Motivation and Leadership*. New York: M.E. Sharpe.
- Miner, J. B. (2015). *Organizational behavior 1: Essential theories of motivation and leadership*. Routledge.
- Monahan, K. (2012). A review of the literature concerning ethical leadership in organizations. *Emerging leadership journeys*, 5(1), 56-66.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. Psychology Press.
- Müminoğlu, S. (2023). *Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Neumerski, C. M. (2013). Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here?. *Educational administration quarterly*, 49(2), 310-347.
- Ogunfowora, B. (2013). When the abuse is unevenly distributed: The effects of abusive supervision variability on work attitudes and behaviors. *Journal of Organizational Behavior*, 34(8), 1105-1123.

- Oğuzer, A. Y. (2021). *Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Müdürlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Algıları*. (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü)
- Olukçu, E. (2018). *Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini ile Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin İlişkisi Çorum İli Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Osemeke, M., & Adegboyega, S. (2017). Critical review and comparison between Maslow, Herzberg and McClelland's theory of needs. *Funai Journal of Accounting, Business And Finance*, 1(1), 161-173.
- Önder, S. (2023). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Önen, S. M., & Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve motivasyon: kuramsal bir değerlendirme. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 43-64.
- Özdemir, E. (2003). Liderlik ve etik. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(2), 151-168.
- Özdemir, S., & Sezgin, A. G. F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Özdoğan, M. (2020). *Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Kurumsal İtibar Algısı Arasındaki İlişki*. (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
- Özer, P. S., & Topaloğlu, T. (2008). *Motivasyonda Kapsam Kuramları. Liderlik ve Motivasyon Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Özerten, K. N. (2018). *Okul Yöneticilerinin Algılanan Otantik Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonuna Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Özmen, A. (2017). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin İş Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
- Öztürk Kaplan, N. (2021). *Liderlik Türlerinin Kamu Hizmeti Motivasyonu Üzerindeki Etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Öztürk, C. (2016). Argyris'in olgunlaşma teorisine liderlikte durumsallık yaklaşımlarından çözüm arayışları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 3085-3098.
- Pardee, R. L. (1990). Motivation Theories of Maslow, Herzberg, McGregor & McClelland. A Literature Review of Selected Theories Dealing with Job Satisfaction and Motivation. TPAO Rapor No:316767, 24s.

- Parlak, M. (2018). *Lise Eğitim Yöneticilerinde Liderlik Özelliklerinin Çalışanların Motivasyonuna Etkisi: Esenyurt İlçesi Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Pek, Ş., Altundağ, H., Özdönmez, İ. A., Toranbeki, M., Köksal, S., & Özdemir, A. (2023). Öğretim liderliğini etkileyen etmenler. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)*, 9(113), 7681-7695.
- Polatoğlu, Y. (2022). Demokratik Liderlik bakış açısıyla: Tevfik İleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 5(1), 53-65.
- Qurbanova, A. (2022). *Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Motivasyonları Arasında İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü)
- Robbins, S., & Judge, A. T. (2015). *Örgütsel Davranış* (İ. Erdem, Çev.). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Rosiana, A. (2021). The discourse of organization change at the perspective of david mc clelland's achievement motivation theory. *International Journal of Multi Science*, 2(06), 56-62.
- Rybnicek, R., Bergner, S., & Gutschelhofer, A. (2019). How individual needs influence motivation effects: a neuroscientific study on McClelland's need theory. *Review of Managerial Science*, 13, 443-482.
- Saraswathi, D. (2011). A study on factors that motivate it and non-it sector employees: A comparison. *Chief Patron Chief Patron*, 1(2), 1-146.
- Sayın, E. (2015). *Çok Boyutlu Liderlik Teorisinin İnşaat Sektöründe Uygulanabilirliği*. (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü)
- Schermerhorn Jr, J. R., Osborn, R. N., Uhl-Bien, M., & Hunt, J. G. (2011). *Organizational behavior*. John Wiley & Sons.
- Schriesheim, C., & Kerr, S. (1974). Psychometric properties of the Ohio State leadership scales. *Psychological Bulletin*, 81(11), 756-765.
- Seçtim, H., & Erkul, H. (2020). Yönetim yaklaşımları üzerine kuramsal bir değerlendirme. *Management and Political Sciences Review*, 2(1), 18-50.
- Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and excellence in schooling. In *Report No Pub Date Note*. (pp. 41-45)
- Sevinç, M. (2019). *İlkokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
- Simons, J. A., Irwin, D. B., & Drinnien, B. A. (1987). Maslow's hierarchy of needs. *Retrieved October*, 9(2009), 222.

- Soliman, H. M. (1970). Motivation-hygiene theory of job attitudes: An empirical investigation and an attempt to reconcile both the one-and the two-factor theories of job attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 54(5), 452.
- Sözüeroğlu, M. A. (2006). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı)
- Sucu, A. (2016). *Öğretmenlerin Motivasyonu ile Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin Analizi*. (Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
- Suyono, J., & Mudjanarko, S. (2017). Motivation engineering to employee by employees Abraham Maslow theory. *Journal of Education, Teaching and Learning*, 2(1), 27-33.
- Stam, D. A., Van Knippenberg, D., & Wisse, B. (2009). The role of regulatory fit in visionary leadership. *Journal of Organizational Behavior*, 31(4), 499-518.
- Stogdill, R. M. (1981). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. The Free Press A Division of Macmillan Publishing Co., Inc. New York.
- Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 523-547.
- Şayan, N. (2018). *Özel ve Örgün Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Yeterlilikleri ile Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
- Şeker, T. N. (2021). *Sağlık Kurumlarında Liderlik Kavramının Çalışan Motivasyonu Üzerindeki Etkileri: Bir Tıp Merkezi ile Bir Zincir Hastanede Uygulanan Bir Alan Araştırması*. (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü)
- Şenay, T. (2017). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöneticilerinde Algıladıkları Öğretimsel Liderlik Davranışı ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
- Şentürk, Y. (2019). *Vizyoner Liderlik Davranışlarının Çalışanların Motivasyonuna Etkilerine Yönelik Bir Araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim Liderliği*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Şişman, M. (2016). Öğretim liderliği davranışları ölçeği: Geçerlik, güvenilirlik ve norm çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 375-400.

- Tabak, B. Y., Sönmez, E., Yenel, K., & Kan, A. (2019). Öğretmenlerin iş motivasyonu kaynakları: ölçek geliştirme çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 408-433.
- Tağ, M. N., & Çetinkaya, B. (2019). Öznel iyi oluş hali, başkasına güven ve iş motivasyonu arasındaki ilişki: beklenti teorisi çerçevesinde çok düzeyli analiz. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 15(3), 858-888.
- Taş Mazı, M. (2021). *Okullardaki Mesleki Öğrenme Topluluğunun Öğretimsel Liderlik ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- TDK (2024). Motivasyon. <https://sozluk.gov.tr/?ara=motivasyon> (Son erişim tarihi: 20 Aralık 2024)
- Tedla, B. A. (2022). An essence of leadership, its styles: A review and personal account commentary. In *International Journal of Health Sciences (II)*. (pp. 175-183)
- Tekin, G., & Görgülü, B. (2018). Clayton Alderfer'in Erg Teorisi ve çalışanların iş tatmini. *Social Sciences Studies Journal*, 4(17), 1559-1566.
- Tekin, Ö. A., Baş, M., & Gökdemir, A. (2016). Konaklama işletmesi çalışanlarının Douglas Mcgregor'un x ve y teorilerine yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 7(14), 81-91.
- Toor, S. R. (2011). Differentiating leadership from management: An empirical investigation of leaders and managers. *Leadership and Management in Engineering*, 11(4), 310-320.
- Topaçoğlu Özkaynak, D., & Şahin Fırat, N. (2016). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1849-1878.
- Topaloğlu, A. (2020). *Özel Okulda Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
- Toytok, E. H., & Acar, A. (2021). Organizational policy in schools and the relation between Herzberg's double factor hygiene-motivation theory: organizational policy in schools. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 93-113.
- Trivedi, A. J., & Mehta, A. (2019). Maslow's hierarchy of needs-theory of human motivation. *International Journal of Research in all Subjects in Multi Languages*, 7(6), 38-41.
- Tuan, L. T. (2018). Activating tourists' citizenship behavior for the environment: the roles of CSR and frontline employees' citizenship behavior for the environment. *Journal of Sustainable Tourism*, 26(7), 1178-1203.

- Tuncay, N. (2016). *Yöneticilerin Liderlik Davranışlarının Sosyal Sermaye Üzerindeki Etkisi: Konya İşletmelerinde Bir Uygulama*. (Yüksek Lisans Tezi, KTO Karatay Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Türkmenoğlu, A., & Bulduklu, Y. (2013). Yönetimin halkla ilişkiler üzerindeki etkisinin Weber'in otorite tipolojisi ve likert'in örgütsel sistem sınıflaması çerçevesinde değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (30), 1-16.
- Türkoğlu, S. (2022). *Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları*. (Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
- Tüz, M., & Sabuncuoğlu, Z. (2005). *Örgütsel psikoloji*. Alfa Yayınları, Bursa.
- Usta, I. (2016). *Liderlik Davranışının Çalışanların Öznel İyi Oluşları ve İşe Yabancılaşmaya Etkisi: Bir Alan Araştırması*. (Doktora Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Üstün, Ö. (2020). *Sağlık Çalışanlarında Finansal İyi Olma Halinin Risk Alma Tutumu Aracılığıyla İşten Ayrılma Niyetine ve Finansal Tutuma Etkisi: Ekonomi Okuryazarlığının Aracı Rolü*. (Doktora Tezi, Kayseri Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü)
- Vatansever, M. (2023). *Otantik Liderlik Tarzları ile Hasta Güvenliği Kültürü ve İş Motivasyonu Etkileşimi: Sağlık Çalışanları Üzerine Bir Araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü)
- Weber, M. (1949). *The Methodology of The Social Sciences*, The Free Press, Glencoe, Illinois.
- Wilson, C. R., Voorhis, V., & Morgan, B. L. (2007). Understanding power and rules of thumb for determining sample sizes. *Tutorials in quantitative methods for psychology*, 3(2), 48.
- Winkler, I. (2010). *Contemporary leadership theories: Enhancing the understanding of the complexity, subjectivity and dynamic of leadership*. Springer Science & Business Media.
- Worlu, R. E., & Chidozie, F. C. (2012). The validity of Herzberg's dual-factor theory on job satisfaction of political marketers. *African Research Review*, 6(1), 39-50.
- Yang, C. L., Hwang, M., & Chen, Y. C. (2011). An empirical study of the existence, relatedness and growth (ERG) theory in consumer's selection of mobile value-added services. *African Journal of Business Management*, 5(19), 7885.
- Yeşil, A. (2016). Liderlik ve motivasyon teorilerine yönelik kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 158-180.

- Yıldırım, B. N. (2012). *Liderlik Özellikleri ve Liderlik Tarzlarının Duygusal Zeka Perspektifinden İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Yıldırım, H. (2019). *Şanlıurfa'daki İlköğretim Okullarının Yöneticilerinin Liderlik Tipleri ile Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Yılmaz, A., & Boğa Ceylan, Ç. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(2), 277-394
- Yılmaz, K. (2023). *Yönetici Pozisyonundaki Liderlerin Motivasyon ve Liderlik Davranışlarının İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü)
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki. *Kastamonu Education Journal*, 20(2), 385-402.
- Yılmaz, O. (2018). *Öğretimsel Liderlik Yeterliliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri İstanbul İli Başakşehir İlçesi Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Yiğit, B., & Kaya, M. (2020). Okul yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarının incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 3(1), 79-90.
- Yorulmaz, T. (2018). *İlkokul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Algıları ile Zaman Kullanımları Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *The leadership quarterly*, 10(2), 285-305.
- Yukl, G., & Lepsinger, R. (2005). Why integrating the leading and managing roles is essential for organizational effectiveness. *Organizational dynamics*, 34(4), 361-375.
- Yüzgenç, A. (2019). *Farklı Liderlik Tarzlarının Çalışan Motivasyonu Üzerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Zel, U. (2001). *Kişilik ve Liderlik*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Zeynel, E., & Çarıkçı, İ. H. (2017). Akademisyenlerin mesleki motivasyon algı düzeyini ölçmeye yönelik bir mesleki motivasyon ölçeğinin tasarımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(3), 125-148.

Zorlu, H. (2015). *Ortaokul Öğretim Programlarının Uygulanmasında Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü)



EKLER

Ek A. Ölçekler



EK A. Ölçekler

ORTAÖĞRETİMDEKİ ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ALGISI İLE ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ: ISPARTA İLİ ÖRNEĞİ

Bu anket Isparta il merkezinde ortaöğretimde çalışan okul öğretmenlerinin öğretimsel liderlik algısı ile öğretmen motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi için hazırlanmıştır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Aşağıda yer alan bilgiler üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Bu bilimsel çalışmaya sağlayacağınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Fikriye DEMİR

Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM – I

Aşağıda verilen bilgilerden size uygun olanları işaretleyiniz.

Cinsiyetiniz

Kadın (.....)

Erkek(.....)

Yaşınız

22-30 (.....)

31-40 (.....)

41-50 (.....)

51 ve üzeri (.....)

Eğitim Durumunuz

Lisans (.....)

Yüksek Lisans (.....)

Doktora (.....)

Meslekteki Hizmet Yılıınız

0-5 (.....)

6-10 (.....)

11-20 (.....)

21-30 (.....)

31 ve üstü (.....)

Şimdi çalıştığınız okuldaki hizmet yılınız

0-5 (.....)

6-10 (.....)

11-20 (.....)

21 ve üstü (.....)

Daha önce yöneticilik yaptınız mı?

Evet (.....)

Hayır (.....)

Mezun olduğunuz okul türü nedir?

Fen-Edebiyat Fakültesi (.....)

Eğitim Fakültesi (.....)

Diğer (.....)

BÖLÜM – II

Açıklama: Bu bölümde, okul müdürlerinin eğitim-öğretimle ilgili bazı konularda gösterebilecekleri davranışlar sıralanmıştır. Sizden beklenen her bir davranışı ifade edencümleyi okuyarak bugüne kadarki gözlemlerinize göre okul müdürünüzün söz konusu davranışı ne ölçüde gösterdiğini işaretlemenizdir.

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ

Öğretimsel Liderlik Ölçeği	Hiçbir Zaman	Çok Seyrek	Ara sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
	1	2	3	4	5
Aşağıdaki maddelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Bu nedenle her maddeyi dikkatlice okuyunuz ve sizin düşüncenizi tanımlayan seçeneği işaretleyiniz.					
Okul müdürüm;					
1. Okulun genel amaçlarını öğretmen ve öğrencilere açıklar					
2. Okuldaki herkesin okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük eder					
3. Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirler					
4. Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanır					
5. Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük eder					
6. Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açar					
7. Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik eder					
8. Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirler					
9. Okulun amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük eder					
10. Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik eder					
11. Okulun eğitim-öğretim faaliyetleriyle ilgili yıllık faaliyet planı hazırlar					
12. Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verir					
13. Okulun I. ve II. kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlar					
14. Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) seçimine aktif olarak katılır					
15. Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret eder					
16. Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik eder					
17. Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engeller					
18. Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlar					
19. Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapar ve öğretime katılarak geçirir					
20. Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önler					
21. Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapar					
22. Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşür					

	Hiçbir zaman	Çok seyrek	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
23. Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapar					
24. Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirler					
25. Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirir					
26. Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirir					
27. Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirir					
28. Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklar					
29. Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme					
30. Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olur					
31. Öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik eder					
32. Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunur					
33. Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir eder					
34. Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmalarını düzenler					
35. Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar eder					
36. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekler					
37. Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtır					
38. Öğretmenlere konferans vermek için okul dışından konuşmacılar çağırır					
39. Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapar					
40. Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekler					
41. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında 'takım ruhu' oluşmasına öncülük eder					
42. Görevlerini daha iyi yapabilmek için öğretmenleri destekler					
43. Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlar					
44. Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirir					
45. Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlar					
46. Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük eder					
47. Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekler					
48. Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engeller					
49. Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncelik verir					
50. Öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlar					

BÖLÜM – III

Bu bölümde çalışma hayatınıza ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen her ifadeyi belirtilen kriterleri göz önünde bulundurarak işaretleyiniz. Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.

Motivasyon Ölçeği (Öğretmenlere Yönelik)						
Çalışma hayatınız ile ilgili aşağıdaki maddeler sizi ne derece motive etmektedir? Lütfen belirtiniz.						
Faktörler	Maddeler	Hiç	Az	Orta	Çok	Tamamen
İletişim Faktörü	Meslektaşlar arası etkin iletişim					
	Meslektaşların bir birine önem vermesi					
	Kurumda ekip çalışmasının teşvik edilmesi					
	Veli-öğretmen ilişkileri					
	Öğrenci-öğretmen ilişkileri					
	Meslektaşlar arası olumlu ilişkiler					
	Yapılan işi kabullenme					
İlerleme Faktörü	Kariyer geliştirme olanaklarının bulunması					
	Meslekte ilerleme olanağı					
	Ücret					
	Terfi olanakları					
Kurum Faktörü	İş güvenliği					
	İşin tek düze olmaması					
	Kurum tarafından sunulan sağlık hizmetleri					
	Kurumda alınana kararlara katılma					
	Yeterli araç-gerecin bulunması					
	İş yükünün aşırı olmaması					
	Çalışma saatlerinin uygunluğu					
	İyi bir oryantasyon sistemi olması					
Kişisel beklenti faktörü	İşin üstlerce takdir edilmesi					
	Yapıcı eleştiriler					
	Kurum tarafından sunulan sosyal aktiviteler					
	Yönetime katılma					
	Üstlerin kendilerine adil davranması					
	Özel sorunlarda ilgi ve yardım					
	İnisiyatif kullanma					