



TÜRKİYE CUMHURİYETİ
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖNDERLİK TARZI
İLE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELME
MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ**

ONUR CAN DOLĞUN
YÜKSEK LİSANS TEZİ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

DANIŞMAN
Prof. Dr. TURGAY BİÇER

İSTANBUL - 2022

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün safhalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmayla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığı beyan ederim.

Onur Can DOLĞUN

TEŞEKKÜR

Ders ve tez döneminde daima desteğini hissettiğim değerli tez danışmanım Prof. Dr. Turgay BİÇER'e ve bana yol gösteren Prof. Dr. Lale ORTA'ya çok teşekkür ederim.

İstanbul Topkapı Üniversitesi'nde başta Prof. Dr. Barış BULUNMAZ olmak üzere, Dr. Ayşe DEMİR, Dr. Burhan ÇUMRALIGİL ve Dr. Gülsüm YILMAZ ile diğer hocalarıma ve aynı odayı paylaştığım araştırma görevlileri arkadaşlarıma yardımları ve çalışma kolaylığı sağladıkları için teşekkür ederim.

Tezimi baştan sona titizlikle okuyan Cansu BAHADIR, Yusup MAMETKULLYEV, Emre Caner YAPICI ve Öğr. Gör. Ahmet DEVECİ'ye de ayrıca teşekkür ederim.

Ailemin desteği olmasaydı bu tezi yazamazdım, onlara çok teşekkür ederim.

Bu tezimi içlerinde olmakla kardeşliği duyumsadığım Hatay ve İstanbul'daki tüm futbol hakemlerine ithaf ediyorum.

Onur Can DOLĞUN

İÇİNDEKİLER

BEYAN.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ	vi
TABLolar LİSTESİ.....	vii
1. ÖZET.....	1
2. SUMMARY	2
3. GİRİŞ VE AMAÇ	3
4. GENEL BİLGİLER.....	6
4.1. Motivasyon.....	6
4.1.1. Motivasyon kavramı	6
4.1.2. Motivasyon teorileri	6
4.1.3. Kapsam teorileri	7
4.1.3.1. Abraham Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı.....	7
4.1.3.2. Alderfer’in ERG kuramı	7
4.1.3.3. Başarma ihtiyacı teorisi.....	8
4.1.3.4. Herzberg’in çift faktör kuramı	9
4.2.1. Süreç teorileri	10
4.2.1.1. Beklenti teorisi	10
4.2.1.2. Koşullanma kuramı	10
4.2.1.3. Eşitlik kuramı	11
4.2.1.4. Hedef belirleme teorisi.....	11
4.2.1.5. Pekiştirme teorisi.....	12
4.3. Motivasyonda Kullanılan Araçlar	12
4.3.1. Ekonomik araçlar	12
4.3.2. Psiko-sosyal araçlar.....	13
4.3.3. Örgütsel ve yönetsel araçlar	13
4.4. Motivasyon Faktörleri.....	13
4.4.1. Uyarılma ve Kaygı	14
4.4.2. İhtiyaçlar	14

4.4.3. İnançlar.....	14
4.4.4. Amaçlar	15
4.5. Motivasyon Çeşitleri	15
4.5.1. İç güdüler	16
4.5.2. Fizyolojik güdüler	16
4.5.3. Sosyal güdüler.....	16
4.5.4. Psikolojik güdüler	17
4.6. İş Motivasyonu.....	17
4.6.1. İş motivasyonunun amacı ve özellikleri.....	18
4.6.2. Çalışanları motive etme süreci	19
4.7. İş Motivasyonu Türleri.....	20
4.7.1. İçsel motivasyon.....	20
4.7.2. Dışsal motivasyon	21
4.8. Önderlik	21
4.8.1. Önderlik kuramları	22
4.8.2. Karizmatik önderlik	25
4.8.3. Demokratik önderlik	27
4.8.4. Otokratik önderlik	27
4.8.5. Dönüşümcü önderlik	28
4.9. Sporda Önderlik	29
4.10. Öğretmenlik.....	31
4.10.1. Öğretmen önderliği	31
4.10.2. Öğretmen önderliğinin boyutları.....	32
4.10.3. Önder öğretmenin güç kaynakları.....	33
4.10.4. Öğretmen önderliğinin rolleri	34
4.10.5. Öğretmen önderliğinin engelleri	36
4.10.6. Öğretmen önderliği ve yaş	38
4.10.7. Öğretmen önderliği ve cinsiyet	39
5. GEREÇ VE YÖNTEM	41
5.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	41
5.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ.....	41

5.3. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI	41
5.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIK LARI	42
5.5. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ	42
5.5.1. Veri toplama araçları	42
5.5.2. Kişisel bilgi formu	43
5.5.3. Öğretmen liderliği ölçeği (ölö)	43
5.5.4. Çok boyutlu iş motivasyon ölçeği (çbimö)	45
5.5.5. Verilerin toplanması	48
5.5.6. Verilerin analizi	48
5.5.7. Güvenirlik analizi	49
6. BULGULAR	50
7. TARTIŞMA VE SONUÇ	65
8. KAYNAKÇA	72

KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ

Ark.: Arkadaşları

ÇBİMÖ: Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği

Dr. : Doktor

GSB: Gençlik Spor Bakanlığı

GSGM: Gençlik Spor Genel Müdürlüğü

N: Eleman Sayısı

Ort.: Ortalama

ÖLÖ: Öğretmen Liderliği Ölçeği

P: Olasılık, Anlamlılık Düzeyi

Prof.: Profesör

S.S: Standart Sapma

t : Farklılık Test Sonucu

T.C: Türkiye Cumhuriyeti

Vb.: Ve Benzeri

α : Alfa Cronbach Alpha Değeri (Geçerlilik ve Güvenirlik)

% : Yüzde

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. MEB Personelinin Yaş Dağılımı (Millî Eğitim Bakanlığı 2020 Yılı İdare Faaliyet Raporu 2021).....	38
Tablo 2. Öğretmen Liderliği Ölçeği Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayıları.	45
Tablo 3. Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayıları.	47
Tablo 4. Normallik Testi Sonuçları.	49
Tablo 5. Liderlik Davranışları Ölçeğinden Elde Edilen Toplam Puan Ortalaması ..	50
Tablo 6. Liderlik Davranışları Ölçeğinden Elde Edilen Toplam Puan Ortalaması ..	51
Tablo 7. Liderlik Davranışlarını ve İş Motivasyonlarını Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştıran Mann Whitney U Testi Sonuçları.	52
Tablo 8. Liderlik Davranışlarını ve İş Motivasyonlarını Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştıran Mann Whitney U Testi Sonuçları.	53
Tablo 9. Liderlik Davranışlarını ve İş Motivasyonlarını Yaş Değişkenine Göre Karşılaştıran Kruskal Wallis Testi Sonuçları.	56
Tablo 10. Liderlik Davranışlarını ve İş Motivasyonlarını Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştıran Kruskal Wallis Testi Sonuçları.	58
Tablo 11. Liderlik Davranışlarını ve İş Motivasyonlarını Hizmet Yılı Değişkenine Göre Karşılaştıran Kruskal Wallis Testi Sonuçları.	60
Tablo 12. Liderlik Davranışlarını ve İş Motivasyonlarını Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Karşılaştıran Mann Whitney U Testi Sonuçları.	61
Tablo 13. Liderlik Davranışları İle İş Motivasyonları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları.	64

1. ÖZET

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Önderlik Tarzı İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelme Motivasyonlarının İncelenmesi

Onur Can DOLĞUN

Danışman: Prof. Dr. Turgay BİÇER, Beden Eğitimi ve Spor – Spor Yönetim Bilimleri

Amaç: Bu araştırmanın amacı beden eğitim öğretmenlerinin önderlik tarzı ile öğretmenlik mesleğine yönelme motivasyonlarının cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, hizmet yılı ve çalıştığı kuruma göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir.

Gereç ve Yöntem: Çalışmaya 2 kademedan (ilkokul ve lise) 236 erkek ve 166 kadın olmak üzere toplam 402 öğretmen katılmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, Gagné (2010) tarafından geliştirilen, Çivilidağ (2017) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği” ve Beycioğlu (2009) tarafından geliştirilen “Öğretmen Liderliği Ölçeği” uygulanmıştır. Verilerinin analizinde ikili karşılaştırmalar için Mann Whitney U testi, çoklu karşılaştırmalar için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Bulgular: Öğretmen liderliği ölçeği ve iş motivasyonu ölçeğinin toplam puanlarında cinsiyette anlamlı bir fark görülmemişken, iş motivasyonu ölçeğinin motive olmama alt boyutunda ise fark görülmüştür ($p<0,05$). Öğretmen liderliği ölçeğinde medeni durum öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmemişken, iş motivasyonu ölçeğinde anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$). Öğretmen liderliği ölçeğinde, yaş grupları arasında anlamlı bir fark görülmemiş ancak iş motivasyonunda görülmüştür ($p<0,05$). Öğretmen liderliği ölçeğinde ve iş motivasyonu ölçeğinde eğitim durumlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p<0,05$). Öğretmen liderliği ölçeğinde öğretmenlerin hizmet yıllarına göre anlamlı bir fark görülmemiş, iş motivasyonu ölçeğinin de ise anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$). Son olarak öğretmen liderliği ölçeğinde ve iş motivasyonu ölçeğinde ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p<0,05$).

Sonuç: Sonuç olarak, beden eğitimi öğretmenlerinin önderlik tarzları ile öğretmenlik mesleğine yönelme motivasyonları üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi Öğretmeni, Motivasyon, Önderlik

2. SUMMARY

Investigation of Physical Education Teachers' Leadership Style and Motivation to Orientation to Teaching Profession

Onur Can DOLĞUN

Supervisor: Prof. Dr. Turgay BİÇER, Department of Physical Education and Sport – Sport Management Sciences

Objective: The aim of this study is to examine whether the leadership style of physical education teachers and their motivation towards the teaching profession differ according to gender, marital status, age, education level, years of service and the institution they work for.

Material and methods: A total of 402 teachers, who are 166 female and 236 male, from 2 levels (primary school and high school) participated in the study. In the research, "Personal Information Form" developed by the researcher, "Teacher Leadership Scale" developed by Beycioğlu (2009) and "Multidimensional Work Motivation Scale" developed by Gagné (2010) and adapted into Turkish by Çivilidağ (2017) were applied. In the analysis of the data, Mann Whitney U test was used for pairwise comparisons and Kruskal Wallis test was used for multiple comparisons.

Results: While there was no significant gender difference in the total scores of the teacher leadership scale and the work motivation scale, there was a difference in the non-motivation sub-dimension of the work motivation scale. While there was no significant difference between marital status teachers' views in the teacher leadership scale, a significant difference was found in the work motivation scale. The teachers, while a significant difference was observed in the work motivation scale. Finally, there wasn't observed significant difference between teachers working in secondary and high schools in teacher leadership scale and work motivation scale ($p < 0.05$).

Conclusion: As a result, it can be said that physical education teachers have an effect on their leadership styles and motivations towards the teaching profession.

Keywords: Physical Education Teacher, Motivation, Leadership

3. GİRİŞ VE AMAÇ

Motivasyon kavramı alan yazında genel olarak; isteklendirme, güdüleme, güdülenme ve isteme anlamlarında kullanılmaktadır (Biçer, 2007). Motivasyon; bir veya daha fazla bireyi belirli amaç veya gayeler doğrultusunda sürekli harekete geçirmek amacıyla yapılan çabalar toplamıdır (Ergül, 2005). İnsanlar ihtiyaçlarını gidermek amacıyla harekete geçerler. Bu ihtiyaçlar; temel ihtiyaçlar olduğu kadar, bireyin arzu ve isteklerinin yanı sıra bireyin temel gereksinimleri de olabilmektedir (Biçer, 2007).

Hayatın her evresinde birey için gerekli olan motivasyon, sporcular için de olmazsa olmaz bir olgudur. Biçer (1997), sporcuların sadece motorik özelliklerini değil, psikolojik yönlerini de geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Sporcunun başarılı olması için birçok psikolojik (en önemlisi olan kazanma endişesinin yanı sıra, kabul görmeme, reddedilme, bıkınlık, acı, kaygı ve endişe) ve fiziksel engeli (seyirci, gürültü, ışık, rakip ve iklim) aşması zorunludur. Özellikle takım sporlarında bireylerin birbirinden farklı olmasına rağmen tek bir bireymişçesine davranışlar sergilemeleri, farklı kültürlerden gelen bireylerin tek bir hedef uğruna motive olmaları fiziki ve teknik becerileri, koordinasyon, aralarındaki uyumlarına ek olarak bireysel özellikleri, takımın başarısında etkili olan karmaşık durumun önemli faktörleridir. Sporcuların bireysel özelliklerini; sorumluluk alma, atılganlık cesaret, paylaşma becerisi, kendine güven ve hırs vb. olarak sayılabilmektedir. Bu bağlamda araştırmanın konusuyla ilgili, beden eğitim öğretmenlerinin de sporun içerisinde yer almaları ve işlerinde başarılı olabilmeleri için bu özelliklere sahip olmaları, kendilerini ve öğrencilerini motive edebilmelerinin gerekli olduğu da söylenebilmektedir.

Beden Eğitimi, organizmanın bütünlük ilkesi doğrultusunda kişiliğin tam gelişmesidir. Genel eğitimini tamamlar ve genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak tanımlanır. Güçlü ve mutlu olma, sağlıklı olma, vatandaşlık eğitimi, kültürleşme, toplumsallaşma ve dengeli kişiliktir. Diğer bir ifadeyle beden eğitimi, Milli Eğitim'in temel ilkeleri doğrultusunda, bireyin fikir, ruh ve beden gelişimini sağlamaktır (Akkoyunlu, 1996). Beden eğitimi öğretmenlerinin önderlik özelliklerinin de olduğu bilinmektedir. Örneğin; milli bayramlara okulu temsilen gösterilere öğrenci

hazırlamaları, hazırlanan gösterilerde öğrencilerini yönlendirip onlara önderlik yapmaları, beden eğitimi öğretmenlerinin önderliklerine örnek gösterilebilmektedir.

Önderlik pek çok şekilde tanımlanmıştır. Grubu ya da örgütü amaçları ve hedefleri yönünde hareketlendiren, onlara rehberlik eden, ilham veren, yol gösteren, ve bunlara öncü olan kişidir (Biçer, 2020). Önderlik, bir organizasyon içindeki bireyleri ve grupları etkilemek, bu takipçilere hedefleri belirlemede yardımcı olmak ve onları bu hedeflere ulaşmaları için yönlendirmek olarak tanımlanmıştır (Nahavandi, 2000). Başka bir tanıma göre, önderlik “hem önderin hem de önderliğin amaçlarına ve değerlerine hizmette işbirliği çabası üretmek için düşünce, duygu ve eylemi birleştiren ince bir karşılıklı etki süreci” olarak tanımlanmıştır (Bolman ve Terrence, 1997). Önderlerin karşılaştığı en büyük zorluk ise büyük ve çeşitli gruplarda önemli ve kalıcı değişiklikler meydana getirmektir (Gardner, 2011).

Son yıllarda sporun değeri ifadesinin anlamı; disiplin, karakter veya zihinsel dayanıklılık gibi katılımdan elde edilebilecek maddi olmayan faydalardan söz etmekle gelişmiştir. Spor dünyası daha çok iş odaklı bir ahlakı benimserken, değer artık önemli ticari çabalarla ilişkili düşünceleri çağrıştırmaktadır. 21. yüzyılın spor dünyası, spor önderleri için zorlu bir zaman olarak değerlendirilmektedir. Etik sorunlar ortaya çıktıkça, sporcuların gelişimi ve refahına odaklanan eğitim görevleri ile organizasyonların refahına odaklanan yönetim görevlerinin dengesi giderek zorlaşmaktadır. Önderlik, spor yönetimi literatüründeki en temel ve yerleşik konulardan biri (Branch, 1990; Soucie, 1994) ve zaman içinde en çok gözlemlenen popüler konulardan biri olmasına rağmen daha fazla anlaşılması için üzerine düşünülmesinin gerekli olduğu bir konu olma halini korumaktadır (Wentworth, 2009). Tanımların çoğu, önderliğin başkaları üzerinde uygulanan kasıtlı bir etki sürecini içerdiği varsayımına dayanma eğilimindedir (Gardner J., 1990; House ve ark., 1999). Etkili önderler, yönetilenlerin uyumlu çabaları üzerinden hedefe ulaşmak için verimli organizasyonel performansı etkilemektedirler. Etkili önderler; diğer sonuçların yanı sıra, astların tutumlarını, motivasyonunu ve memnuniyetini de etkiler. (Ferris ve ark., 2002).

Öğretmenlik mesleği; devlet tarafından eğitim, öğretim ve bunlarla ilgili yönetim vazifelerini yerine getirmek üzere atanan veya ücretli olarak göreve getirilen

özel bir ihtisas gerektiren meslek olarak tanımlanmaktadır. Mesleğin kendine ait birtakım özellikleri vardır. Ancak en önemli özelliği, bu mesleğin diğer bütün meslekler gruplarının öğreticisi olmasıdır. Bir öğretmenin dalına bakılmaksızın etik ilkelere göre davranması zorunludur ve bu konuda sahip olduğu sorumlulukların nelerden oluştuğunu bilmesi öğretmen açısından oldukça önemlidir (Erdem ve Şimşek, 2013).

Beden eğitimi öğretmenliği; beden eğitimi ve spor yüksekokulunda veya spor bilimleri fakültesinde beden eğitimi öğretmenliği bölümünden mezun olan veya bu birimlerin farklı bölümlerinde okuyup pedagojik formasyon alan öğrenciler tarafından yapılmaktadır.

Öğretmen önderler ve öğretmen önderliği terimleri literatürde çeşitli bağlamlarda karşımıza çıkmaktadır (Harris, 2003). Örneğin önder olan öğretmenler; sadece sınıf içerisinde değil, öğrencilerine her yerde ve her koşulda önderlik etmektedirler. Ayrıca önder olan öğretmenler; sadece öğrencilerini değil, meslektaşlarıyla birlikte çevresindeki herkesi etkilemektedirler. Önder öğretmenler örgütle özdeşleşir, onlara katkıda bulunur ve örgütünün daha iyi olması için çevresiyle iş birliği içerisinde (Katzenmeyer ve Moller, 2001).

Önderlik davranışları sergileyebilmek, beden eğitimi öğretmenleri adına sahip olunması gereken en önemli kıstasların başında gelmektedir. Bulundukları çevrede ve örgütte, saygı ve güven çerçevesinde örgüt üyeleri ile iyi bir iletişim kanalı oluşturarak sağlıklı bir yapı oluşturan beden eğitimi öğretmenlerinin önderlik davranışlarını sergilediği söylenebilir (Durukan, 2003).

Sonuç olarak bu çalışmanın amacı; beden eğitimi öğretmenlerinin önderlik tarzı ile öğretmenlik mesleğine yönelme motivasyonlarının incelenmesidir. Yapılan alan yazın taramasında araştırma başlığıyla ilgili, doğrudan yüksek lisans ve doktora seviyesinde bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda, bu çalışmanın, beden eğitimi öğretmenlerinin önderlik tarzı ile öğretmenlik mesleğine yönelme motivasyonlarının anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

4. GENEL BİLGİLER

4.1. Motivasyon

4.1.1. Motivasyon kavramı

Motivasyon kelimesinin Fransızca ve İngilizce dillerinde karşılığı “motive”dir. Dilimizdeki karşılığında ise güdü, harekete geçirici veya saik denilebilir (Eren, 2012). Alan yazın incelendiğinde, motivasyon kavramı için pek çok tanım bulunmaktadır. Bir tanımda motivasyon; bireyi belirli bir hedef için yönlendiren, harekete geçiren, çalışmaya teşvik eden ve bireylerde çalışma isteğini ve yoğunlaşmayı arttıran süreçlerdir (Robbins, 2000). Benzer bir tanımda ise motivasyon; kişileri yönlendirip harekete geçmelerini ve belirli faaliyetlerde bulunabilmelerine ayrıca tutumlarında devamlılık sağlayan, psikolojik ve zihinsel süreçlerdir (Koçel, 2010).

Motivasyon, sporcu bireylerin arzularını gerçekleştirmek amacıyla harekete geçmesi, kendisini bu hareket sonucunda meydana gelen eylemler için hazırlaması ve bu eylemler sonucunda ortaya çıkan tüm sorumluluğu üstlenmesi olarak da tanımlanabilmektedir (Biçer, 2006).

Motive kavramında üç temel özellik vardır. Bunlar; kişiyi harekete geçirme, geçirilen harekette devamlılık sağlama ve kişiyi olumlu yönlendirmedir. Farklı bir ifadeyle motive, bir kişi veya topluluğu, daha önceden belirlenen hedefe ulaştırmak için harekete geçmesini sağlayan tüm gayretleri ifade etmektedir (Keskin, 2008).

Motivasyon kavramı; harekete geçirici, güdü veya saik olarak tanımlanabilir. Başka bir anlamda motivasyon; bireyi belirli bir hedefe doğru iten güç anlamına gelir (Baş ve ark., 2017). Bir başka tanımda ise; motivasyon, insanların önceden belirlenmiş bir amaca ulaşmak için harcadıkları toplam çabayı ifade eder (Akbolat ve ark., 2013).

4.1.2. Motivasyon teorileri

Geçmişten günümüze yönetici ve araştırmacılar; kişisel, ruhsal, zihinsel durum ve tutumlardaki olumsuz motivasyonu ortadan kaldırmak için çalışanların iş tatminlerini artırabilecek teori ve uygulamalar ortaya koymuşlardır (Koç, 2017).

Motivasyonla ilgili teoriler kapsam ve süreç teorileri olarak iki grupta incelenir

(Salman, 2020):

4.1.3. Kapsam teorileri

Kapsam teorileri, genel bir ifadeyle kişilerin motivasyonlarıyla ve bu motivasyonların göreceli kuvvetleri ile, kişilerin motivasyonlarını doyurmak amacıyla yöneldikleri amaç ve hedeflerle ilgilenmektedir. Kapsam teorileri, ihtiyaçların gerekliliğine ve kişileri nelerin motive ettiğine odaklanmaktadır. Bu teoriler, kişinin bulunduğu koşullar ile kişileri söz konusu davranış ve tutumlarına nelerin yol göstereceğine önem vermektedir (Turnbull, 1997).

4.1.3.1. Abraham Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı

Abraham Maslow, kişisel gelişimin basamaklarını hiyerarşik bir şekilde ortaya koyan kuram geliştirmiştir. Bu kuram insanın; fizyolojik ihtiyaçları, güvenlik ihtiyaçları, sosyal bir gruba ait olma ihtiyacı, saygı görme ve son olarak kendini gerçekleştirme ihtiyacı şeklinde öncelikli olan ihtiyaçlarını eksiksiz bir şekilde işleme temelidir (Steers ve ark., 2004).

İhtiyaçlar hiyerarşisi teorisi, bireylerin motivasyonunun izahını yapan en güçlü teori olarak kabul görmektedir (Saeednia ve Nor, 2013). Teoriye göre, kişinin hiyerarşik olarak alt sıradaki bir ihtiyacı karşılanmadığı müddetçe, üst sıradaki ihtiyaçlarının karşılanamadığı saptanmıştır (Önen ve Kanayran, 2015). Teoriye göre, bir grup içerisinde çalışan bireylerin motivasyonunu yükseltmek için ilk olarak kişinin gereksinimi olan ihtiyaç seviyesini belirlemenin, ciddi bir ehemmiyette olduğu söylenebilir. Örnek verecek olursak; iletişim becerisi zayıf, içe kapanık, sosyal ve iş çevresinde arkadaş ortamı olmayan bir bireyin sosyal bir gruba ait olma ihtiyacını karşılamadıkça, saygınlık ihtiyacını karşılaması amacıyla girişimde bulunması beklenemez.

İş motivasyonu tarafından Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi ele alındığında, iş örgütünde çalışan bireylerin, normal durumlarda fizyolojik, güvenlik ve sosyal bir gruba ait olma ihtiyaçları karşılandığından dolayı; çalışan bireylerin iş motivasyonunu yükseltmek için örgütün yöneticilerinin, çalışanlarının kendini gerçekleştirme ve saygınlıklarına (Mercanlıoğlu, 2012) yönelik çalışmalara daha fazla ağırlık vermesinin gerektiği söylenebilir.

4.1.3.2. Alderfer'in ERG kuramı

Bu kuramda A. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi temel alınmış ve Clayton Alderfer tarafından yalınlaştırılarak geliştirilmiştir. Alderfer de, A. Maslow'un teorisinde olduğu gibi insan ihtiyaçlarını kullanarak çalışmalarını geliştirmiştir. Alderfer kuram ihtiyaçlarını; var olma (existence) ihtiyaı, ilişki (relatedness) ihtiyaı ve gelişme (growth) ihtiyaı olmak üzere 3 kategoriye ayırmıştır (Blaskova ve Grazulis, 2009).

Var olma ihtiyaı, A. Maslow'un güvenlik ve fizyolojik ihtiyaında olduğu gibi, insanın hayatta kalma, tehlikelerden uzaklaşarak güvende olma ve neslini devam ettirme ihtiyaını ifade etmektedir (Eren, 2012). İlişki ihtiyaı, kişinin başka bireylerle ilişkilerini geliştirmesi ve var olan ilişkilerini devam ettirmesi; diğer bireylerle paylaşımda bulunması, saygı ihtiyaını ifade eden ihtiyaçtır (Kesici, 2012). Gelişme ihtiyaı ise kişinin kendini gerçekleştirmesi ve var olan potansiyelini ortaya çıkarması ihtiyaını ifade etmektedir. Kişinin gelişme ihtiyaçlarına ilişkin istek ve arzusu içinde yaşadığı ve çalıştığı ortamın büyümesine ve gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Blaskova ve Grazulis, 2009).

ERG kuramı ile Maslow kuramı arasında benzerlikler göze çarpmaktadır. Her iki kuram da beşer ihtiyaçları üzerine konumlanmıştır. Maslow beş ihtiyaç basamağı üzerinde dururken Alderfer bu basamakların sayısını e dşrmştir. Ayrıca Maslow, kişinin bulunduğu ihtiyaç basamağı minimum düzeyde karşılandığı takdirde bir st basamağa geçilebileceğini ifade ederken Alderfer, ERG kuramında bir st basamağa geçebilmenin ön koşulu olarak mevcut ihtiyaın tamamen giderilmesi gerektiğini savunmuştur.

4.1.3.3. Başarma ihtiyaç teorisi.

Düşünür David McClelland ihtiyaçları  grupta toplamıştır: başarı, bağlılık ve güçlü olma. Clelland'a göre, mutsuzluktan kaçma ile mutluluğu aramak dışında beşerin tüm davranışları öğrenilmiştir (Mutlu, 2019). McClelland'ın bu temel ihtiyaçları açıklama biçemi şöyledir (Dirim, 2004; Alan, 2006; Dirim, 2004; Eren, 2012): Başarma İhtiyaı; yüksek başarı seviyesine ait bir şeyi başarmak, karmaşık durumların ustası olmak ve diğer insanları aşmak arzusudur. Sosyal İlişkiler İçinde Olma/Bağlılık İhtiyaı; yakın ilişkiler edinme, çatışmadan korunma, sıcak dostluklar

geliştirme isteğidir. Güç İhtiyacı; diğer insanların kontrolünü sağlama veya etkileme, onların sorumluluğunu alma ve onlar üzerinde belirli yetkilere sahip olma isteğidir.

4.1.3.4. Herzberg'in çift faktör kuramı

1950 ve 1960'lı yıllarda Frederick Herzberg, çalışan motivasyonu ve memnuniyeti konusunu anlayabilmek için çalışmalar gerçekleştirmiştir. Gerçekleştirdiği bu çalışmalar neticesinde " Çift Faktör Kuramı" olarak da bilinen "Motivasyon-Hijyen Kuramı"nın temelini atmıştır (Dartey-Baah ve Amoako, 2011).

Hijyen faktörleri, Maslow'un kuramındaki fiziksel, güvenlik ve sosyal ihtiyaçlardan oluşur. Hijyen faktörleri; denetim, maaş, çalışma koşulları, örgüt politikası, üstler ile ilişkiler, statü, iş güvenliği gibi faktörlerdir. Bunlar, çalışanların motivasyonuna direkt etki etmeyen, fakat memnuniyetsizliklerinin önüne geçen ve çalışanlar açısından motivasyon için başlama noktasını oluşturur (Saruhan ve Yıldız, 2017).

Herzberg, motivasyon faktörlerini, çalışanları motive eden, muhakkak olması gereken ve eğer olmazsa motivasyonun sağlanamamasına yol açan faktörler olarak tanımlamaktadır. Ayrıca; sorumluluk alma, statü kazanma, başarı elde etme ve kariyer gelişimi gibi faktörlerdir (Saruhan ve Yıldız, 2017).

Hijyen ve motivasyon faktörlerinin azlığı veya çokluğu bazı durumlara neden olmaktadır. Bu durumları şöyle açıklayabiliriz (Dartey-Baah ve Amoako, 2011);

- Yüksek motivasyon + Yüksek hijyen: Çalışanların motivasyonun yüksek olduğu, şikayetin çok az olduğu ve örgüt için en ideal olan durumdur.
- Düşük motivasyon + Yüksek hijyen: Çalışanların şikayetin az olduğu ancak motivasyonlarının da yüksek olmadığı durumdur. Çalışanlar açısından iş daha çok ödeme odaklıdır.
- Yüksek motivasyon + Düşük hijyen: Çalışanlar motivasyonu yüksektir ancak çok fazla şikayetleri vardır. Çalışanlar açısından iş heyecan vericidir fakat ücret ve çalışma koşulları tatmin edici değildir.
- Düşük motivasyon + Düşük hijyen: Çalışanların motivasyonun olmadığı ve

çokça şikâyetin olduğu, örgütler açısından en kötü olan durumdur.

4.2.1. Süreç teorileri

1965 yılı ve sonrasında; iş motivasyonu alanındaki çalışmalarda yeni yaklaşımlar ortaya çıkmış ve bu yaklaşımlar “Süreç Teorileri” olarak adlandırılmıştır. Bahsi geçen dönem, iş motivasyonu teorileri için “Altın Çağ” olarak ifade edilmiştir. Süreç kuramları, göreceli ve ağırlıklı olarak durağan olan bir çevredeki motivasyon ile alakalı kurumsal olguları tanımlama üzerine odaklanmıştır (Steers ve ark., 2004). Süreç teorileri aşağıdaki gibi açıklanabilir:

4.2.1.1. Beklenti teorisi

Vrooms'un beklenti teorisi, davranışın önceliklendirilmeye hazır olan seçimlerin bir ürünü olduğunu iddia etmektedir. Buradaki fikir, memnuniyet elde etmek ve çalışanlarda memnuniyetsizliği en alt seviyeye düşürmektir. Kişilik ve yetenek gibi bireysel faktörler performansı belirleyen faktörlerdir (Wagner ve Hollenbeck, 2007). Ayrıca bu teori motivasyon, performans ve çabanın, kişinin motivasyonunda olduğunu açıklamaktadır. Değerlik, araçsallık ve beklenti gibi değişkenler ile bunu doğrulamaktadır. Çalışmadaki çaba ne kadar yüksekse, performansın da o kadar yüksek olduğu gözlenmiştir.

4.2.1.2. Koşullanma kuramı

Koşullanma kuramı; klasik ve edimsel olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Klasik koşullanma Pavlov tarafından köpekler üzerinde gerçekleştirdiği; edimsel (operant) koşullanma ise Skinner’ın ise fareler üzerinde yapmış olduğu çalışmaları içermektedir.

“Klasik koşullanma yöntemiyle öğrenme, ilk kez Rus bilim insanı olan I. Pavlov tarafından ortaya atıldığı bilinmektedir. Fizyolog olan I. Pavlov, köpekler üzerinde yapmış olduğu araştırma esnasında; salyanın yemek yiyeceği esnada salgılanması gerekirken, yiyeceğini veya yiyeceği getiren kişiyi gören köpeğin salyasının akmaya başladığını fark etmiştir (Erden ve Akman, 2001).

“Klasik koşullanma ile çoğu öğrenme olgusunu açıklamak mümkün görünmemektedir. Sebebi ise; insanların yalnızca çevrelerinde var olan uyaranlara tepkiler vermekle kalmadığı; açık ve bilinçli bir şekilde de birçok davranış sergilediği

gözlemlenmiştir. Klasik koşullanmayla öğrenme için, davranışın nedeni olan uyarıcının bilinmesi gerekmektedir. Ancak her zaman insan davranışlarına yol açan uyarıcıları tahmin etmek pek de mümkün değildir. Bu tür durumlarda operant yani edimsel koşullanma karşımıza çıkmaktadır” (Selçuk, 2001).

Edimsel koşullanma kuramı; insanın içten gelerek yaptığı hareketlerin yani edimlerin de koşullanabileceği ve ayrıca bu yolla da öğrenmenin gerçekleşebileceği görüşüne dayanmaktadır. Bu kuram B.F. Skinner tarafından ortaya çıkarılmıştır (Kocabaş ve ark., 1999).

4.2.1.3. Eşitlik kuramı

Süreç teorileri, motivasyona neden olan neyin aksine, memnuniyetin nasıl ortaya çıktığını açıklamaktadır. Eşitlik teorisi, çalışanların bir işten elde ettikleri girdileri ile o işten elde ettikleri çıktıya karşı ödüller ne kadar fazlaysa, memnuniyetlerinin de o kadar büyük olacağını varsaymaktadır. Bu, iş tatminini çalışan girdisi ile iş çıktısı arasındaki fark olarak tanımlamaktadır (Naveed ve ark., 2011). Bu teori, girdiden daha fazla çıktı aldıklarını algılayan çalışanların iş tatmini yaşayacaklarını varsaymaktadır. İşin belirli yönleri, bir çalışanın onu nasıl algıladığını da şekillendirmektedir. Açık bir iş tanımı, mutlu, kararlı ve yapılan işe çok fazla katılım gösteren bir iş gücü ürettiğinden, netleştirilen görevler daha iyi bir iş tatmini sağlamaktadır. Araştırmacılar, bir çalışanın psikolojik durumunu etkileyen, motivasyonlarını, iş doyumlarını ve devamsızlık düzeylerini etkileyen beş ana iş özelliğini; bir görevde yer alan becerilerin çeşitliliği, görevin kimliği ve önemi, özerklik ve geri bildirim olarak tanımlamaktadır. Çalışanlar kendi girdi-çıkıtı oranlarını diğer çalışanlarla karşılaştırdıklarında adil bir durumla karşılaşırlarsa iş motivasyonları artacak ve memnuniyet yaşayacaklardır (Robbins ve Judge, 2007). Çalışanlar, girdi-çıkıtı oranında diğer çalışanlara göre bir eşitsizlik algıarlarsa, tatmin olmaları ve motivasyonları olumsuz yönde etkilenecektir.

4.2.1.4. Hedef belirleme teorisi

Edwin Locke, 1968 yılında Gary Latham ile birlikte birtakım çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalar sonucunda Edwin Locke, Hedef Belirleme Teorisi’ni ortaya çıkarmıştır (Salman, 2020).

Bu teori, tutum ve davranışların temelinde bireylerin bilinçli bir şekilde amaç ve

hedefler belirlediği belirtmektedir. Birey işin başladığı andan belirlediği hedefe ulaşmaya kadar çalışmasını sürdürmektedir. Bu teoriye göre zor ve açık hedeflere erişebilmek için performansın daha üst düzeylerde olması gerekmektedir. Edwin Locke, hedef belirleme aşamasında üç temel unsurun varlığından bahsetmektedir. Bunlar; hedeflerin açıklığı, zorluğu ve yoğunluğudur (Locke ve Latham, 2013).

4.2.1.5. Pekiştirme teorisi

Davranışsal bir kuram olan pekiştirme teorisi; bir davranışı pekiştirmenin gerçekleşme sayısını artı yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Pekiştirme teorisinde davranışın; bilişsel ve içsel süreçler tarafından yönlendirilmediği, yönlendirme işleminin pekiştireçler tarafından gerçekleştirildiği saptanmıştır (Özkalp ve Kirel, 2010). Bu yaklaşım insanların tutum ve davranışını açıklarken, ayrıca tutum ve davranışların hangi koşullarda değiştirilebileceği hususu üzerinde de durmaktadır. Skinner tarafından geliştirilen olumlu- olumsuz pekiştirme, son verme ve cezalandırma yöntemleri; davranışların gerçekleştirilmesi, pekiştirilmesi ve alışkanlık haline gelmesi için faydalanan yöntemlerden biridir (Sökmen, 2014).

4.3. Motivasyonda Kullanılan Araçlar

Çalışanların bireylerin farklı kişilik özelliklerine sahip olduğu için, farklı motivasyon araçlarının kullanılması kaçınılmaz bir gereklilik halini almıştır (Mercanlıoğlu, 2012).

4.3.1. Ekonomik araçlar

Para kazanma ihtiyacı; bireylerin yaşamlarını sürdürmelerinin yanı sıra belli bir yaşam standardına ulaşmak için ortaya çıkan bir ihtiyaç türüdür (Gedik ve ark., 2018). Bu nedenle çalışmanın karşılığında alınan paranın miktarı, çalışan bireylerin iş motivasyonunu canlı tutmak için önemli bir araç haline gelmiştir.

Çalışan bireylerin motivasyonunu artırmak için kullanılan ekonomik araçlardan bazıları; elde edilen kârdan pay verme, ücret artışı, sosyal yardımlar, prim, servis hizmeti sağlama, içecek servisi, öğle yemeği verme, giyecek yardımı vb. olarak sıralanabilir (Özmutaf ve Aktekin, 2016).

Yapılan bir araştırmada, kamuda çalışan bireylerde parasal ödüller veya ücret artışları motivasyonu artırırken, bireyler arasındaki ücretlerde adaletsizlik olduğunda

motivasyonun düşüş eğilimi gösterdiği belirtilmiştir (Öztürk ve Dündar, 2003).

4.3.2. Psiko-sosyal araçlar

İş motivasyonunu; bireylerin çalışmalarının yöneticiler tarafından beğenilmesi, kendini örgüte bağlı hissetmesi, çalışanlar ile yöneticiler arası ilişkilerinin iyi olması vb. olayların artırdığı saptanmıştır (Karabekir ve ark., 2016; Öztürk ve Dündar, 2003).

Çalışan bireylerin motivasyonunda kullanılan psiko-sosyal araçlar; işin sağladığı sosyal statü, çalışanların örgüt içinde bağımsız hareket edebilmesi, yöneticilere kolay erişim ve yöneticiler tarafından takdir edilme gibi etmenler olarak belirlenmiştir (Özmutaf ve Aktekin, 2016).

4.3.3. Örgütsel ve yönetsel araçlar

Amaç birliği, bireylere verilen yetki ve sorumlulukların dengesi, kişisel ve mesleki gelişim imkânları, iş ile ilgili hususlarda çalışan bireylerin görüşlerinin alınması ve görüşlerine önem verilmesi, kararlara katılım sağlamaları, örgüt içindeki iletişimin geliştirilmesi, bireylere iş güvencesi sağlanması, işi zenginleştirme, örgütün bireylerin kariyerlerinin gelişimlerine yönelik gelişim fırsatları sağlaması, çalışma koşullarının iyileştirilip zenginleştirilmesi vb. araçların kullanılıp geliştirilmesi çalışan bireylerin iş motivasyonlarını olumlu etkileyip artırdığı saptanmaktadır (Özmutaf ve Aktekin, 2016).

Çalışanların iş motivasyonunu; örgütlerde bulunan terfi sistemlerinin işlevselliği, sağlıklı ve iyi çalışma şartları, yöneticilerin çalışanlarına eşit ve adil davranması, bireylerin örgütsel bağlılıklarını sağlamak amacıyla faaliyetler yapılması, iyi bir örgüt kültürü varlığı, örgüt yöneticilerinin çalışanlarının sorun ve problemleriyle yakından ilgilenip çözüm için yardım etmesi gibi konuların artırdığı belirlenmiştir (Öztürk ve Dündar, 2003).

4.4. Motivasyon Faktörleri

Motivasyon kavramı, eski dönemlerden günümüze kadar, önemini her zaman koruyarak gelmiştir. Bu nedenle konusu çokça geçmiş, üzerine bayağı araştırma yapılmıştır. Bir kişinin işini yapabilmesi için; onu güdüleyen, kamçılayan itici güç vardır. Bu güce de motivasyon denmektedir. Motivasyonlar bireyler açısından

oldukça önemlidir. Özellikle çalışma hayatlarında hedef ve amaçlara ulaşabilmeleri açısından çok önemli bir konumdur (Biçer, 2006).

4.4.1. Uyarılma ve Kaygı

Çevresel veya içsel uyaranlar; kişinin harekete geçmesi açısından önemlidir. Kişinin başarı ihtiyacı çerçevesinde harekete geçmesi için teşvik edici uyaranların varlığı ve yönelim sürecin başlaması gerekmektedir (Kaymaz, 2010).

4.4.2. İhtiyaçlar

İnsan organizmasında fizyolojik olarak dengesizlik, eksiklik hissedilmesiyle meydana gelmektedir. İhtiyaçlar, varlığın devamı ve korunabilmesi açısından oldukça önemli hatta zorunlu bir olgudur. Yaşamın devamı ve kalitesi bu ihtiyaçların hangi şekilde giderildiği ve hangi oranda karşılanabildiğiyle ilgilidir. İhtiyaçlar; psikolojik ve fizyolojik olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu ayrım aşağıda sıralı bir biçimde bulunmaktadır (Varol ve ark., 2014):

- a) Psikolojik İhtiyaçlar:** Sevilme, sevmek, ait olma, saygı görmek ve kendini gerçekleştirme
- b) Fizyolojik İhtiyaçlar:** Su, yemek, ısınma, barınma, cinsellik, oksijen ve su

4.4.3. İnançlar

İnançlar insan hayatında var olan itekleyici bir güç unsuru olarak tanımlanmaktadır. Bazı durumlarda imkânsız gibi görünen olayların bile başarı elde etmesi söz konusu olabilmektedir. Bu olayın arkasındaki gücün inanç olduğu saptanmıştır. Bir şeye gerçekten inanıldığında, onu elde edebilmek ve başarabilmek için tüm yolların denenmesi ve sonunda da mutlaka başarının yakalandığı görülmektedir. Bir çalışmadan vazgeçilmemesi ve sürekliliğin sağlanması için inanç olmazsa olmazdır. İncanın bulunmadığı bir işin yapılmasının da anlamı bulunmamaktadır (Öztürk ve Erdoğan, 2013). Bireysel başarı için önemli olan yedi farklı inancı bahsedilmektedir. Bunlar (Karakuzu, 2013):

1. Bütün durumların bir sebebi ve amacı vardır.
2. Başarısızlık diye bir durum yoktur, durumların sonuçları vardır.
3. Sorumluluk almaktan çekinmemek ve korkmamak gerekmektedir.

4. Bir şeyi kullanabilmek için onu anlamak şart değildir.
5. En önemli kaynağın insan olduğu unutulmamalıdır.
6. En iyi oyun çalışmaktır.
7. Başarı yakalamak için taşın altına eli koymak şarttır.

4.4.4. Amaçlar

Amaçların ulaşılabilir konumda olması, büyük olması; ona ulaşılabilme sürecini ve biçimini belirlemektedir. Amaçların herkesin gözünde değişik öznel bir değeri vardır. Kişilerde olduğu gibi örgütlerin de birtakım amaçları vardır. Çalışan bir bireyin kendi hedeflerine ulaşabilmesi için tüm çabasını gösterdiği ve arzuladığı duruma ulaşabilmek için elinden gelen tüm imkânları kullandığı bilinmektedir. Bu yüzden de amaçların oldukça önemli bir konumu bulunmaktadır. Amacın, kişinin göstereceği üstün çabaya değmesi gerekmektedir. Bu nedenle de amaç için çabalanan yolda, amacının bir değerinin olması, çekilen tüm zorluklara rağmen bu duruma göğüs gerebilme inancını da sağlamasına katkı sağlayacaktır (Kaymaz, 2010).

4.5. Motivasyon Çeşitleri

İnsan davranışlarını etkileyen motivasyon çeşitleri dört başlık altında incelenmektedir. Bunlar:

- 1- İç güdüler
- 2- Fizyolojik güdüler
- 3- Sosyal güdüler
- 4- Psikolojik güdüler

Motivasyon, kişisel davranışları etkilediği düzeyde önem taşımaktadır. Bu davranışlar bilinçli yahut bilinçsiz olabilir. Örnek verecek olursak; düşünsel bir yapıya dayanan motivasyonlar ussal güdü olarak adlandırılırken, duygusal nitelik taşıyanlar motivasyonlar ise ussal olmayan motivasyonlar olarak adlandırılırlar (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008).

4.5.1. İç güdüler

İç güdü, kişileri doğal nitelikte olan ihtiyaçlara yönelten bilinçsiz davranışlar olarak gruplandırılmıştır. İçgüdü; tamamen bilinç dışı olan ve akla dayalı olmayan davranışların tümüdür (Aşıkoğlu, 1996). Bir davranış içgüdüsel olarak niteleyebilmek için aşağıda belirtilen kıstaslara uyması gerekmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008):

- Kesin bir fizyolojik nedeni bulunmalıdır.
- İçgüdüsel olarak tanımlanan davranışın hayvanlar âleminde evrensel bir boyutu olmalıdır.
- İçgüdüye dayalı olduğu kabul gören davranışın, öğrenme sürecinin sonunda da değişmemesi gerekmektedir.

İnsanlarda ve hayvanlarda ortak olan olgunun güdüler olduğu söylenebilir. Susama, acıkma, nefes alma ve verme vb. durumlar ortak güdüler olmanın yanı sıra davranışlar açısından değişiklikler göstermektedir. İçgüdülerin aslında evrensel düzeni oluşturduğu bilinmektedir.

4.5.2. Fizyolojik güdüler

Kişilerin hayatlarını idame ettirebilmeleri için gerekli olan temel ihtiyaçları gidermeye yönelik olan güdülere fizyolojik güdüler denmektedir. Bu güdülerin yarı bilinçli olarak yapılmasının yanı sıra yarı bilinçsiz olarak yapıldığı da belirlenmiştir. Örneğin bu tür güdüler; giyinmek ve beslenmek olarak tanımlanabilir. Fizyolojik ihtiyaçları giderme amacına dayalı olan bu tür güdüler, tüm insanlarda vardır ancak kuvvet ve şiddet bakımından kişiler arası farklılık göstermektedir (Aşıkoğlu, 1996).

4.5.3. Sosyal güdüler

Sosyal içerikli güdüler; toplumların değerli gördüğü durumlardır. Kişi de bunlara ulaşabilmek amacıyla bütün çabasını harcar. Bunlar; tanınmak, gruba üye olmak, sevilmek ve sevmek, beğenilmek, başkalarına yardım etmek gibi kişi harekete geçiren sosyal içerikli duygu ve düşünceleri içermektedir. Ancak sosyal güdüler, kişilerin bireysel yapısına göre değişik zamanlarda ve farklı biçimde ve değişik önem oluştururlar. Diğer yandan bu güdülerin oluşması direkt olarak toplum şartlarına da bağlı olabilir. Toplumun farklı kesimlerinde bulunan kişilerin farklı sosyal güdülere sahip olması doğal bir durum olarak karşılanmaktadır. Bir kesimde normal karşılanan

bir durum, diğerk kesimde hoş görülmeyebilir. Toplumun  zellikleri doğrultusunda sosyal güdüler de farklılık gösterebilmektedir (Kaplan, 2007).

4.5.4. Psikolojik güdüler

Kişinin türlü nedenlerle, davranışlarını belirli bir yönde ve belirli şekilde etkileyen kuvvetler kişisel güdüler olarak adlandırılmaktadır ( ztabağ, 1970). Bu tür güdüler, kişinin davranış özellikleri ve kişilik yapısıyla bütünleşen güdülerdir. Psikolojik ihtiyaçlarından kaynaklanan güdülerin analizlerini yapmak fizyolojik ve sosyal güdülerin analizlerine göre daha zor olduğu gözlemlenmiştir (Aşıkoğlu, 1996).

Davranışlarımızın bireysel olan taraflarını çoğu zaman kendimiz de açıklayamayız. Nedeni ise; bu davranışların temeli çocukluğumuzdan ve hatta soya  ekimimizden başlayarak günümüz koşullarında çevresel etkilenmelere kadar gelmeleridir. Bu nedenle, kişinin davranışına, davranış yönüne ve davranış özelliklerine bakarak, o davranışı etkileyen güdüyü anlayabilsek dahi, o davranışın nedenini anlayamamaktayız. Çünkü bir davranışı doğuran olaylar ile onu etkileyen kuvvet birbirinden farklı olgulardır ( ztabağ, 1970).

4.6. İş Motivasyonu

1930'lu yıllarda başlamış, günümüzde sosyal bilimlerde en çok ilgi gören ve kamu yönetiminde meydana gelen en büyük problem konusu olan durumlardan biri olarak görülen kavram iş motivasyonudur (Selden ve Brewer, 2000).

İş motivasyonu çalışan bireylerin işlerini isteyerek ve severek yapma seviyeleriyle ilgilidir (Ertürk ve Aydın, 2016). Literatür incelendiğinde, iş motivasyonu ile ilgili görüş birliği sağlanan bir tanıma rastlanmamıştır (Donovan, 2001). Katzell ve Thompson'a göre iş motivasyonu; bir kişinin işi ile ilgili uyarılma, gayretini sürdürme, yöneltme, işine önem verme ile ilgili süreç ve koşullara bağlı olan geniş bir yapıdır (Katzell ve Thompson, 1990).

Bir bireyin veya iş grubunun örgütsel amaçlar doğrultusunda iş davranışlarını başlatması, yöneltmesi ve sürdürmeye yönelmesi için g   sağlanması, iş motivasyonunun örgütsel açıdan ele alınmasıdır (Ertürk, 2016). İş motivasyonu, çalışan bireylerin stratejik hedeflere ulaşılmasını sağlayan, örgütsel stratejiler çerçevesinde onları yönlendiren, döngüsel ve dinamik süreci oluşturan, itici güç olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz ve Günay, 2016). Diğerk bir araştırmacıya göre; iş

motivasyonu, örgütsel hedeflere ulaşabilmek için çalışan bireylerce gösterilen isteklilik durumu ve üstün çabadır (Çayırtaş, 2013).

4.6.1. İş motivasyonunun amacı ve özellikleri

Çalışan bireylerin iş performansını artırmak amacıyla; çalışan bireylerde daha fazla çalışma arzusu oluşturabilecek faktörleri bulmak ve örgüt olarak çalışanların bu arzularını karşılamaya çalışmak, örgütlerde çalışan bireylere iş motivasyonu sağlama amacıdır (Özmutaf ve Aktekin, 2016). Başka bir deyişle, kişilerin performansını artırarak iş verimliliğini yükseltmek ve kurumsal amaçlara ulaşmayı kolaylaştırmaktır (Dalkıran, 2018). İş motivasyonu, çalışan bireylerin; sergilemiş oldukları performansa, işe devam durumuna, işin gerektirdiği davranışları sergilemelerine ilişkin açıklayıcı bilgiler öne çıkarmaktadır (Lee ve Wilkins, 2011).

Motivasyonun, çevre ve kişiler arasındaki etkileşim sonucunda ortaya çıkan bir süreç olduğu söylenmektedir (Latham ve Pinder, 2005). Çalışan bireylerin eylemleri üzerinde bireysel istek, ihtiyaçlar, ilginin yanı sıra; çalışma şartları, sosyal durum, çevresel faktörler ve kişisel tutumlar da belirleyici etmenlerdir (Avşar, 2014). Bu doğrultuda örgütsel hedeflere ulaşabilmek için okul yöneticileri; hem öğretmenlerin ihtiyaçlarının farkında olarak nasıl ve ne şekilde motive etmesini bilmesi hem de çalışma şartlarını ve çevresel faktörleri örgütsel amaçlar doğrultusunda uygun bir duruma getirmek durumundadır.

Örgütsel amaçlar, kişisel ihtiyaçlar ve çaba; iş motivasyonunun üç temel bileşeni olarak karşımıza çıkmaktadır (Önen ve Kanayran, 2015). Bu bağlamda örgüt yöneticileri, kurumsal amaçlara ulaşabilmek için çalışan bireylerin kişisel ihtiyaçlarını göz ardı etmemesi, aksine ön planda tutması gerekmektedir. Kişinin amaçları ile örgütün amaçları aynı doğrultuda olduğunda çalışan bireylerin performansı olumlu yönde etkilenip artacağı için örgütsel amaçlara ulaşmak daha basit bir hal alacaktır.

Motivasyonun özelliklerini oluşturan olgular şunlardır (Tezcan, 2006):

- Motivasyon bireye özgüdür ve kişiden kişiye değişiklik gösterebilmektedir.
- Motive etme süreci karmaşık bir süreçtir.
- Çalışan bireylerin motive olup olmadıkları, onların davranışlarının, hal ve

hareketlerinin gözlenmesiyle anlaşılabilir (Ertürk, 2017).

- İnsanların istekleri, ihtiyaçları ve ilgileri zamanla farklılık gösterebileceği için motivasyon yöntem ve araçları sürekli değişiklik gösterebilmektedir.
- Motivasyon; çalışan bireylerin etkinliği ve verimliliği, moral durumu, iş başarısı ve iş doyumu ile doğrudan ilişkili olan, çok yönü olan bir kavramdır.

Motive edilmeyen kişiden, üstün performans sağlaması beklenmemelidir (Eker ve Erkal, 2018). Bu doğrultuda kişinin, örgütsel amaçlar doğrultusunda motive edilmediği müddetçe örgütsel amaçlara istenilen seviyede ulaşamayacağının vurgusu yapılmaktadır (Öztürk ve Dündar, 2003). Bir diğer ifadeyle, okul örgütlerinde öğretmenler okulun amaçları doğrultusunda motive edilmediği müddetçe eğitimsel amaçlara ulaşmanın zor olacağından bahsedilmektedir.

4.6.2. Çalışanları motive etme süreci

Örgütsel boyutta çalışan bireylerin motivasyonu üzerinde; çalışan bireylerin iş deneyimi, eğitim durumu, örgütteki iş rolleri, öğrenme kültürü, örgüt kültürü, maddi ve manevi ödüllerin çeşitliliği ve çokluğu gibi faktörlerin etkisi bulunmaktadır (Ünsar, 2011).

Çalışan bireylerin içsel veya dışsal etmenlerin etkisiyle görevlerini yerine getirmek için bir ihtiyaç hissetmesiyle iş motivasyonu süreci başlamaktadır. Eğer işin kendisi çalışan bireyi motive etmiyorsa, bu ihtiyacın zorunluluktan kaynaklandığı söylenebilir.

Eğer birey dışsal faktörlerden kaynaklı bir zorunluluk sebebiyle verilen işi yaptıysa, bireyi performans göstermeye iten faktörün, örgüt tarafından uygulanan ödül veya ceza sistemi olduğu söylenebilir. Birey, son safhada örgütün başarısı ve devamlılığı için ihtiyacı olan diğer görevlerini de değerlendirecek ve yeni sorumluluklar alacaktır. Bu şekilde iş ve motivasyon süreci periyodik olarak devam edecektir.

Etkili yöneticiler, çalışan bireylerin performanslarını artırmak için ne şekilde motive edebileceğini, onların beklentilerini veya ihtiyaçlarını ne şekilde karşılayabileceğini bilmek zorundadırlar (Pardee, 1990). Öğretmenlerin okullarda bulunma sebepleri; bireylerin okullardan bekledikleri eğitimsel hedeflere

ulaşmalarını sağlamaktır. Okul yöneticisinin önemli görevleri; belirlenen amaçlara ulaşabilmek için örgütte yani okulda bulunan öğretmenlerin iş motivasyonunun sağlanıp artırılması olarak saptanmıştır.

Terfi etme, takdir edilme ve çalışan bireylerin görüş ve önerilerinin alınması, kamuda çalışan bireylerin iş motivasyonunu artırdığı; bireyler arasında olan ücret adaletsizliğinin ise iş motivasyonunu olumsuz yönde etkilediğı gözlenmiştir (Öztürk ve Dündar, 2003). Ek olarak, kamuda görev alan yöneticilere manevi ödüllerin daha motive edici bir unsur olduğı belirlenirken, kamu memurlarının ise maddi ödüller ile daha fazla motive oldukları saptanmıştır.

4.7. İş Motivasyonu Türleri

4.7.1. İçsel motivasyon

İçsel motivasyon; kişiye keyifli ve ilginç geldiğinden, kişinin bir işi kendi rızasıyla yapmasını ifade eder. İçsel motivasyonun özüne bakıldığında tatmin duygusunun baskın olduğı bir durumu ifade etmektedir. İçsel motive olan kişi baskı, ödöl veya kışkırtma gibi dışsal etmenleri dikkate alıp da harekete geçmez (Gagné ve ark., 2014).

Bireylerin hobi gibi, dışsal motivasyon kaynağı olmaksızın yaptıkları eylemlere içsel motivasyon denir. 1970’li yıllardan beri psikologlar tarafından araştırılan ve tartışılan bir olgu olan içsel motivasyon; çalışan bireylerin işyerinde daha mutlu olmalarının yanı sıra yüksek başarılar elde etmesini de sağlamaktadır. İçsel motivasyon; Bandura tarafından geliştirilen Öz Yeterlik Teorisi, Fritz Heider’in Atıf Teorisi ve Ryan ile Deci’ın Bilişsel Değerlendirme Teorilerinde ele alınmıştır. Bu çalışmalardan yola çıkarak çalışan bireylerin motive olmalarını sağlamak için iş yerinde olması gerekli olan unsurlar şu şekilde sıralanmıştır:

- Seçenek; çalışan bireylerin iş ortamında işleri ile ilgili söz hakkı olmalıdır.
- Yeterlik; çalışan bireylerin, diğler çalışan bireylerin yeterli ve etkin oldukları bir ortamda en az onlar kadar yetkin olmalıdır.
- Anlamlılık; çalışan bireyler, yaptıkları eylemlerin kurumun yararına olması gerektiğini düşünebilmelidirler.
- Amaç; çalışan bireylerin kurumun hedefleri yönünde bir amacı olmalıdır

(Yüksel, 2004).

Kişilerin bir işi bitirmeleri, onlarda bir tatmini ortaya çıkarmaktadır. Bir işi tamamlamış olmanın verdiği başarı hissi, işe karşı bağlılığı, yeni işleri başarıyla bitirme ve beraberinde kişisel heyecanı yakalama motivasyonunu getirmektedir (Kuruüzüm ve ark., 2010). İçsel ödüllere erişen çalışan bireylerin, bu duyguyu tekrar yaşayabilmeleri ve yeni işleri başarabilmeleri hususunda daha fazla motive olduğu görülmüştür (Gökkaya ve Turker, 2018).

4.7.2. Dışsal motivasyon

Bireyin kendisi dışında kalan; iş arkadaşları ve yöneticiler gibi kişilerden gelen ödül ve cezalar, o bireyin davranışına etki edecek güdülemelerdir. Dışsal motivasyonda, davranışa destek olan olumlu ve olumsuz etmenlerin varlığından bahsedilebilir. Örgütün, bünyesindeki bireylere ödül vermesi, farklı derneklere veya kulüplere üyelikler yaptırmaları, gerçekleştirilen faaliyetlerin belli kıstaslara göre değerlendirilip belli puanların verilmesi, örgüt içinde çalışanların belirlenmesi ve takdir edilmesi gibi etmenler olumlu motivasyon sağlayan araçlar şeklinde sıralanabilir (Deci, 1971). Örneğin; bir Amerikan şirketi olan Burger King, çalışanlarının motive olabilmesi adına tüm şubeleri için “ayın elemanı” uygulaması yapmasıyla birlikte bu uygulamada ayın elemanı seçilen çalışanın ismi bir sonraki aya kadar şubede bulunan ilan panosunda kalmaktadır. Dışsal motivasyonu olumsuz olarak etkileyen bazı durumlar da bulunmaktadır. Bireyin örgütsel yapı içinde haklarının verilmemesi, adil olmayan yaklaşımlar, çalışanlara ceza uygulanması ve küçük görülmesi benimsenmemesi, bulunduğu pozisyonunun alay konusu yapılması ve bireyler arasında adil olmayan yaklaşımlar gibi etmenler çalışan bireylerin motivasyonunu olumsuz etkileyip düşmesine neden olmaktadır (Deci ve ark., 1991). Motivasyonun düşmesi çalışan bireylerin verimliliklerini ve performanslarını düşürmektedir. Bireysel olarak olumsuzluklar algılanıyor olsa da motivasyonun olumsuz etkilenip düşmesi üretim süreçlerine ve örgütsel yapıya önemli ölçüde zarar verebilmektedir.

4.8. Önderlik

Önderlik olgusu insanın benliğini fark ettiği zamandan bu yana; yani başka bir deyişle topluluk halinde yaşamaya başladığı zamandan günümüze kadar gelen bir

olgudur (Biçer, 2014). Önderlik hakkında kesin bir tanımın olduğunu söylemek oldukça zor bir iştir.

Çalışmaları ile önderlik çalışmaları üzerinde büyük bir etki yaratan Joanne Ciulla, nesillerdir akademisyenlerin önderlik için farklı tanımlar sunmaya çalıştıklarını, ancak hiçbirinin kesin olmadığını belirtmiştir (Bakare, 2017). Seçkin önderlik uzmanı Joseph Rost yapmış olduğu bir çalışmada, akademisyenlerin ve uygulayıcıların, insanların onu ya da onlar tarafından uygulandığında tanınmasına yardımcı olacak kesin ve öz bir önderlik tanımı yapamadıklarını iddia etmiş, 221 farklı önderlik tanımını analiz ettikten sonra “önderliğin, ortak amaçlarını yansıtan gerçek değişiklikleri amaçlayan önderler ve takipçiler arasında bir etki ilişkisi olduğu” sonucuna varmıştır (Rost, 1993). Önderlik uzmanı Jay Conger, önderleri grup üyelerini kendine doğru bağlayan, bağladığı kişileri örgütün amaçlarına ulaştırmak için motive eden bireylerden oluşan kişiler olarak tanımlar (Bakare, 2017). Bu tanım, bir önderin verdiği yön, motivasyon ve başarı ölçüsüne yaptığı vurguyu göstermektedir. Aynı zamanda önderlik alanında yetkili olan Winston ve Patterson şunları gözlemler: Önder; çeşitli yeteneklere, becerilere ve kabiliyete sahip bir veya daha fazla takipçiyi seçen, donatan, eğiten, etkileyen bir veya daha fazla kişidir. Ayrıca önder, takipçilerini kuruluşun amaç ve misyonuna ulaştırmak için uyumlu ve koordineli bir çaba içinde ruhsal, duygusal ve fiziksel enerjiyi tüketerek istekle, coşkuyla, misyon ve hedeflere ulaşmaya odaklar (Winston, 2006). Sadler’e göre yapılan bu tanımlar; sadece bir önder değil, iyi bir önderin tanımıdır. Bununla birlikte, bu tanımların önemi, önderliğin gerektirdiği her şeyden bahsetmemiş olmasında yatmaktadır. Önderlik terimi, kısa bir tanımla açıklanabilecek olandan daha fazlasını ifade etme kapasitesine sahiptir. Başka bir sorun da önderliğin farklı yerlerdeki veya bağlamlardaki farklı insanlar için farklı anlamlar ifade edebilmesidir. Önderlik zor bir kavramdır. Çünkü alandaki akademisyenler tarafından önerilen tanımlar önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Sadler’in belirttiği gibi; önderlik, önderler ile takipçiler arasındaki etkileşimi içerir (Sadler, 2003).

4.8.1. Önderlik kuramları

İlk önderlik teorileri, “Büyük Adam” teorisine dayanıyordu. Büyük Adam teorisi, erkeklerin belirli önderlik özelliklerinin miras alındığı ve bir nesilden diğerine

aktarıldığı “harika” aile çizgileri içinde doğduğu fikrine dayanıyordu. Buna göre, bu teorinin tek sınırlayıcı faktörü, yönetici sınıfların topluma önderlik yeteneği olan yeni nesil bir çocuk sağlama kapasitesiydi (Bass, 1982). Bunun örnekleri, yönetici sınıfa veya monarşiye iktidarın verildiği ve daha sonra önderliği bu seçkinlerin elinde tuttuğu ardışık nesillere aktarılan feodal sistemlere kadar izlenebilmektedir. Romanov ailesinin Rus Çarı, İngiliz Kraliyet ailesi ve Amerikan Bush ailesi gibi daha yakın zamanlarda siyasi aileler tarafından verilen ve sürdürülen bazı güç örnekleri de görülmüştür. Bu teorinin savunucuları, bu büyük adamları, çeşitli durumsal bağlamlarda gözlemlenebilir önderlik davranışları olarak tezahür eden doğuştan gelen yatkınlıklarını araştırarak toplumun geri kalanından ayırmanın mümkün olduğuna inanıyorlardı (Weinberg ve Gould, 2007). Etkili önderlikten sorumlu belirli ve tanımlanabilir özelliklerin aile çizgilerinden geçtiği fikri, önderliğin “özellik teorisine” yol açmıştır.

Özellik teorisi araştırmacıları, tanınabilir ve yerleşik önderlerin belirli fiziksel ve kişilik özelliklerini belirlemeye çalışmışlardır (Case, 1998). İlk düşünceler, önderlik yeteneğinin aile hatlarından miras kaldığını vurguladığından, büyük önderlerin sonradan olmayacağına, doğuştan gelen bir yetenek olduğuna dair baskın inancı sürdürmüştür. Tüm önderlerin ortak bir özellikler dizisi sergilemesi konusunda fikir birliğine varıldığında, önderlik niteliklerinin daha sonra önder etkinliğini artırmak için çeşitli bağlamlarda kullanıldığı görülmüştür (Weinberg ve Gould, 2007). Örneğin, etkili spor koçu veya fiziksel eğitimci tipik olarak otoriter bir profil sergileyen; esnek olmayan, takipçileri üzerinde kontrol uygulayan ve duygusal olarak korunan otoriter biri olarak nitelendirilmiştir. Bunun dışında sporcuların fikirlerinin alındığı ve takipçilerinin onayını artırmak için bu bakış açılarına ilişkin kararlara önem veren demokratik önderlik tarzı bulunmaktadır. Son olarak, laissez-faire (serbest bırakıcı) önderlik tarzı önderlik eksikliğini temsil eder, çünkü takipçilerin bir önderden fazla etkileşim olmadan performans göstermelerine izin verilir. Önderlik tarzları arasındaki farklılıkları inceleyen araştırmacılar, belirli bir bağlam için en uygun tarzı belirledikten sonra, önderlerin tarzlarını buna göre değiştirmeye yönlendirilebileceğini hissetmişlerdir. II. Dünya Savaşı’ndan sonra özellik teorisine verilen destek, birçok özelliğin önderliğe elverişli görünmesine rağmen, varlığının veya yokluğunun başarılı önderliği tahmin edemeyeceği keşfedildiğinde etkisini

kaybetti (Weinberg ve Gould, 2007). Araştırmacılar ayrıca, etkili önderliğin yalnızca bir önderin özellikleri tarafından belirlenemeyeceğinin farkına vardılar (Klimushko, 2010) ve sonuçlarındaki tutarlılığı geliştirmedeki bu başarısızlık, davranışsal önderlik teorilerine yol açtı.

Davranışsal teoriler, özellik teorisinin temel ilkeleri doğrulanamadığından hızla önem kazanmıştır. Önderlik üzerinde davranışsal yaklaşımı araştıran araştırmacılar, önderin ne olduğu ile ilgilenmek yerine, önderin ne yaptığına odaklandılar (Williams, 2006). Bu yaklaşım, 1940’larda ve 1950’lerde Ohio Eyaleti ve Michigan üniversitelerinden spor dışı ortamda yapılan yönetim çalışmalarının bir sonucu olarak ortaya çıktı. Ohio Eyaletindeki araştırmacılar, önder davranışını ölçmek ve değerlendirmek için Önder Davranışı Tanımlama Anketi’ni (LBDQ) geliştirdiler. Ohio Eyaleti çalışmaları, grup etkililiğiyle ilgili iki davranış buldu. Bunlar, “değerlendirme” ve “başlatıcı yapı” olarak etiketlenen tüm önderlerin davranışlarının %82’sini oluşturdu (Klimushko, 2010). Değerlendirme, önder ve takipçi arasındaki kişilerarası ilişki ile temsil edilmiştir. Ayrıca bu değerlendirme, başkalarının duygularına saygıyı ve ilgiyi içeren, güvene dayalı pozitif önder-takipçi etkileşimi ile nitelendirilmektedir. “Düşünme” konusunda yüksek bulunan önderler; güven, arkadaşlık, saygı ve samimiyet özelliklerini sergilerken takipçileriyle iyi bir yakınlık ve iletişim sergilediler. Öte yandan düşünme konusunda yüksek bulunan liderler başlatma yapısı, grup hedeflerine ulaşmayı amaçlayan uygulama ve izleklerin (prosedürlerin) geliştirilmesi ve uygulanması ile ilgili yönetsel yönleri ifade ederler. Ayrıca talimat verme, planlama, rehberlik ve yönlendirme faaliyetlerini içerirler (Williams, 2006). “Başlangıç yapısında” yüksek davranış sergileyen önderler, öncelikle üretim ve performansın sonuçlarıyla ilgilenmişlerdir. Takipçileri performans hedeflerine yönlendirmede bir örgütsel yapının geliştirilmesi ile ilgili kural ve düzenlemeleri oluşturmanın usul yöntemlerini de vurgulamışlardır (Weinberg ve Gould, 2007). Benzer şekilde, Michigan Üniversitesi’ndeki çalışmalar “üretim merkezli” ve “çalışan merkezli” olarak adlandırılan, sırasıyla başlatma yapısı ve değerlendirme boyutlarının analogları olan iki önemli önder davranışını tespit etmiştir (Klimushko, 2010). Bu ve diğer araştırmalar, çoğu önderin bu iki boyutun kombinasyonu ile meşgul olduğu, ancak en başarılı önderlerin bu davranışların her ikisini de yüksek oranda kullanan önderler oldukları sonucuna varmıştır.

Nitelik ve davranışsal önderlik kuramlarının incelenmesi, bu iki boyut dikkate alma ve başlatma yapısını etkili önderlik davranışları olarak araştırmacıların dikkatine sunmuş ve koçluğun grup dinamikleri düzeyini etkileyebileceği bir alanı aydınlatmıştır. Bununla birlikte, davranışsal ve özellik teorilerinin, niteliklere veya davranışlara dar bir şekilde odaklandıklarından ve spor ortamının değişkenliğini hesaba katmadıklarından, doğası gereği fazla tek boyutlu olduğu düşünülmüştür. Bu durum da önderlik çalışmasında daha durumsal perspektiflere yönelmesine neden olmuştur.

4.8.2. Karizmatik önderlik

Weber'in karizmatik önderlik modeli iki temel yapı üzerine kurulmuştur (Weber ve Henderson, 1947). Birincisi, takipçiler arasında mevcut düzenin yerine getirmede bir ihtiyaç, amaç veya arzu; ikincisi ise öndere boyun eğmeleri, boyun eğdikleri önderin karizmaya sahip olması, takipçilerinin hedeflerinin veya arzularının gerçekleşmesine öncülük olacağı temeline dayanır (Weber ve Henderson, 1947). Shamir ve ark. (1993), karizmatik önderlerin sosyal değişimi kucaklamak için takipçilerini motive ettikleri yorumlayıcı bir sürecin teorik bir açıklamasını ve çevre ile uyumunu geliştirmişlerdir (Howell ve Shamir, 2005). Çevre ile uyumu; bazı takipçilerin ilgi alanlarının, değerlerinin ve inançlarının, önderin faaliyetlerinin, hedeflerinin ve ideolojisinin uyumlu ve tamamlayıcı hale gelmesini sağlayacak şekilde bireysel ve önder yorumlama yönelimlerinin bağlantısını ifade etmektedir. "Çevre" terimi, bireylerin yaşamları ve genel olarak dünya içindeki olayları konumlandırmasına, algılamasına ve etiketlemesine olanak tanıyan yorumlayıcı bir şemayı (Boal ve Bryson, 1988; Goffman, 1974) ifade eder. Olayları veya oluşumları anlamlı bir şekilde ifade edecek olursak; çevre, toplu ya da bireysel olarak deneyimi organize etme veya eylemi yönlendirme işlevi görür.

Karizmanın gerçekte nerede olduğu konusunda farklı görüşler ortaya koyan farklı teoriler vardır. Örneğin, karizmayı, önderin yönettiği grup ve önderin savunduğu vizyonu, belirli karizmatik özellikler ve davranışlar sergileyen önderler ile öndere karşı belirli algı, duygu ve tutuma sahip takipçiler arasındaki ilişkide ikamet eden bir durum olarak görenler de vardır (Howell ve Shamir, 2005).

Weber'e göre karizmatik önderin yegâne misyonu ve vizyonu, kendi

belirlediği bir pozisyon ve bir benlik tarzı tarafından yönlendirilmektedir. Bir kişilik özelliğinden veya davranışsal bir tercihten daha fazlası olan karizmatik önder, rolünü bir alın yazısı olarak görür. Dahası, bu alın yazısını kabul etmek ve bunu yaparak ona eşlik eden otoriteyi onaylamak ise arkasından gelenlerin yani takipçilerinin amacıdır (Sparks, 2008).

Weber'e (1964) göre, belirli durumlar karizmatik önderlik ihtiyacını yaratır. Bu durumlar, kriz zamanları ve otoriteye karşı şüphe olduğu zamanlardır ancak tabii ki bunlarla sınırlı değildir. Gerçek karizmatik önder; bir kriz, proje, değişim yönetimi durumu veya önderlik gerektiren başka herhangi bir durum olduğunda, bu durumlarla ilişkisi olduğu için benzersiz bir yaklaşımda veya perspektifte olmalıdır (Sparks, 2008). Bu yeni yaklaşım nadir görülen koşullarla veya durumlarla karşılaştığı zaman, değişim için bir teşvik veya bir eylem çağrısı görevi görecektir. Saf karizma ve karizmatik önderlik mevcut olanla çatıştığı için, onlar da bir organizasyon içinde teşvik görevi görmektedir. Ancak karizma, bir organizasyonda, rutin hale getirilmeden kısa bir süre önce, en sonunda kaçınılmaz bir şekilde statükoya dönüşecek yenilikçi bir güçtür. Weber, karizmanın kaçınılmaz kaderinin rutinleşme ve kurumsallaşma olduğu üzerinde durmuştur. Yine Weber, karizmatik önderin ve onu takip edenlerin istikrarı sürdürmeyeceğine ve geleneksel ya da bürokratik otoriteye yönelteceğine inanmıştır. Bürokrasi reformunu, hatta devrimini başlatabilmek için karizmatik bir öndere ihtiyaç vardır, ancak bu reform yapıldıktan sonra, kişi karizmatik benliğini terk etmek zorundadır. Saf karizma bireyseldir, değişmez, kişinin derinliklerindedir ve şaşırtıcıdır. Karizmanın otoritesi inanca dayanır. Hedeflenen bir eylem gerçekleştiğinde karizmatik önderlik başarılı olur. Sonra karizma sıradan bir hale gelirse; karizmatik önderlik rutinleşir, kişiliksizleşir ve kötümser hale gelir. Bu nedenle, inanç eğilimi de dönüştürülebilir (Takala, 2005). Takipçi, belirli bir ihtiyacın karşılanması için önderin yardımını gözetir. Bu ihtiyaç bir kez dikkate alındığında, o önderin takipçinin hayatındaki rolünün gerekliliği başkalaşır ve zamanla ortadan kaybolur ancak ihtiyacın doğasına bağlı olduğu da unutulmamalıdır.

Platon, gerçek bir önder yapan şeyin güç sahibi bir adamdaki hakikat arayışı olduğuna düşünmüştür. Ayrıca, karizma ile ilişkili özelliklerin ilahi kökenli olduğunu ve hiçbir şekilde kazanılamayacağını veya öğrenilemeyeceğini savunmuştur. Onların

gerçekten daha yüksek bir gücün hediyesi olduğuna inanmıştır (Takala, 2005).

Robbins (2013)'in belirttiği gibi; karizmatik önderleri karizmatik olmayanlardan ayıran özellikler şunlardır: Özgüven, yargılarına ve yeteneklerine tam güven, bir vizyon, statükodan daha iyi bir gelecek öneren idealleştirilmiş bir hedef, bu vizyondaki güçlü inançlar, yüksek risk alma ve vizyonlarına ulaşmak için özveri gösterme istekliliği, statükoyu koruyucu davranışlar yerine sıra dışı ve köklü değişimlerdir (Sparks, 2008).

Prototiplik, karizmatik önderlik çerçevesinin dışındadır, çünkü normatif beklentilere ve öngörülene karşılık gelir. Karizma, bir önderin istisnai ya da örnek niteliği görünümüne dayanır (Sparks, 2008). Bu nokta, karizmatik önderi tanımlamada imaj veya izlenim yönetiminin oynadığı rolü ve önemi vurgulamaktadır.

4.8.3. Demokratik önderlik

Bu çalışma, Tierney (1989)'in örgütsel demokrasi tanımını kullanır. Tierney (1989) "... Demokrasi, örgütsel katılımcıların sosyal adalet, eşitlik, çeşitlilik ve yetkilendirme ilkelerini tanımlama ve bunlara uyma biçimiyle ilgilidir" diye belirtmektedir (Tierney , 1989). Demokratik önder, çoğunluğun fikirlerine dayanarak yön belirlemeyi tercih etmektedir. Marques, uygulandığında akademik ortamda faydalı olan demokratik önderlik tarzını tanımlamaktadır (Marques, 2006). Çatışma çözümü açısından Dew, demokratik bir önder tarafından yönetilen ortamda çatışma çözümünü tanımlamaktadır. Bu doğrultuda demokratik önderler, çatışmanın herhangi bir ekip çalışmasının normal bir parçası olduğunu anlamaya başlamışlardır. Her bireyin farklı bir kişiliği, farklı bilgileri ve farklı deneyimleri vardır. İnsanların çatışma içinde olması son derece normaldir. Demokratik önderlik; sorunlar ve kişilikler üzerindeki çatışmaların reddedilmesi yerine çözülmesine olanak sağlamaktadır. Kontrol altında olan çatışmalar ortadan kalkma eğilimindedir (Dew, 1995).

4.8.4. Otokratik önderlik

Otokratik önder, otoriter bir önder olarak da adlandırılır. Bass'a (1990) göre otokratik önderler mutlak bir yapıyı tercih eder, takipçileriyle asgari bir şekilde gerektiği kadar iletişim kurar, fazlasına gerek duymazlar. Takipçilerinin uyması gereken emir ve talimatları dikte ederler. Otoriter önderler, takipçilerinin görüşlerine

pek sıcak bakmazlar ve kişisel refahlarıyla ilgilenmezler (Manners, 2008). Bu tip bir önder tarihsel önderlikte tercih edilmiştir. Otokratik bir önderin takipçileri üzerindeki etkisi; önderin varlığında daha üretken, önder yokken daha az üretken olan bağımlı ve itaatkâr takipçilerle sonuçlanmıştır (Argyris, 1953; Lewin, 1948; Manners, 2008).

Otokratik önderlik yaklaşımı günümüzde tercih edilen tarz değildir. Otokratik önderlik tarzı, sosyal dinamikler ve ilişki kurma sorumlulukları ile ilgili değildir. Otokratik önderlik tarzı tercih edilmeyebilir, ancak istenilen sonuçları elde etmek için bu önderlik tarzını uygulayan kuruluşlar vardır (Marques, 2006). Bazıları otokratik önderlik tarzının uygulanmaması gerektiğine inanırken, Dew bu tür önderliğin doğru bağlamda nasıl bir avantaj olabileceğini göstermektedir.

Otokratik davranış, amirlerin takipçileri ile çatışmadan kaçınmaları için etkili bir yol olabilir. Çalışanlar itaatkâr olmaya şartlandırıldığında, bazı çatışmalardan kaçınılacaktır. Öte yandan; otokrasi içerleme durumu yaratır, için için yanan direnişe ve kontrol üzerinde çatışmaya yol açar (Dew, 1995).

Benzer şekilde Rotemberg ve Saloner, örgütsel ortam yeni fikirlerden yoksun olduğunda otokratik önderlik tarzının yararlı olabileceğine inanmaktadır (Rotemberg ve Saloner, 1993).

4.8.5. Dönüşümcü önderlik

Germinal araştırmaları, seküler örgütler içinde dönüşümcü önderliğin önemini kanıtlamıştır. Ancak, kullanışlılığına ve popülerliğine rağmen, dönüşümcü önderlik modeli kapsamlı olmaktan veya iyi anlaşılmış olmaktan uzaktır (Charbonneau, 2004). MacGregor Burns, dönüşümsel önderliği ilk tanımlayanlardan biri olarak bilinmektedir. Dönüşümcü önderleri; önderliğin yaşamsal öğretme rolü aracılığıyla takipçileri şekillendirme, değiştirme ve yükseltme becerisi olarak tanımlanmıştır (Wentworth, 2009). Dönüşümcü önderlerin sahip olduğu üç kişilik özelliği; bilişsel, sosyal ve duygusal zekâ olarak tanımlamaktadır. Dönüşümcü önderlik, takipçilerin motivasyonu ile sonuçlanmaktadır (Bass, 1982).

Dönüşümsel önderlik; yöneticiler, takipçilerinin çıkarlarını genişlettiklerinde ve yükselttiklerinde; grubun misyonu, amaçların kabulü ve farkındalık oluşturduğunda; grubun iyiliği ve kendi çıkarlarının ötesine bakmak için takipçilerini

motive ettiklerinde oluşmaktadır. Dönüşümcü önderler karizmatiktir ve bu önderlerin farklı astlara farklı şekilde davranma yeteneği ve isteği vardır (Sparks, 2008).

Bass'a göre, dönüşümcü önderliğin dört temel ilkesi vardır. Bu dört ilke; etkileme, ilham ile motivasyon, astların bireysel ihtiyaçlarının değerlendirilmesi ve entelektüel yetenekleri canlandırma yeteneğidir (Bass, 1982). Dönüşümcü önderlik; bir önder takipçilere bir vizyonu paylaşmaları için ilham verdiğinde, vizyona ulaşmaları için onları güçlendirdiğinde ve kişisel potansiyellerini geliştirmek için gerekli kaynağı sağladığında ortaya çıkar (Manners, 2008). Ayrıca Smith, Montagno ve Kuzmenko dönüşümcü önderliğin güçlendirilmiş dinamik bir kültür yarattığını da belirtmektedir.

Gill, etkili dönüşümsel yönetim için bilişsel, manevi ve duygusal yönler arasındaki korelasyonları ifade eden, değişim için bütünleştirici bir önderlik modelini tanımlamaktadır. Gill, bu yönlerin öneminin dönüşümcü önderlikten kaynaklandığını ve tüm bu yönlerin yönetim için önemli olması gerektiğini ileri sürmüştür. Strategic Direction'da anonim bir yazar tarafından yazılan "Duygusal Zekâ Yeteneklerini ve Dönüşümcü Önderlik Stillerini Bağlamak" başlıklı bir makale, duygusal zekâ ve dönüşümcü önderlik arasındaki bağlantıyı detaylandırıyor (Manners, 2008). Bu çalışma ortamı, modern iş çevresi içindeydi. Tartışılan fikirler, bir organizasyonu etkili bir şekilde yönetmenin doğası ve duygusal zekânın gerçekleştirdiği roldür. Duygusal zekâ, dönüşümcü önderliğin ilkelerinden biridir.

4.9. Sporda Önderlik

Önderliğe yönelik etkileşimsel yaklaşımlar üç inanca dayanmaktadır: önderlik yalnızca kişilik özelliklerine göre tahmin edilemez, etkili önderlik davranışı duruma özgüdür ve önderlik stilleri değiştirilebilir (Klimushko, 2010). Daha önceki önderlik modelleri endüstri, eğitim ve orduda yürütülen araştırmalara dayanıyordu, bu nedenle Chelladurai özellikle spor bağlamı için çok boyutlu önderlik modelini geliştirmiştir (Klimushko, 2010). Bu teori, gerçek önder davranışının üç faktörüne, sporcuların tercih ettiği davranışa ve duruma özgü gerekli davranışa eşit vurgu yapmıştır. Model, önderin gerçek davranışının sporcuların yanıtlarında belirtildiği gibi tercih edilen davranışlarla uyumluysa; bu önder davranışının belirli duruma uygun olarak görüleceğini, böylece üye memnuniyetini ve performansını artıracak

öngörmektedir (Chelladurai ve Remier, 1998). Bu modelde, gerçek önder davranışı sporcunun tepkilerine dayanmaktadır. İstenilen davranış, sporcuların belirli bir davranışa yönelik tercihleri tarafından belirlenmiş ve gerekli davranış, belirli bir bağlamda tüm sporcuların tercih ettiği davranışların ortalaması olarak saptanmıştır. Bununla birlikte, Chelladurai, sporcuların ve önderlerin hem benzer deneyimler yoluyla sosyalleştiklerini hem de algıladıkları belirli davranış türlerini beklemelerine ve tercih etmelerine neden olarak performansın artmasına yol açacağını belirtmiştir (Chelladurai, 1993). Dolayısıyla, sporcular tarafından belirlenmiş olan istenilen davranışlar, sporcuların antrenörlük yapmak istediği tarzın gerçek tercihlerini yansıtmaktan çok sosyalleşmenin bir sonucu olabilmektedir.

Çok boyutlu modelle birlikte, Chelladurai ve Saleh, Spor için Önderlik Ölçeği'ni (LSS) geliştirmiş ve bunu gerçek, tercih edilen ve gerekli önder davranışının üç yönünü ölçmek için kullanmıştır (Chelladurai ve Remier, 1998). LSS, sporcunun önderin davranışlarına ilişkin algılarını, belirli davranışlara yönelik tercihlerini ve antrenörlerin kendi davranışlarına ilişkin algılarını hesaba katan spor önderliği davranışlarını ölçmek için geliştirilmiştir (Chelladurai ve Saleh, 1980). Önder davranışının beş bileşeni bulunmaktadır: (a) Eğitim ve Öğretim, (b) Otokratik Davranış, (c) Demokratik Davranış, (d) Sosyal Destek ve (e) Olumlu Geribildirim (Weinberg ve Gould, 2003). Chelladurai ve Saleh'in (1980), LSS'si ve onun önder davranışının beş bileşeni, yalnızca değerlendirme ve başlatıcı yapının boyutlarının uygunluğunu vurgulamakla kalmaz ama aynı zamanda, başlangıç yapısıyla göze çarpan ve daha eşit bir kohort olarak düşünmeyi artırarak aralarındaki eşitsizliği azaltma girişimini de göstermektedir.

Otokratik ve demokratik davranışlar, antrenörün karar stiline atıfta bulunur ve antrenörün sporcunun ihtiyaçlarını belirli bir bağlam içinde karmaşık bir yapı halinde algılamasına dayanmaktadır (Klimushko, 2010). Yani, bazen görev iyi tanımlanmadığında sporcular daha otokratik bir koçluk stiline ihtiyaç duymaktadır. Görev iyi tanımlandığında ise ancak oyuncu etkileşimi ve uyumu düşük veya elverişsiz olduğunda daha demokratik bir stile ihtiyaç duyulmaktadır. Uygun bir önderlik tarzı kararıyla sporcunun performansının gelişmesi bekleniyorsa, koçun sporcunun ihtiyaçlarını dikkate alması gerekmektedir.

4.10. Öğretmenlik

4.10.1. Öğretmen önderliği

21. yüzyıldaki teknolojik gelişmelerin etkisi ve değişen koşullarla eğitim-öğretim sürecindeki ihtiyaçlar da farklılaş göstermeye başlamıştır. Bu doğrultuda bilgiye ulaşmak çok kolay bir hal aldığı için öğretmenleri de geleneksellikten uzak, farklı ve yeni boyutlar içerisinde yer almaya başlamışlardır. Bu farklılaşmalardan en çok etkilenen grup ise öğretmenler olarak karşımıza çıkmaktadır (Kaya, 2016). Öğretmenlik kuramı, bugün sadece bilgi öğretene değil, gelişmeye ve dönüşüme uyum sağlayan, eğitim-öğretimde uyguladığı yöntemlerle öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrenmeye teşvik eden, öğrencileri etkileyen ve öğrenme sürecini sürekli canlı tutan, öğrencilerin yeni düşünceler ortaya çıkarmasını sağlayan, öğrencileriyle birlikte öğrenen, öğrencilerine yol gösterici etkili bir danışman, rehber ve mentor olarak tanımlanabilir (Ağırman ve Ercoşkun, 2017). Etkili bir öğretmenin, öğrencilerini belirlediği hedefe ve davranışlara ulaştırabilmesi, eğitim-öğretim süresi boyunca koşulları iyileştirebilmesi, öğrenci ve okul başarısı için ihtiyacı olan destek ve rehberlik hizmetleri sağlayabilmesi yalnızca öğretim önderliği davranışları sergilemesi ile mümkün kılınabilir. Bu bilgiler doğrultusunda öğretim önderliğinin ön plana çıktığı ve önem kazanmaya başladığı görülmektedir. Can (2006), bir öğretim önderinin sahip olması gereken bazı özellikleri şöyle açıklıyor:

1. Okulu ve sınıfı ilgilendiren tüm gelişmelerin ve değişimlerin farkında olarak hareket eder.
2. Sınıf yönetiminin maksadının efektif bir öğretme-öğrenme oluşumunu meydana getirmesi olduğunun farkındadır.
3. Yapılan planların, etkinliklerin ve programların neden yapıldığını, işlevlerinin ne olduğunu, çeşitlerinin neler olduğunun farkındadır ve bunlar için gerekli bilgi, birikim ve donanıma sahiptir.
4. Bireysel/Kişisel farklılıklara göre bir yol haritası çizer.
5. Hazırlanan plan ve programların öğrencinin hedef ve beklentileri doğrultusunda olmasına özen gösterir.
6. İhtiyaç ve beklentilerini, hedef ve amaçlarını okul idarecileri ve meslektaşları ile paylaşır.

7. Öğretim teknikleri ve yöntemlerini öğrenme-öğretme sürecine uygun hale getirir.
8. Derste teknolojik donanımları uygulamalı olarak etkili bir biçimde kullanır ve öğrencilerinin derse aktif bir şekilde katılımlarını sağlar.
9. Öğrencilerinin performans düzeylerini ölçmek amacıyla güvenirlik ve geçerlik açısından en uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini öğrencilerine uygular.
10. Toplam kalite kontrolünün eğitim-öğretimde düzenli bir biçimde kullanılmasını sağlar.

Önder öğretmenleri meslektaşlarından ayıran özellikleri mevcuttur. Bu özellikler, etkili iletişim kurabilme yeteneğine sahip olmak, planlar doğrultusunda disiplinli çalışabilmek, grup çalışmalarını yönetebilmek, kaynakları etkin ve etkili kullanabilmek, değişime açık olabilmek ve sabırlı olup rahat davranabilmektir (Aslan, 2011). Ayrıca, öğretmenlerin her koşulda etkililiğini ve geçerliliğini koruyan birtakım önderlik davranışları bulunmaktadır. Bunlar; vizyon geliştirmek, gruba güven vermek, soğukkanlı olmak, uzman olmak, risk almak, basitleştirmek ve farklılıklara önem vermek olarak sıralanabilmektedir (Çan, 2015).

Dantley bilgiyi, bir nedene ve amacın yapılacağına inanmanın, öğretmenlerin önderlik becerilerini geliştirdiği sonucuna varmıştır. Bu inanç, bir bireyi önderlik kariyerinde olumlu sonuçlar elde etmeye iten ivmedir. Bireyin bağlılığı, nedene inanmasının yanı sıra hedeflere ulaşılabilmesine de inanmaktadır (Dantley, 2005).

4.10.2. Öğretmen önderliğinin boyutları

Alan yazın incelendiğinde öğretmen önderliğinin boyutlandırılmasını içeren çeşitli çalışmalara rastlanmıştır. Örneğin; Çelik (2012)'e göre sınıf önderliğinin başlıca üç temel boyutu bulunmaktadır. Bu temel boyutlar; sınıf düzeni, öğretim ve öğrenci olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınıf önderinin belirtilen boyutlar arasındaki dengeyi sağlaması gerekmektedir. Sadece sınıf düzenine önem veren veya sadece öğrenci ya da sadece öğretime yoğunlaşan bir öğretmenin etkili olması beklenemez. Önder öğretmen, belirtilen üç boyuta gereken ilgi ve alakayı dengeli bir biçimde ve yüksek düzeyde gösterebilen bireydir (Çelik, 2012).

Katzenmeyer ve Moller (2013)'e göre öğretmen önderliğinin dört farklı

boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar;

1. Öğrencilerin ve örgütte çalışan bireylerin değişime hazır olmalarıyla birlikte bu değişime entegre olma yeteneklerini geliştirerek, öğrencilerin bilişsel beceri seviyelerini artırmak amacıyla bireyleri isteklendirip özendirerek örgütün kapasite seviyesini artırmak,
2. İş birlikçi ve demokratik bir okul ortamı oluşturmak için yetkileri öğretmenlerle paylaşmak,
3. Öğretmenleri aktif bir şekilde örgüt içinde alınacak kararların katılım süreçlerinde bulunmalarını sağlayarak öğretmenlere güç kazandırmak.
4. Öğretmenlere kendi kurallarını ve prensiplerini oluşturabilme imkânı sağlayarak, işleri ile ilgili durumlarda kontrol mekanizmalarını geliştirerek, öğretmenlerin profesyonellik düzeylerini artırmak ve işlerinin ehli olmalarını sağlamak şeklinde ifade edilebilir (Katzenmeyer ve Moller, 2013).

4.10.3. Önder öğretmenin güç kaynakları

Öğrencilerini etkilemek amacıyla önder öğretmen, kendisinde bulunan güç kaynaklarını etkili bir biçimde kullanmaktadır. Ayrıca önder öğretmen, sahip olduğu bu güçleri doğru zamanda, doğru yerde ve dengeli bir biçimde kullanabilen bireydir. Bu güçler; referans (müracaat) edilme gücü, ödül ve zorlayıcı güç, uzmanlık gücü ve yasal güçtür (Orhan, 2020).

1. Referans (müracaat) edilme gücü: Öğrencileri ile arasında olumlu ilişkiler kuran önder öğretmenin elde ettiği güçtür. Öğretmen, öğrencileri ile doğru iletişim kurduğunda ve öğrencileri tarafından sevildiğinde referans gücünü sınıf yönetiminde daha etkin ve etkili bir biçimde kullanabileceğini bilmektedir (Orhan, 2020).
2. Zorlayıcı güç ve ödül: Öğretmenin, sınıf içerisinde gücünü ödül ve ceza sistemiyle sağlamasıdır. Sürekli olmaması şartıyla önder öğretmen, uygun olan süreçlerde bu gücüne başvurması gerekliliğini bilmektedir (Taş, 2017).
3. Uzmanlık gücü: Önderin kendi alanıyla ilgili derin bilgilere sahip olmasının vermiş olduğu güçtür . Bu güç sayesinde önder öğretmen, öğrencilerini etkiler, onlara yardım eder ve onları motive eder.

4. Yasal güç: Önder öğretmenin yasalardan ve mevzuattan aldığı güç türüdür (Eraslan, 2004). Önder öğretmen diğer güçlere oranla bu gücünü kullanırken daha fazla dikkat eder. Sebebi ise; bu gücü çok fazla kullandığında öğrencilerinde bıkınlığa ve itaatsizliğe yol açabileceğini bilmektedir (Şimşek, 2001).

4.10.4. Öğretmen önderliğinin rolleri

Okullarda yaşanan gelişmeler ve değişimlerle birlikte öğretmen rollerinde değişim olduğu ifade edilmektedir.

Okulların değişmesi ve gelişmesiyle birlikte öğretmenlerin rolünün de değiştiği söylenebilir. Beycioğlu (2009), öğretmenlerin informal ve formal iki farklı önderlik rolünden bahsetmektedir. Öğretmenler, sahip oldukları informal rollerini atama yoluyla almazlar veya kendileri seçmezler. Süreç kendiliğinden gelişmektedir. Sahip oldukları önderlik rolleri ve etkililik gücü diğer çalışan bireylerin onlara duyduğu saygı ve güvenden kaynaklanmaktadır. Formal önderler ise; görevlendirme veya atama gibi yollarla elde etmektedirler. Bu özelliklerini; rehberlik, uzman öğretmen veya zümre başkanı gibi görevler dağılımlarıyla ortaya çıkarabilmektedirler (Billingsley, 2007).

Harrison ve Killion; önder öğretmenlerin çalıştıkları okulu geliştirebilecek olan informal ve formal rollerini on madde ile sınıflandırmıştır. Bu maddeler: Öğretmen daima öğrenen, öğretim ve müfredat uzmanı, danışman, veri koçu, okul önderi, sınıf destekçisi, değişim katalizörü, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve kaynak sağlayıcıdır (Çakan, 2019).

Katzenmeyer ve Moller (2013)'e göre, öğretmenlerin önderlik rollerinin üç önemli başlığı bulunmaktadır. Bunlar;

1. Öğretmenler ve öğrenciler için önderlik: Eğitcilik, müfredat uzmanlığı, mentorluk vb.
2. Okul ile ilgili görevler için önderlik: Eylem araştırmacılığı, zümre başkanlığı vb.
3. Okul ile ilgili konulara ortak olmak ve okulla ilgili karar almak için önderlik: Komite üyeliği, okul-aile birliği üyeliği, okul gelişim ekipleri üyeliği gibi rollerdir.

Beycioğlu (2009), yapmış olduğu araştırmalar doğrultusunda geleneksel öğretmenlerin davranışlar ile önder öğretmenlerin davranışları ve rolleri arasında farklılık olduğunu dile getirmiştir. Bu farklılıkların 8 madde olduğunu ifade etmiştir. Bu özellikler aşağıda bulunan tabloda yer almaktadır.



Geleneksel Öğretmen Roller	Önder Öğretmen Roller
1-Elindeki kaynaklarla sadece günü kurtaran çalışmalar yapmaktadır.	1-Hâlihazırda bulunan sistemde farklılıklar yapmak ve yeni sistemler üretmek için uzun vadeli hedefler oluşturur.
2-Okulda belli iş davranışlarıyla iş birliği yaptığına dair davranışlar sergilemez.	2-Okul ortamında meslektaşlarıyla işbirlikçi tutumlarla birlikte onlara önderlik eder. Paydaşlarını etkiler ve onların davranışlarında olumlu etki ile değişiklik yaratmaya çalışır.
3-Okul içerisinde göstermiş olduğu roller yalnızca sınıf içi etkinlikler ile sınırlıdır.	3-Okuldaki faaliyetlere katılma ve alınan tüm kararlara katılma eğilimindedir.
4-Okulda var olan kültür doğrultusunda hareket eder.	4-Okul içerisinde yeni kültür oluşturma, yeni yaklaşımlar ve yeni anlamlar yaratır.
5-Otokratik düzen ile geleneksel yapıyı devam ettirme eğilimindedir.	5-Yaşadığı örneklerden ve bireysel tecrübelerinden yararlanarak okulun tutum ve değerlerini değiştirmek için ilham kaynağı olma eğilimindedir.
6- Yalnızca kendi sınıfının başarılı olması için çabalar ve sürekli bir yarış halindedir.	6-Okul çapında veya sınıf bazında düzenlenen etkinliklerin koordinesini yaparak okul başarısını artırmak için çaba gösterir.
7-Sadece sınıfına ve kendine yönelik mesleki faaliyetlere katılır ve paylaşımcı değildir.	7-Meslektaşları ile paylaşımda bulunmaya, geri dönüt alma ve vermeye, onlarla işbirliği içerisinde olmaya önem vermektedirler.
8-Hiyerarşik yapı ile kendi sınıfında önderlik sergilemektedirler.	8-Sınıf kültüründen faydalanarak sınıfında önderlik sergiler.

(Beycioğlu, 2009).

4.10.5. Öğretmen önderliğinin engelleri

Öğretmen önderliğinin engellerinin bulunduğu araştırmalara bakıldığında zaman; okulda bulunan bürokratik yapının öğretmenlerin resmi bir şekilde önderlik yapmasına engel olması, bu kavramın öğretmenlere yüklenen fazladan görevler ve yeni rollerden kaynaklı yetersiz zaman, değişmek istemeyen veya değişime direnen ve gücünü kaybetmeyi istemeyen okul idarecileri ile diğer öğretmenler arasında

meydana gelen örgüt kültürü, okul idaresinin ve diğer öğretmenlerinin desteklerinin yetersiz olması, önder öğretmenlikten kaynaklı roller arasında kavram kargaşası olması gibi sebeplerden ötürü istenilen düzeyde gelişim gösterilememesi ve hatta engellenmesi söz konusu olabilmektedir (Çakan, 2019).

Ayrıca öğretmenlerin mesleğe yeni başlamış olmaları, eğitim sürecinde pek çok rol üstlenmeleri ve yönetici ve paydaşlardan yeterli desteği alamamaları öğretmen liderliğinin önündeki engellerdendir.

Günümüz eğitim sisteminde öğretmenleri zorlayan ve kısıtlayan, evrak ve bürokrasi işleri ile uğraştıran bir yapının içerisinde bulunmamızdan kaynaklı, öğretmen önderliği davranışlarına engel bir durum söz konusudur (Harris, 2003). Ayrıca öğretmenlerin, okuldaki araç-gereç, fiziki yapıdan ve teknolojik açıdan kaynaklanan eksiklikler nedeniyle kaynak sıkıntısı yaşadığı saptanmıştır. Bunların dışında, öğretmenlerin okul idarecilerinden ve paydaşlarından yeterli desteği alamaması, eğitim öğretim sürecinde birçok rollerinin bulunması, mesleğe yeni başlamış olmaları da öğretmen önderliği önünde bulunan engellerdendir (Kaya, 2016). Ayrıca öğretmenlerin meslektaşları ile oluşturmuş oldukları sağlıklı ilişkileri olumsuz yönde etkileyebilecek veya öğrenimden uzaklaşmalarına neden olabilecek yönetici tavırlarında bulunmamalıdır.

Öğretmen önderliğini olumsuz yönde etkileyen diğer durumlara bakıldığında; kültürel nedenler, inanç sistemleri, ailevi problemler, meslekten istifa etme isteği, yaptığı işin anlamını kaybetmesi, yalnızlaşma, diğer meslektaşlarınca anlaşılama, okul kültürü, sağlık sorunları ve bireysel nedenler olarak sıralanabilmektedir (Katzenmeyer ve Moller, 2013). Belirtilen bütün bu engelleri ortadan kaldırmak amacıyla okul idaresi-öğretmen ve öğretmen-öğretmen arasında var olan iş birliğinin güçlendirilmesi ve aralarında bulunan ilişkilerin canlı tutulması için gerekli tedbirlerin alınması (Beycioğlu, 2009) ve okulda gerçekleştirilen bütün faaliyetlere öğretmenlerin etkin bir biçimde katılmasının sağlanması gerekmektedir. Bununla birlikte okulda çalışan bireyler arasında etkili iletişim becerilerinin geliştirilmesi oldukça önem taşımaktadır. Okul içinde ve dışında öğretmenlerin performanslarına olumlu etki edecek uygun ortamlar oluşturulması; öğretmenlerin, önderlik davranışlarını sergileyebilmelerini mümkün kılmaktadır (Kaya, 2016).

Öğretmen önderliğinin ne olduğunun öğretilmesi, önderlik becerilerinin geliştirilmesi ve kavratılması, öğretmen önderlerin yetiştirilmesi adına ilk adım olmasıyla birlikte çok önemli bir süreç olduğu belirtilmektedir. Bunun için de üniversitelerde bulunan eğitim fakültelerinin oldukça önemli görevleri bulunmaktadır. Bu süreç öğretmenlerin mesleğe başlamasından önce, fakültelerce takip edilerek çok iyi bir şekilde değerlendirilmelidir. Bu sebeple, öğretmen önderliğinin önünde bulunan engeller için gerekli önlemler alınması ve hatta kaldırılması büyük bir öneme sahiptir (Katzenmeyer ve Moller, 2013).

4.10.6. Öğretmen önderliği ve yaş

Öğretmen önderliğinde yaş önemli etmenlerden biridir. Bu konuyla ilgili çok farklı araştırma sonuçları bulunmaktadır. Ülger (2015) ve Ağırman (2016), öğretmen önderliğinde yaşı belirleyici bir faktöre sahip olmadığını vurgularken; Tekeş (2018), Âlim (2019) ve Taşpınar (2019) ise öğretmenlerin yaşları ilerlemesiyle öğretmen önderliğini sergileme düzeylerinin arttığını; Çakan (2019) ise bunlardan farklı olarak yaşı ilerlemesiyle öğretmenlerin önderlik sergileme davranışlarında azalma olduğunu dile getirmektedir. Araştırma sonuçlarındaki bu farklılıklar; çalışma şartlarındaki farklılıklardaki ve bölgesel farklılıkların neden olabileceği söylenebilir (Orhan, 2020).

Tablo 1. MEB Personelinin Yaş Dağılımı (Millî Eğitim Bakanlığı 2020 Yılı İdare Faaliyet Raporu 2021).

Yaş Dağılımı	Mevcut	Yüzdesi (%)
30 yaş ve altı	228.350	21,63
31-40 yaş arası	411.787	39,01
41-50 yaş arası	291.012	27,57
51-60 yaş arası	111.056	10,52
61 yaş üzeri	13.518	1,28
Toplam	1.055.723	100

Tablo 1’de Millî Eğitim Bakanlığı’nın yayımlanan 2020 yılı faaliyet raporunun verileri doğrultusunda; şu anda çalışan bireyler arasında en çok yüzdellik dilime sahip

olan yaş aralığının “31-40 yaş arası” olduğu saptanmıştır. Bu verilere göre, ülkemizde tecrübeli öğretmen sayısının diğerlerine oranla daha fazla olduğu söylenebilir.

Göreve yeni başlamış olan genç öğretmenlerin, önderlik davranışlarını göstermesi ve okulun gelişim sürecine daha fazla katkı sağlama konusunda daha istekli oldukları söylenebilir. Ayrıca, yaşları ilerlemiş olan öğretmenlerin informal önderlik davranışlarını sergilemeye daha çok meyilli oldukları ve kendilerini bu konuda hazırladıkları tespit edilmiştir (Kılınç ve Receptoğlu, 2013). Yaşı büyük olan kişilerin, diğer çalışanlarla rekabet etmek istememeleri veya onları rakip olarak görmemesi, onları kurum yöneticileriyle ve meslektaşlarıyla iş birliği yapmasını sağlayabilmektedir (Üstün ve Koca Ballı, 2017). Taşpınar (2019)’a göre yaşı ilerlemiş öğretmenlerin tecrübe kazandıkça önderlik davranışlarını sergileme konusunda olumlu bir bakış açısına eriştiklerini belirtmektedir. Yaşı ilerlemiş olan öğretmenlerin, meslektaşlarına oranla farklı türde ve daha fazla sorunla karşılaştıkları ve bu sorunları çözüme kavuşturmaya çalışmaları sonucunda deneyimleri ve önderlik konusundaki yönelimlerinin arttığı söylenebilmektedir.

4.10.7. Öğretmen önderliği ve cinsiyet

Ağırman (2016)’ya göre, öğretmen önderliğinde cinsiyet etmeninin belirleyici bir unsur olmamasının nedeni; eğitim fakültelerinde verilen eğitimler ile mesleğe başladıktan sonra verilen eğitimlerin birbiriyle paralel olması ve ayrıca öğretmenlerin bireysel özelliklerinin mesleğe yansıtılması hususunda benzer özelliklerin olması ve eğitim birliğinin olmasıdır.

Toplumdaki cinsiyet ve rollerin değişik olması sebebiyle, erkek ve kadınlar, çalıştıkları örgütlerde farklı beklenti ve değerler içerisinde bulunmaktadır (Keleş, 2006). Toplumun erkeğe ve kadına yüklediği roller ve görevler iş hayatında erkek ve kadının davranış ve tutumlarını etkilemekte, işe yönelik bakış açılarında ve iş hayatlarında büyük farklılıklar meydana getirmektedir (Ezer, 2014).

Beycioğlu ve Aslan (2012) erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha az öğretmen önderliği davranışları gösterdiğini belirtmektedir. Erkek yöneticilerin sayıca kadın yöneticilerden fazla olması göz önünde bulundurulduğunda, kadın öğretmenlerin daha fazla önderlik rollerine yoğunlaşmasının sebebi olarak; günümüzdeki toplumunda yöneticilik olgusunun önderlikle eş görülmesi, çoğunlukla

kadınların yönetimsel görevleri daha çok sınaması ve kendileri için daha fazla imkn arama gayreti içinde olması eğiliminde olması olarak gösterilebilir. Bunların yanı sıra; ğretmen nderliği kavramının daha çok etkileşim odaklı ve işbirlikçi, demokratik bir anlayışa sahip olmasının ve otoriter önderlik yaklaşımından uzak bir yapıda olması (Savaş, 2016) nedeniyle kadın öğretmenlerin daha yapıcı ve yenilikçi paylaşımcı, katılımcı ve paylaşımcı bir tutum sergilemeleri, olumlu iletişim dili kullanmaları ve istekli davranmaları da diğer sebepler arasında yer almaktadır (Tekeş, 2018).



5. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın; modeli, evreni ve örnekleme, sayıltıları, sınırlılıkları, temel hipotezleri, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi konusunda ilgili açıklamalar yer almaktadır.

5.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Beden eğitimi öğretmenlerinin önderlik tarzı ile öğretmenlik mesleğine yönelme motivasyonlarının incelendiği bu çalışmada genel tarama araştırmalarından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bilindiği üzere geniş kitlelerin görüşlerinin ve özelliklerinin betimlenmesini hedefleyen “tarama araştırmaları”, belirlenen konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların “görüşlerinin ya da tutumlarının” belirlendiği araştırmalardır (Büyüköztürk ve ark., 2013). Başka bir anlamda tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2012).

5.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini Hatay iline bağlı ortaokul ve lise kademesindeki okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise 166 kadın, 236 erkek olmak üzere toplam 402 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde ise tabakalama örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Tabakalama örnekleme; evrenin, çalışmanın amacı doğrultusunda belirli tabakalara ayrıldığı ve bu tabakalardan grupların çalışmaya dâhil edildiği bir örnekleme türüdür (Johnson ve Christensen, 2014).

5.3. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

Çalışmanın sayıltıları aşağıdaki gibidir;

- Araştırmanın örneklem grubu, evreni temsil etmektedir.
- Katılımcılar kullanılan ölçme araçlarındaki sorulara samimi ve yansız olarak yanıt vermişlerdir.
- Kullanılan ölçme araçları ölçtükleri özellikler bakımından geçerli ve güvenilirlerdir.

5.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

- Yapılan çalışma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Hatay ilinde yer alan beden eğitimi öğretmenleri ile (166 Kadın, 236 Erkek),
- Araştırma, örneklem grubunun veri toplama araçları kapsamındaki ölçeklere verdikleri yanıtlar ile,
- Araştırma verileri kullanılan ölçme araçlarının ölçtüğü boyutlar ile sınırlıdır.

5.5. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ

H₁ Beden eğitimi öğretmenlerinin önderlik düzeyleri algısında öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılık vardır.

H₂ Beden eğitimi öğretmenlerinin önderlik düzeyleri algısında öğretmenlerin medeni durumuna göre farklılık vardır.

H₃ Beden eğitimi öğretmenlerinin önderlik düzeyleri algısında öğretmenlerin yaşına göre farklılık vardır.

H₄ Beden eğitimi öğretmenlerinin önderlik düzeyleri algısında öğretmenlerin eğitim durumuna göre farklılık vardır.

H₅ Beden eğitimi öğretmenlerinin önderlik düzeyleri algısında öğretmenlerin hizmet yılına göre farklılık vardır.

H₆ Beden eğitimi öğretmenlerinin önderlik düzeyleri algısında öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre farklılık vardır.

5.5.1. Veri toplama araçları

Veri toplama araçlarının birinci bölümünde, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla bilgiler toplanmıştır (EK-1.). Veri toplama araçlarının ikinci bölümünde beden eğitimi öğretmenlerinin önderlik davranışlarını sergileme düzeylerini ölçmek için Beycioğlu (2009) tarafından geliştirilen “Öğretmen Liderliği Ölçeği” kullanılmıştır (EK-1.). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelme motivasyonlarını ölçmek için ise Gagné vd. (2010) tarafından geliştirilen Çivilidağ ve Şekercioğlu (2017) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır (EK-1.).

Araştırmada kullanılan ölçme araçları hakkında açıklayıcı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

5.5.2. Kişisel bilgi formu

Araştırmaya katılmayı kabul eden katılımcıların demografik özelliklerini anlamak ve araştırma ile ilişkili olabilecek farklı bilgileri elde etmek/yorumlamak maksadıyla katılımcıların kişisel bilgi formunu doldurmaları talep edilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu'nda; yaş, cinsiyet, okul türü, okul kademesi, okuldaki görev süresi, mesleki deneyim ve eğitim düzeyi şeklinde sorulara cevap aranmıştır. “Kişisel Bilgi Formu” Ek-1’de yer almaktadır.

5.5.3. Öğretmen Liderliği Ölçeği (ÖLÖ)

Bu araştırmada öğretmen önderliği düzeyini ölçmek için Beycioğlu (2009) tarafından geliştirilen Öğretmen Liderliği ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen Liderliği Ölçeği Beycioğlu’nun 2009 yılında yapmış olduğu doktora tezinde geliştirilmiştir. Ölçek üç alt boyut ve 25 maddeden oluşmaktadır. Kurumsal gelişme boyutunda 9 (madde 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16), mesleki gelişim boyutunda 11 (madde 10, 12, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25), meslektaşlarla işbirliği boyutunda ise 5 (madde 1, 2, 3, 4, 5) madde yer almaktadır.

Ölçeği 5’li likert tipindedir. Ölçme aracında yer alan maddeler, beşli likert tipi ölçeğe göre düzenlenmiş, “Her zaman (5)”, “Sık sık (4)”, “Bazen (3)”, “Nadiren (2)” ve “Hiçbir zaman (1)” biçiminde puanlandırılmıştır.

Ölçme aracında bulunan boyutlar, Beycioğlu (2009) tarafından şu şekilde adlandırılmıştır:

Boyut 1: Kurumsal Gelişme

Kurumsal gelişme boyutu öğretmen önderliğinin, geleneksel liderlik söylemlerinde ayrı oluşunun en göze çarptığı boyuttur. Öğretmen önderlik davranışları, genel olarak müdüre ait olan liderlik sorumluluklarının yapısını değiştirmekte ve öğretmenler çeşitli yönetsel etkinliklerde yer almaktadırlar. Bunlar arasında alınan bazı kararların eşgüdümünü sağlamak ve süreçleri kontrol gibi eylemler yer almaktadır. Bu boyutta yer alan bazı maddeler şöyledir:

Madde: Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde

görev almak,

Madde: Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak.

Boyut 2: Mesleki Gelişim

Bu boyutta lider öğretmen, mesleki olarak kendisini geliştirirken, öğrencilerine ve meslektaşlarına da öncü ve örnek davranışlar sergileyerek, onlar üzerinde etki yaratmaktadır. Bu boyutta yer alan bazı maddeler şöyledir:

Madde: Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak,

Madde: Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak.

Boyut 3: Meslektaşlarla İşbirliği

Bu boyutta, öğretmen önder, göreve yeni başlayan öğretmenlere rehberlik ederek, ortaya çıkan mesleki ve kurumsal ihtiyaçlar doğrultusunda, işbirliğine dayalı ortak çalışma grupları vb. oluşumunda önderlik ederek, eğitimsel etkililiği artırmaya çabalar. Bu boyutta yer alan bazı maddeler şöyledir:

Madde: Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak,

Madde: Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak.

Ölçeğin geçerlilik çalışmaları kapsamında Beycioğlu (2009) tarafından açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ve madde-toplam korelasyonları, güvenirlik çalışması için ise iç tutarlılık ve test-tekrar test teknikleri kullanılmıştır. Elde edilen verilerin açıklayıcı faktör analizine uygun olduğu algıya ilişkin maddelerde (Kaiser Meyer Olkin = .95, Bartlett's Test of Sphericity=5463.25 p=.000) belirlendikten sonra, veriler temel bileşenler analizi yöntemine göre, faktör analizi çözümlemesine tabi tutulmuştur. Ölçeğin açıkladığı kümülatif varyans oranı; algı için %57.23'tür. Ölçeğin toplam varyansının %23.14'ünü kuramsal gelişme boyutu, %19.71'i mesleki gelişim boyutunu, %14.38'ini ise meslektaşlarla işbirliği boyutu oluşturmaktadır. Ölçeğin Cronbach's Alfa değerleri Kurumsal Gelişme faktörü için .87, Mesleki

Gelişim faktörü için .87, Meslektaşlarla İşbirliği faktörü için .92 ve ölçeğin tümü için .95 olarak hesaplanmıştır (Beycioğlu, 2009).

Tablo 2. Öğretmen Liderliği Ölçeği Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayıları.

Boyut	Orijinal (ÖLÖ)	Mevcut Çalışma (ÖLÖ)
Kurumsal Gelişme	.87	.90
Mesleki Gelişim	.87	.90
Meslektaşlarla İşbirliği	.92	.84

Tablo 2 incelendiğinde mevcut çalışmadan elde edilen sonuçların ölçeklerin orijinalleriyle benzerlik-farklılık gösterdiği görülmektedir.

5.5.4. Çok Boyutlu İş Motivasyon Ölçeği (ÇBİMÖ)

Çok boyutlu iş motivasyonu ölçeği, Gagné vd. (2010) tarafından geliştirilmiş, Çivilidağ ve Şekercioğlu (2017) tarafından Türk kültürüne uyarlanmış olup, 18 maddesi ve 6 alt boyutu olan bir ölçektir.

Bu Ölçek 7’li likert tipindedir. Ölçme aracındaki maddeler, yedili likert tipi ölçeğe göre düzenlenmiş, “Hiç uygun değil (1)”, “Çoğunlukla uygun değil (2)”, “Uygun değil (3)”, “orta (4)”, “Uygun (5)”, “Oldukça uygun (6)” ve “Tamamen uygun (7)” biçiminde puanlandırılmıştır.

Bu ölçekte, öz belirleme teorisi temel alınmış ve bu doğrultuda geliştirilmiştir. Alt boyutları; “kişisel düzenleme (madde 8, 10, 12)”, “dışsal düzenleme-maddesel (madde 13, 15, 17)”, “dışsal düzenleme-sosyal (madde 7, 9, 11)”, “motive olmama (madde 1, 3, 5)”, “içe yansıtılan düzenleme (madde 14, 16, 18)”, “içsel motivasyon (madde 2, 4, 6)” şeklindedir. Bahsi geçen boyutlar, öz belirleme teorisinde var olan motivasyonel düzenlemeler doğrultusunda oluşturulmuştur. Ölçeğin orijinalinde dışsal düzenlemenin iki ayrı alt ölçekten oluşmasının sebebi, dışsal düzenleme alt ölçeğinin hem sosyal hem de maddi ceza ve ödülleri içermesi (Gagné, ve diğerleri, 2010) olarak gösterilmiştir. Bu alt ölçeklerin kısaca yapısı ve örnek maddeleri aşağıda verilmiştir.

Kişisel düzenleme (özdeşleşmiş düzenleme) (Identified Regulation)

Bu boyut kişinin ulaşmak istediği amacın sonucuna verdiği kişisel önem ve değerle geliştirdiği boyutu (Ryan & Deci, 2000a) ifade etmektedir. Bu boyut öz belirlenmişlik düzeyinin yüksek olduğu bir boyuttur. Değerli bulma ve bir önem verme durumu söz konusudur. Bu boyutta yer alan maddelerde de buna vurgu yapılmıştır. Örnek verecek olursak:

Madde 12: “Bu işte gayret etmenin bireysel olarak çok önemli olduğunu düşündüğümünden işimde gayret gösteriyorum.”

Dışsal düzenleme-maddesel (Extrinsic Regulation – Material)

Bu boyut dışsal motivasyonun en düşük düzeyde öz belirlenmiş boyutu olarak (Calp, 2013) dışsal düzenlemenin maddi (parasal, kazanç) yönünü ifade eden maddeleri içermektedir. Örnek verecek olursak:

Madde 13: “Ancak işimde yeterince gayret edersem başkaları (amir, işveren vb.) beni maddi açıdan ödüllendirirler.”

Dışsal düzenleme- sosyal (Extrinsic Regulation – Social)

Bu boyut dışsal motivasyonun en düşük düzeyde öz belirlenmiş boyutu olarak dışsal düzenlemenin sosyal ödül ve cezaları içeren (takdir edilme, kabul edilme, onay alma) yönünü ifade eden maddeleri içermektedir. Örnek verecek olursak:

Madde 7: “Başkalarının (aile, meslektaş, amir vb.) onayını almak için işimde gayret ediyorum.”

Motive olamama (amotivation)

Bu boyut bir faaliyete yönelik motivasyonun yokluğu durumunu ifade eden olgudur (Gagné, ve diğerleri, 2010). Bu isimle oluşturulmuş alt ölçekte yer alan maddelerin yapısı bu yokluk durumunu göstermektedir. Örnek verecek olursak:

Madde 1: “Zamanımı israf ettiğimi düşündüğümünden dolayı işimde gayret etmiyorum.”

İçe yansıtılan düzenleme (Introjected Regulation)

Bu boyut kişilerin içsel cezalardan kaçıp içsel bir ödüle (övünç duyma vb.) varmalarını beyan eden boyut olarak karşımıza çıkmaktadır (Ryan & Deci,

2000a). Bu boyutta bulunan maddelerde içsel duygular vurgulanmıştır. Örnek verecek olursak:

Madde 14: “İşimde gayret ederim aksi takdirde, kendimi kötü hissederim.”

İçsel motivasyon (Intrinsic Motivation)

Bu boyut kişinin kendi iyiliği için bir faaliyette bulunması tanımlanır, sebebi ise zevkli ve ilginçtir (Gagné, ve diğerleri, 2010). Bu boyutta isteme, içten gelme söz konusu olmaktadır. Öz belirlenmişliğin en yüksek olduğu boyut olarak bilinmektedir. Bu boyutta bulunan maddelerde de bu içsellüğün vurgulanmış olduğu görülmektedir. Örnek verecek olursak:

Madde 2: “İlginç olduğundan dolayı işimde gayret ediyorum.”

ÇBİMÖ'nün Türkçe'ye uyarlanmış biçimi (Çivilidağ & Şekercioğlu, 2017) ilişkin yapılan yapı geçerliliği çalışmaları sonucunda, ölçeğin altı boyutlu yapısı için açıklanan toplam varyansın % 69.88 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen altı faktörlü yapıya ilişkin uyum indeksi değerleri belirlenmiş ve yapının geçerliliğine ilişkin ek kanıtlar sağlanmaya çalışılmıştır. Ölçeğin maddelerinin standardize edilmiş katsayılarının .40 ile .84 arasında değiştiği belirlenmiştir. Modele ilişkin uyum indekslerinin $\chi^2 (119)=330.07$, $p=.000$, $\chi^2 /Sd=2.77$, $RMSEA=.059$, $GFI=.93$, $AGFI=.90$, $SRMR=.59$ ve $CFI=.96$ olduğu belirlenmiştir. Bu değerler sonucunda, ölçeğin altı faktörlü yapısının desteklendiği ve ölçeğin öğretmenlerin motivasyonunu ölçmek için uygun ve geçerli bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik analizi değerleri tabloda verilmektedir.

Tablo 3. Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayıları.

Boyut	Uyarlanmış Çalışma	Mevcut Çalışma
Kişisel Düzenleme	.76	.81
Dışsal Düzenleme - Maddesel	.80	.83
Dışsal Düzenleme - Sosyal	.78	.85

Motive Olamama	.72	.88
İçe Yansıtılan Düzenleme	.73	.74
İçsel Motivasyon	.73	.69

Tablo 3. incelendiğinde mevcut çalışmadan elde edilen sonuçların ölçeklerin orijinalleriyle benzerlik-farklılık gösterdiği görülmektedir.

5.5.5. Verilerin toplanması

Öncelikle araştırmada kullanılacak olan “Öğretmen Liderliği” ve “Çok Boyutlu İş Motivasyonu” ölçeği için yazarlarından ((EK-2). ve çalışmanın yapılabilmesi için Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsünden Etik kurul onayı (13.09.2021) tarihinde alınmıştır (EK-5.). Ayrıca çalışmada örneklem olarak belirlenmiş olan grupların çalıştığı okullarda ölçekleri uygulamak adına gerekli izinler ilgili kurumlardan alınmıştır (EK-4). İzinler alındıktan sonra veri toplama araçlarının tümü, Google Forms kullanılarak tek bir çevrimiçi form şeklinde düzenlenmiş ve katılımcılara e-posta yoluyla gönderilmiştir. Araştırma sorularına katılımcıların tamamı çevrimiçi olarak ulaşmıştır. Veri toplama aracının internet tabanlı olarak hazırlanması hem katılımcılara iletilmesi sürecinde hem de verilerin analiz programına hızlı ve doğru biçimde aktarılmasında zaman ve maliyet konularında önemli avantajlar sağlamıştır.

5.5.6. Verilerin analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizi için SPSS 21.0 programından yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler olan aritmetik ortalama, frekans, standart sapma ve yüzde değerlerine bakılmıştır. Bu çalışma için parametrik analizlerin yapıp yapılmayacağını belirlemek için öncelikle ölçek verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Normal dağılım analiz sonuçları Tablo 4’de verilmiş olup, elde edilen sonuçlara göre araştırma verilerinin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 4. Normallik Testi Sonuçları.

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Öğretmen	Liderliği	0,170	402	0,001	0,845	402	0,001
Toplam							
İş Motivasyonu	Toplam	0,068	402	0,001	0,981	402	0,001

Buna göre araştırma verilerinin analizinde ikili karşılaştırmalar için Mann Whitney U testi, çoklu karşılaştırmalar için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

5.5.7. Güvenirlilik analizi

Güvenilirlik; toplanan verilerin ne ölçüde tesadüfi hatadan (veya örnekleme hatasından) arındığını gösterir. Bunun için, ölçeğin farklı zaman veya gruplarda aynı sonuçları ne ölçüde verdiği önemlidir. Böylece ölçeğin birden fazla uygulaması ile sonuçların ne ölçüde tutarlı olduğu saptanır. İç tutarlılık güvenilirliği birden çok ifadenin, toplam değeri oluşturacak biçimde toplandığı ölçeklerin güvenilirliğinde kullanılır. Bu ölçek tipinde her ifade, kavramın bir bölümünü ölçer. Alfa katsayısı (Cronbach α), ölçek ifadelerinin farklı yollardan bölünmesi sonucu oluşur. Bu katsayı 0–1 arasında değişir ve 0,80 ve üstündeki değerler tatmin edici iç tutarlılık güvenilirliğidir.

Bu araştırmada kullanılan 25 maddeden oluşan Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Cronbach α iç tutarlılık değeri 0,945 olarak, 19 maddeden oluşan İş Motivasyonu Ölçeğinin Cronbach α iç tutarlılık değeri 0,747 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda elde edilen güvenilirlik değerlerinin oldukça yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

6. BULGULAR

1. Beden Eğitimi öğretmenlerinin liderlik davranışı gösterme düzeyleri nasıldır?

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik davranışları ile ilgili sorulara verdikleri cevaplarının toplam puan ortalaması $x=112,85\pm12,72$ olarak belirlenmiştir. Buna göre beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin oldukça yüksek düzeyde (her zaman düzeyinde) olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 5. Liderlik Davranışları Ölçeğinden Elde Edilen Toplam Puan Ortalaması.

	N	Minimum	Maximum	ORT	SS
Öğretmen Liderliği Ölçeği Toplam Puan	402	31,00	125,00	112,85	12,72
Kurumsal Gelişme	402	10,00	45,00	38,50	6,35
Mesleki Gelişim	402	16,00	55,00	51,26	5,04
Meslektaşlarla İşbirliği	402	5,00	25,00	23,09	2,72

2. Beden Eğitimi öğretmenlerinin iş motivasyonları ne düzeydedir?

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin iş motivasyonları ile ilgili sorulara verdikleri cevaplarının toplam puan ortalaması $x=92,04\pm14,72$ olarak belirlenmiştir. Buna göre beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin yüksek düzeye yakın (uygun düzeyinde) olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmen liderliği ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında kişisel düzenleme boyutunda ($x=18,70\pm3,59$) ortalama, motive olmama boyutunda ($x=18,17\pm4,64$) ortalama, içe yansıtılan düzenleme boyutunda ($x=18,65\pm3,20$) ortalama ve içsel motivasyon boyutunda ($x=16,11\pm4,49$) ortalama ile yüksek düzeyde liderlik davranışları olduğunu görmekteyiz. (Motive

olmama boyutundaki 3 soru için ters kodlama yapıldığından dolayı bu boyutta yüksek çıkan ortalama puan motive olmama düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir.)

Dışsal düzenleme-maddesel boyutu için ($x=12,36\pm7,18$) ortalama puan, dışsal düzenleme-sosyal boyutu için ($x=8,05\pm5,54$) ortalama puan elde edilmiş olup bu boyutlardaki öğretmen liderliği davranışlarının orta seviyenin biraz altında kaldığını söyleyebiliriz.

Tablo 6. Liderlik Davranışları Ölçeğinden Elde Edilen Toplam Puan Ortalaması.

	N	Minimum	Maximum	ORT	SS
İş Motivasyonu Toplam Puan	402	39,00	128,00	92,04	14,72
Kişisel Düzenleme	402	3,00	21,00	18,70	3,59
Dışsal Düzenleme-Maddesel	402	4,00	28,00	12,36	7,18
Dışsal Düzenleme-Sosyal	402	3,00	21,00	8,05	5,54
Motive Olmama	402	3,00	21,00	18,17	4,64
İçer Yansıtılan Düzenleme	402	3,00	21,00	18,65	3,20
İçsel Motivasyon	402	3,00	21,00	16,11	4,49

3. Öğretmen liderliği ve iş motivasyonu ölçeklerinden elde edilen sonuçların katılımcıların demografik özelliklerine göre karşılaştırması

a) Beden Eğitimi öğretmenlerinin liderlik davranışları ve iş motivasyonları cinsiyetlerine göre fark göstermekte midir?

Beden Eğitimi öğretmenlerinin liderlik davranışları ve iş motivasyonlarını cinsiyetlerine göre değerlendirdiğimiz Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir. Analiz sonuçlarına genel olarak bakıldığında öğretmen liderliği ölçeği ve iş motivasyonu ölçeğinin toplam puanlarında erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. İş motivasyonu ölçeğinin motive olmama

alt boyutunda ise kadın öğretmenlerin düzeylerinin ($x=18,55\pm4,41$) erkek öğretmenlere göre ($x=17,90\pm4,79$) anlamlı bir fark ile daha yüksek olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Motive olmama alt boyutundaki sorulara verilen cevapların ters kodlama yapıldığını göz önüne aldığımızda erkeklerin motive olmama düzeylerinin kadınlara göre daha fazla olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 7. Liderlik Davranışlarını ve İş Motivasyonlarını Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştıran Mann Whitney U Testi Sonuçları.

		Cinsiyet	N	ORT	SS	Kareler Ort.	Kareler Toplamı	Z	P
Öğretmen Liderliği	Toplam	Erkek	236	113,08	13,05	205,68	48540,00	-0,863	0,388
		Kadın	166	112,52	12,25	195,56	32463,00		
Kurumsal Gelişme		Erkek	236	38,91	6,07	207,67	49009,50	-1,277	0,201
		Kadın	166	37,93	6,72	192,73	31993,50		
Mesleki Gelişim		Erkek	236	51,20	5,18	202,92	47888,50	-0,299	0,765
		Kadın	166	51,34	4,85	199,48	33114,50		
Meslektaşlarla İşbirliği		Erkek	236	22,98	2,92	200,36	47285,50	-0,246	0,805
		Kadın	166	23,25	2,41	203,12	33717,50		
İş Motivasyonu	Toplam	Erkek	236	91,81	15,51	200,64	47350,50	-0,178	0,859
		Kadın	166	92,36	13,57	202,73	33652,50		
Kişisel Düzenleme		Erkek	236	18,54	3,79	200,22	47252,50	-0,280	0,779
		Kadın	166	18,93	3,27	203,32	33750,50		
Dışsal Düzenleme-Maddesel		Erkek	236	12,20	7,43	197,24	46548,50	-0,881	0,379
		Kadın	166	12,58	6,83	207,56	34454,50		
Dışsal Düzenleme-Sosyal		Erkek	236	8,36	5,74	206,12	48644,50	-0,972	0,331
		Kadın	166	7,61	5,23	194,93	32358,50		
Motive Olmama		Erkek	236	17,90	4,79	192,06	45325,50	-2,119	0,034**
		Kadın	166	18,55	4,41	214,92	35677,50		
İçer Yansıtılan Düzenleme		Erkek	236	18,59	3,21	198,83	46924,50	-0,577	0,564
		Kadın	166	18,72	3,20	205,29	34078,50		
İçsel Motivasyon		Erkek	236	16,22	4,31	201,83	47631,00	-0,068	0,946
		Kadın	166	15,96	4,75	201,04	33372,00		

** $P<0,05$ düzeyinde anlamlı fark ifade etmektedir.

b) Beden Eğitimi öğretmenlerinin liderlik davranışları ve iş motivasyonları medeni durumlarına göre fark göstermekte midir?

Beden Eğitimi öğretmenlerinin liderlik davranışları ve iş motivasyonlarını medeni durumlarına göre değerlendirdiğimiz Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir. Analiz sonuçlarına genel olarak bakıldığında öğretmen liderliği ölçeğinin toplam puanlarında ve alt boyutlarında evli ve bekâr öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmuştur. İş motivasyonu ölçeğinin toplam puanlarında ise evli ve bekâr öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre bekâr olan öğretmenlerin iş motivasyonları ($x=94,77\pm15,57$) evli olan öğretmenlere göre ($x=89,97\pm13,72$) anlamlı bir fark ile daha yüksek görülmüştür ($p<0,05$).

Öğretmen liderliği ölçeğinin toplam puanı ve alt boyutlarından elde edilen sonuçlara bakıldığında kurumsal gelişme alt boyutu için bekâr olan kişilerin düzeylerinin evli olanlara göre anlamlı bir fark ile daha yüksek olduğu görülmüştür. İş motivasyonu ölçeğinin dışsal düzenleme-maddesel boyutunda bekâr öğretmenlerin motivasyon düzeyi ($x=14,34\pm7,11$) evli öğretmenlere göre ($x=10,86\pm6,88$) anlamlı bir fark ile daha yüksektir. Dışsal düzenleme-sosyal alt boyutunda da aynı şekilde bekâr öğretmenlerin motivasyon düzeyi ($x=8,99\pm5,79$) evli öğretmenlere göre ($x=7,35\pm5,25$) anlamlı bir fark ile daha yüksek görülmüştür ($p<0,05$).

Tablo 8. Liderlik Davranışlarını ve İş Motivasyonlarını Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştıran Mann Whitney U Testi Sonuçları.

	Medeni Durum	N	ORT	SS	Kareler Ort.	Kareler Toplamı	Z	P
Öğretmen Liderliği Toplam Puan	Evli	229	112,14	12,97	192,22	44019,50	-1,848	0,065
	Bekâr	173	113,79	12,35	213,78	36983,50		
Kurumsal Gelişme	Evli	229	89,97	13,72	182,31	41750,00	-3,811	0,001**
	Bekâr	173	94,77	15,57	226,90	39253,00		
Mesleki Gelişim	Evli	229	37,99	6,38	189,71	43444,00	-2,356	0,018**
	Bekâr	173	39,18	6,27	217,10	37559,00		
Meslektaşlarla	Evli	229	51,17	5,04	197,62	45254,00	-0,791	0,429

	Medeni Durum	N	ORT	SS	Kareler Ort.	Kareler Toplamı	Z	P
İşbirliği	Bekâr	173	51,37	5,05	206,64	35749,00		
İş Motivasyonu	Evli	229	22,98	2,79	194,23	44478,00		
Toplam	Bekâr	173	23,23	2,63	211,13	36525,00	-1,519	0,129
Kişisel Düzenleme	Evli	229	18,77	3,27	199,99	45797,50		
	Bekâr	173	18,61	3,98	203,50	35205,50	-0,320	0,749
Dışsal Düzenleme-Maddesel	Evli	229	10,86	6,88	176,53	40424,50		
	Bekâr	173	14,34	7,11	234,56	40578,50	-4,981	0,001**
Dışsal Düzenleme-Sosyal	Evli	229	7,35	5,25	185,49	42477,50		
	Bekâr	173	8,99	5,79	222,69	38525,50	-3,249	0,001**
Motive Olmama	Evli	229	18,19	4,53	201,34	46107,50		
	Bekâr	173	18,15	4,79	201,71	34895,50	-0,034	0,973
İçe Yansıtılan Düzenleme	Evli	229	18,72	3,04	201,68	46184,50		
	Bekâr	173	18,55	3,41	201,26	34818,50	-0,037	0,970
İçsel Motivasyon	Evli	229	16,09	4,58	201,56	46157,50		
	Bekâr	173	16,14	4,39	201,42	34845,50	-0,012	0,990

** P<0,05 düzeyinde anlamlı fark ifade etmektedir.

c) Beden Eğitimi öğretmenlerinin liderlik davranışları ve iş motivasyonları yaş gruplarına göre fark göstermekte midir?

Beden Eğitimi öğretmenlerinin liderlik davranışları ve iş motivasyonlarını yaş gruplarına göre değerlendirdiğimiz Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir. Analiz sonuçlarına genel olarak bakıldığında öğretmen liderliği ölçeğinde yaş grupları arasında kurumsal gelişme alt boyutunda gruplar arasında anlamlı farklar olduğu görülmüştür. İş motivasyonu ölçeğinin toplam puanlarında, dışsal düzenleme-maddesel ve dışsal düzenleme-sosyal alt boyutlarında da yaş grupları arasında anlamlı farklar görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre 20-30 yaş arası öğretmenlerin iş motivasyonlarının ($x=96,73\pm14,10$) daha üst yaş gruplarına göre anlamlı bir fark ile daha yüksek olduğu görülmüştür ($p<0,05$).

Öğretmen liderliği ölçeğinin toplam puanı ve alt boyutlarından elde edilen sonuçları yaş değişkenine göre karşılaştırdığımızda kurumsal gelişme alt

boyutunda gruplar arasında anlamlı farklar olduğu görülmüştür. 20-30 yaş grubundaki kişilerin düzeylerinin daha üst yaştakilere göre anlamlı bir fark ile daha yüksek olduğu görülmektedir. İş motivasyonu ölçeğinin dışsal düzenleme-maddesel alt boyutunda 20-30 yaş arası öğretmenlerin iş motivasyonlarının ($x=15,28\pm6,68$) daha üst yaş gruplarına göre anlamlı bir fark ile daha yüksek olduğu görülmüştür. Dışsal düzenleme-sosyal alt boyutunda da aynı şekilde 20-30 yaş arası öğretmenlerin iş motivasyonlarının ($x=9,32\pm5,82$) daha üst yaş gruplarına göre anlamlı bir fark ile daha yüksek olduğu görülmüştür ($p<0,05$).



Tablo 9. Liderlik Davranışlarını ve İş Motivasyonlarını Yaş Değişkenine Göre Karşılaştıran Kruskal Wallis Testi Sonuçları.

		Yaş	N	ORT	SS	Kareler Ort.	Ki Kare	P
Öğretmen Toplam	Liderliği	20-30 arası	172	114,08	11,67	213,20	3,257	0,196
		31-40 arası	117	111,21	14,85	189,49		
		41 ve üzeri	113	112,67	11,72	196,13		
Kurumsal Gelişme		20-30 arası	172	96,73	14,10	241,54	36,682	0,001**
		31-40 arası	117	87,45	14,05	164,24		
		41 ve üzeri	113	89,65	14,38	179,14		
Mesleki Gelişim		20-30 arası	172	39,38	6,16	219,96	7,806	0,020**
		31-40 arası	117	37,79	6,39	185,12		
		41 ve üzeri	113	37,90	6,49	190,36		
Meslektaşlarla İşbirliği		20-30 arası	172	51,42	4,61	200,90	0,010	0,995
		31-40 arası	117	50,82	6,21	201,68		
		41 ve üzeri	113	51,46	4,27	202,23		
İş Toplam	Motivasyonu	20-30 arası	172	23,27	2,46	208,51	3,352	0,187
		31-40 arası	117	22,61	3,31	185,79		
		41 ve üzeri	113	23,31	2,35	207,11		
Kişisel Düzenleme		20-30 arası	172	18,84	3,45	200,89	0,080	0,961
		31-40 arası	117	18,47	4,04	203,84		
		41 ve üzeri	113	18,72	3,31	200,01		
Dışsal Maddesel	Düzenleme-	20-30 arası	172	15,28	6,68	251,27	56,153	0,001**
		31-40 arası	117	9,89	6,72	159,02		
		41 ve üzeri	113	10,46	6,84	169,73		
Dışsal Sosyal	Düzenleme-	20-30 arası	172	9,32	5,82	230,98	23,221	0,001**
		31-40 arası	117	6,51	4,72	166,69		
		41 ve üzeri	113	7,73	5,49	192,68		
Motive Olmama		20-30 arası	172	18,36	4,58	200,49	2,173	0,337
		31-40 arası	117	18,31	4,52	212,37		
		41 ve üzeri	113	17,74	4,87	191,79		
İççe Düzenleme	Yansıtılan	20-30 arası	172	18,65	3,19	200,26	0,094	0,954
		31-40 arası	117	18,48	3,49	200,74		
		41 ve üzeri	113	18,82	2,91	204,18		
İçsel Motivasyon		20-30 arası	172	16,28	4,21	203,15	0,747	0,688
		31-40 arası	117	15,79	4,69	194,08		

Yaş	N	ORT	SS	Kareler Ort.	Ki Kare	P
41 ve üzeri	113	16,19	4,73	206,67		
** P<0,05 düzeyinde anlamlı fark ifade etmektedir.						

d) Beden Eğitimi öğretmenlerinin liderlik davranışları ve iş motivasyonları eğitim durumlarına göre fark göstermekte midir?

Beden Eğitimi öğretmenlerinin liderlik davranışları ve iş motivasyonlarını eğitim durumlarına göre değerlendirdiğimiz Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir. Analiz sonuçlarına genel olarak bakıldığında öğretmen liderliği ölçeğinde ve iş motivasyonu ölçeğinde toplam puanlarda öğretmenlerin eğitim durumlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğretmen liderliği ölçeğinin alt boyutlardan elde edilen sonuçları eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırdığımızda gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. İş motivasyonu ölçeğinin kişisel düzenleme alt boyutunda ise lisans mezunu olan öğretmenlerin düzeylerinin ($x=18,89\pm3,43$) yüksek lisans ve doktora mezunu olan öğretmenlere göre anlamlı bir fark ile daha yüksek olduğu görülmüştür ($p<0,05$).

Tablo 10. Liderlik Davranışlarını ve İş Motivasyonlarını Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştıran Kruskal Wallis Testi Sonuçları.

		Eğitim Durumu	N	ORT	SS	Kareler Ort.	Ki Kare	P
Öğretmen Toplam	Liderliği	Lisans	350	112,88	12,88	202,27	0,140	0,932
		Yüksek Lisans	44	112,36	12,36	197,35		
		Doktora	8	114,13	7,10	190,81		
Kurumsal Gelişme		Lisans	350	92,24	14,48	202,65	0,927	0,629
		Yüksek Lisans	44	89,73	16,79	188,19		
		Doktora	8	95,88	13,50	224,56		
Mesleki Gelişim		Lisans	350	38,47	6,43	201,32	0,147	0,929
		Yüksek Lisans	44	38,45	6,20	200,14		
		Doktora	8	40,13	3,83	216,75		
Meslektaşlarla İşbirliği		Lisans	350	51,30	5,13	203,53	1,195	0,550
		Yüksek Lisans	44	51,00	4,58	191,69		
		Doktora	8	50,75	3,65	166,75		
İş Toplam	Motivasyonu	Lisans	350	23,11	2,78	203,90	1,274	0,529
		Yüksek Lisans	44	22,91	2,34	185,26		
		Doktora	8	23,25	1,75	186,00		
Kişisel Düzenleme		Lisans	350	18,89	3,43	208,20	10,555	0,005**
		Yüksek Lisans	44	17,25	4,53	152,77		
		Doktora	8	18,50	2,88	176,31		
Dışsal Düzenleme-Maddesel		Lisans	350	12,15	7,00	198,52	1,926	0,382
		Yüksek Lisans	44	13,84	8,24	224,03		
		Doktora	8	13,13	8,74	207,88		
Dışsal Düzenleme-Sosyal		Lisans	350	7,91	5,43	198,97	1,556	0,459
		Yüksek Lisans	44	8,91	6,23	215,36		
		Doktora	8	9,88	6,56	235,81		
Motive Olmama		Lisans	350	18,36	4,42	204,77	3,096	0,213
		Yüksek Lisans	44	16,55	6,08	174,83		
		Doktora	8	18,88	3,83	204,94		
İç Düzenleme	Yansıtılan	Lisans	350	18,77	3,16	206,26	5,397	0,067
		Yüksek Lisans	44	17,64	3,50	165,47		
		Doktora	8	18,75	2,71	191,44		

	Eğitim Durumu	N	ORT	SS	Kareler Ort.	Ki Kare	P
İçsel Motivasyon	Lisans	350	16,17	4,49	203,26	0,660	0,719
	Yüksek Lisans	44	15,55	4,85	188,50		
	Doktora	8	16,75	1,67	195,81		
** P<0,05 düzeyinde anlamlı fark ifade etmektedir.							

e) Beden Eğitimi öğretmenlerinin liderlik davranışları ve iş motivasyonları hizmet yılına göre fark göstermekte midir?

Beden Eğitimi öğretmenlerinin liderlik davranışları ve iş motivasyonlarını hizmet yılına göre değerlendirdiğimiz Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir. Analiz sonuçlarına genel olarak bakıldığında öğretmen liderliği ölçeğinde öğretmenlerin hizmet yıllarına göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğretmen liderliği ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen sonuçları hizmet yılı değişkenine göre karşılaştırdığımızda kurumsal gelişme alt boyutunda gruplar arasında anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Ortalama puanlara bakıldığında hizmet yılı 0-2 yıl olan kişilerin düzeylerinin daha fazla hizmeti olan kişilere göre anlamlı bir fark ile daha yüksek olduğu görülmüştür. İş motivasyonu ölçeğinin toplam puan ortalamasında hizmet yılı 0-2 yıl olan öğretmenlerin ($x=96,22\pm13,78$) ve 3-5 yıl olan öğretmenlerin ($x=96,92\pm14,32$) motivasyon düzeylerinin hizmet yılı daha fazla olan gruplara göre anlamlı bir fark ile daha yüksek olduğu görülmüştür ($p<0,05$).

İş motivasyonu ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında dışsal düzenleme-maddeler boyutunda hizmet yılı 0-2 yıl olan öğretmenlerin ($x=15,22\pm6,77$) ve 3-5 yıl olan öğretmenlerin ($x=14,71\pm7,05$) motivasyon düzeylerinin hizmet yılı daha fazla olan gruplara göre anlamlı bir fark ile daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı şekilde dışsal düzenleme-sosyal boyutunda da hizmet yılı 0-2 yıl olan öğretmenlerin ($x=9,03\pm5,57$) ve 3-5 yıl olan öğretmenlerin ($x=9,51\pm6,21$) motivasyon düzeylerinin hizmet yılı daha fazla olan gruplara göre anlamlı bir fark ile daha yüksek olduğu görülmüştür ($p<0,05$).

Tablo 11. Liderlik Davranışlarını ve İş Motivasyonlarını Hizmet Yılı Değişkenine Göre Karşılaştıran Kruskal Wallis Testi Sonuçları.

	Hizmet Yılı	N	ORT	SS	Kareler Ort.	Ki Kare	P
Öğretmen Liderliği	0-2 yıl	95	114,65	11,87	220,56	6,031	0,110
	3-5 yıl	78	113,44	11,60	205,23		
	6-10 yıl	75	110,83	12,25	177,07		
	11 ve üstü	154	112,43	13,88	199,75		
Kurumsal Gelişme	0-2 yıl	95	96,22	13,78	236,06	31,276	0,001**
	3-5 yıl	78	96,92	14,32	241,83		
	6-10 yıl	75	87,49	15,20	170,42		
	11 ve üstü	154	89,20	13,97	174,89		
Mesleki Gelişim	0-2 yıl	95	40,07	5,29	229,62	10,292	0,016**
	3-5 yıl	78	38,67	6,66	208,07		
	6-10 yıl	75	37,19	6,64	176,24		
	11 ve üstü	154	38,09	6,51	193,13		
Meslektaşlarla İşbirliği	0-2 yıl	95	51,34	5,23	205,67	2,011	0,570
	3-5 yıl	78	51,36	4,36	196,04		
	6-10 yıl	75	51,04	4,30	187,64		
	11 ve üstü	154	51,27	5,58	208,44		
İş Motivasyonu	0-2 yıl	95	23,24	2,74	212,68	5,792	0,122
	3-5 yıl	78	23,41	2,18	209,42		
	6-10 yıl	75	22,60	2,77	174,86		
	11 ve üstü	154	23,07	2,91	203,57		
Kişisel Düzenleme	0-2 yıl	95	18,81	3,26	198,74	0,787	0,853
	3-5 yıl	78	18,97	3,52	208,19		
	6-10 yıl	75	18,23	4,34	193,79		
	11 ve üstü	154	18,72	3,42	203,57		
Dışsal Düzenleme-Maddesel	0-2 yıl	95	15,22	6,77	249,68	45,677	0,001**
	3-5 yıl	78	14,71	7,05	241,64		
	6-10 yıl	75	10,76	6,88	174,84		
	11 ve üstü	154	10,18	6,73	164,43		
Dışsal Düzenleme-Sosyal	0-2 yıl	95	9,03	5,57	228,37	17,635	0,001**
	3-5 yıl	78	9,51	6,21	229,23		
	6-10 yıl	75	7,29	5,06	185,34		
	11 ve üstü	154	7,08	5,17	178,75		
Motive Olmama	0-2 yıl	95	18,51	4,27	205,58	3,019	0,389
	3-5 yıl	78	18,04	5,13	197,21		

		Hizmet Yılı	N	ORT	SS	Kareler Ort.	Ki Kare	P
		6-10 yıl	75	17,53	4,91	184,53		
		11 ve üstü	154	18,34	4,47	209,42		
		0-2 yıl	95	18,45	3,38	195,25		
İçe	Yansıtılan	3-5 yıl	78	18,85	2,98	207,04	1,412	0,703
Düzenleme		6-10 yıl	75	18,36	3,53	192,27		
		11 ve üstü	154	18,81	3,04	207,04		
		0-2 yıl	95	16,20	4,00	198,82		
		3-5 yıl	78	16,85	4,27	220,72	4,434	0,218
İçsel Motivasyon		6-10 yıl	75	15,32	4,84	181,79		
		11 ve üstü	154	16,07	4,69	203,02		

** P<0,05 düzeyinde anlamlı fark ifade etmektedir.

f) Beden Eğitimi öğretmenlerinin liderlik davranışları ve iş motivasyonları çalıştığı kuruma göre fark göstermekte midir?

Beden Eğitimi öğretmenlerinin liderlik davranışları ve iş motivasyonlarını çalıştığı kuruma göre değerlendirdiğimiz Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir. Analiz sonuçlarına genel olarak bakıldığında öğretmen liderliği ölçeğinde ve iş motivasyonu ölçeğinde ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğretmen liderliği ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen sonuçları çalıştığı kurum türüne göre karşılaştırdığımızda gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. İş motivasyonu ölçeğinin motive olmama boyutu için ortaokullarda çalışan öğretmenlerin düzeylerinin ($x=18,57\pm4,25$) liselerde çalışan öğretmenlere göre ($x=17,64\pm5,09$) anlamlı bir fark ile daha yüksek olduğu görülmüştür. Motive olmama boyutundaki sorulara verilen cevapların ters kodlama yapıldığı göz önüne alındığında liselerde çalışan öğretmenlerin motive olmama düzeylerinin daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 12. Liderlik Davranışlarını ve İş Motivasyonlarını Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Karşılaştıran Mann Whitney U Testi Sonuçları.

		Çalıştığı Kurum	N	ORT	SS	Kareler Ort.	Kareler Toplamı	Z	P
Öğretmen Liderliği		Ortaokul	230	112,73	11,65	195,96	45071,50	-1,109	0,268
Toplam		Lise	172	113,02	14,04	208,90	35931,50		
Kurumsal Gelişme		Ortaokul	230	92,02	15,18	200,56	46129,00	-0,187	0,851
		Lise	172	92,06	14,13	202,76	34874,00		
Mesleki Gelişim		Ortaokul	230	38,00	6,39	191,28	43995,50	-2,052	0,040
		Lise	172	39,17	6,26	215,16	37007,50		
Meslektaşlarla		Ortaokul	230	51,54	4,55	206,20	47425,00	-0,961	0,336
İşbirliği		Lise	172	50,88	5,62	195,22	33578,00		
İş Motivasyonu		Ortaokul	230	23,19	2,40	199,81	45955,50	-0,356	0,722
Toplam		Lise	172	22,96	3,10	203,76	35047,50		
Kişisel Düzenleme		Ortaokul	230	18,84	3,56	207,49	47723,00	-1,275	0,202
		Lise	172	18,51	3,63	193,49	33280,00		
Dışsal Düzenleme-Maddesel		Ortaokul	230	12,04	6,99	196,72	45244,50	-0,959	0,338
		Lise	172	12,78	7,43	207,90	35758,50		
Dışsal Düzenleme-Sosyal		Ortaokul	230	7,90	5,69	193,97	44613,50	-1,536	0,125
		Lise	172	8,26	5,35	211,57	36389,50		
Motive Olmama		Ortaokul	230	18,57	4,25	210,70	48461,50	-2,003	0,045**
		Lise	172	17,64	5,09	189,19	32541,50		
İçe Yansıtılan Düzenleme		Ortaokul	230	18,70	3,19	204,79	47102,50	-0,691	0,489
		Lise	172	18,58	3,23	197,10	33900,50		
İçsel Motivasyon		Ortaokul	230	15,97	4,62	198,90	45746,50	-0,523	0,601
		Lise	172	16,30	4,33	204,98	35256,50		
** P<0,05 düzeyinde anlamlı fark ifade etmektedir.									

** P<0,05 düzeyinde anlamlı fark ifade etmektedir.

4. Beden Eğitimi öğretmenlerinin liderlik davranışları ile iş motivasyonları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi

İki sayısal ölçüm arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığını, varsa bu ilişkinin yönünü ve şiddetinin ne olduğunu belirlemek için kullanılan bir istatistiksel yöntemdir. Verilerin normal dağılıma sahip olması durumunda Pearson korelasyon katsayısı, verilerin normal dağılmadığı durumda ise Spearman Rank korelasyon katsayısı tercih edilir. Bir korelasyon katsayısının yorumlanabilmesi için p değerinin 0.05 den daha küçük olması gerekir. Korelasyon katsayısı negatif ise iki değişken arasında ters ilişki

vardır, yani "değişkenlerden biri artarken diğeri azalmaktadır" denir. Korelasyon katsayısı pozitif ise "değişkenlerden biri artarken diğeri de artmaktadır" yorumu yapılır.

Korelasyon katsayısı (r) nın yorumu;

$r < 0.2$ ise çok zayıf ilişki yada korelasyon yok

0.2-0.4 arasında ise zayıf korelasyon

0.4-0.6 arasında ise orta şiddette korelasyon

0.6-0.8 arasında ise yüksek korelasyon

$0.8 >$ ise çok yüksek korelasyon olduğu yorumu yapılır.

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik davranışları ile iş motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizinde Spearman Rank korelasyon katsayısına bakılmış ve sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir. Buna göre öğretmen liderliği ölçeği toplam puanı ile iş motivasyonu ölçeği toplam puanı arasında **pozitif yönde zayıf düzeyde** bir ilişki ($r=0,254$ $p=0,001$) bulunduğu görülmüştür. Beden Eğitimi öğretmenlerinin liderlik davranışları ile iş motivasyonu ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkilere bakıldığında, öğretmenlerin liderlik davranışları ile kişisel düzenleme alt boyutu arasında **pozitif yönde zayıf düzeyde** bir ilişki ($r=0,292$ $p=0,001$) olduğu, motive olmama boyutu arasında yine **pozitif yönde zayıf düzeyde** bir ilişki ($r=0,249$ $p=0,001$) olduğu, içe yansıtılan düzenleme boyutu arasında **pozitif yönde zayıf düzeyde** bir ilişki ($r=0,355$ $p=0,001$) olduğu ve içsel motivasyon boyutu arasında **pozitif yönde zayıf düzeyde** bir ilişki ($r=0,270$ $p=0,001$) olduğu görülmüştür.

Spearman Korelasyon analizi sonuçlarına genel olarak bakıldığında beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik davranışları onların iş motivasyonları üzerinde zayıf düzeyde pozitif bir etki yapmaktadır, diyebiliriz.

Tablo 13. Liderlik Davranışları İle İş Motivasyonları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları.

	Spearman Correlations	Kurumsal Gelişme	Mesleki Gelişim	Meslektaşlarla İşbirliği	Öğretmen Liderliği
Kişisel	Correlation	,232**	,375**	,195**	,292**
Düzenleme	Coefficient				
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
	N	402	402	402	402
Dışsal	Correlation	,114*	-,094	,028	,036
Düzenleme-	Coefficient				
Maddesel	Sig. (2-tailed)	,022	,061	,578	,473
	N	402	402	402	402
Dışsal	Correlation	,012	-,169**	-,065	-,064
Düzenleme-	Coefficient				
Sosyal	Sig. (2-tailed)	,807	,001	,193	,200
	N	402	402	402	402
Motive	Correlation	,169**	,313**	,247**	,249**
Olmama	Coefficient				
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,000	,000
	N	402	402	402	402
İçe Yansıtılan	Correlation	,307**	,377**	,261**	,355**
Düzenleme	Coefficient				
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
	N	402	402	402	402
İçsel	Correlation	,266**	,244**	,188**	,270**
Motivasyon	Coefficient				
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
	N	402	402	402	402
İş	Correlation	,295**	,164**	,171**	,254**
Motivasyonu	Coefficient				
Toplam	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,001	,000
	N	402	402	402	402

** Korelasyon çift yönlü 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

* Korelasyon çift yönlü 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

7. TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin önderlik tarzı ile öğretmenlik mesleğine yönelme motivasyonları ve beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, hizmet yılı ve çalıştığı kurum değişkenlerinin önderlik türleri ve iş motivasyonlarına göre ne yönde değişiklik gösterdiği incelenmiştir.

Alan yazın incelendiğinde doğrudan beden eğitimi öğretmenleri üzerinde öğretmen liderliği ve iş motivasyon ölçekleri kullanılarak yapılan çalışmalara rastlanılmamıştır. Alan yazında araştırmanın konusu ile ilgili dolaylı olarak beden eğitimi öğretmenlerinin örneklem olarak yer aldığı çalışmaların yetersiz olması, konunun tartışılmasında kısıtlılıklar ortaya çıkarmaktadır.

Yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre; beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetleri ile öğretmen önderliği açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Elde edilen bu sonucun; örneklem grubunu oluşturan beden eğitimi öğretmenlerinin sporcu kişiliğine sahip oldukları için önderlik özelliğine de sahip oldukları tahmin edilmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, bu araştırmanın sonuçları ile benzer sonuçları içeren çalışmalara rastlanmaktadır. Yıldırım (2017), Kızılkaya (2017), Kaya (2014), Çakır (2015), Arslanoğlu (2016), Beycioğlu (2009), Kölükçü (2011), Aslan (2011), Ağırman (2016), Yılmaz vd. (2017), Yaz (2018), Elmas (2018) ve Taşpınar (2019)'ın yapmış oldukları çalışmalarda; öğretmenlerin cinsiyetleri ile önderlik algıları değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuçların aksine, Adams ve Hambirght (2004), önder öğretmen yetiştirme programlarına kadın öğretmenlerin daha fazla ilgi gösterdiklerini ve önderlik rolleri üstlenmeye daha istekli olduklarını ifade etmektedirler. Yine; Kılınç (2013), Savaş (2016), Doğan (2016), Yılmaz (2017) ve Tekeş (2018) ise araştırmalarında erkek öğretmenlerin önderlik algılarının kadın öğretmenlere göre daha düşük olduğunu dile ifade etmişlerdir. Ülger (2015) ise, farklı olarak kadın öğretmenlerin öğretmen önderliği algısının erkek öğretmenlere göre daha düşük olduğunu belirtmişlerdir.

Buraya kadar açıklanan çalışmalardaki farklı sonuçların sebebinin; kadın

öğretmenlerin özel yaşantılarında taşıdıkları sorumluluklar ve rollerin önderlikleri önünde bulunan engeller ile okul müdürlerinin genellikle erkek olması ve çalışmak istediği öğretmenleri de erkeklerden seçmek istemesi, erkek öğretmenler ile önderlik kavramının bağdaştırılmasından kaynaklı olduğu tahmin edilmektedir. Son olarak, bu kadar farklı sonuçlara ulaşılmasının nedenlerinin de öğretmenlerin; özel yaşamlarındaki sorunlar, farklı müdürlere sahip olmaları, değişik kademelerde ve değişik bölgelerde görev yapmalarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Çalışmadan edilen bulgulara göre beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetleri ile iş motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Ancak iş motivasyonunun motive olamama alt boyutunda kadın öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin erkek öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonucun; örneklem grubunu oluşturan beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetleri ile iş motivasyonu alt boyutu olan motive olamadaki farkın, kadın öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki müdürlerin genellikle erkek olması ve erkek öğretmenlere daha yakın bir tutum sergilemesi, onlarla daha fazla vakit geçirmesi olduğu ve bu nedenle motive olamadıkları tahmin edilmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, bu araştırmanın sonuçları ile benzer sonuçları içeren çalışmalara rastlanmaktadır. Avcı (2006), Kılıçaslan (2006), Recepoğlu (2012), Argon ve Ertürk (2013), Arık (2016) ve Akman (2017) yapmış oldukları çalışmalarında öğretmen motivasyonu ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmadığını tespit etmişlerdir. Bu sonuçların aksine, Ertürk (2016)'nın çalışmasında öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre içsel motivasyonları arasında fark bulunmuştur. Çetin (2019)'ın yapmış oldukları çalışmada, kadın ve erkekler arasında kişisel düzenleme ve içsel motivasyon boyutunda fark olduğu görülmüştür. İki alt boyutta da erkeklerin kadınlara göre daha fazla ortalamaya sahip olduğu, diğer alt boyutlarda fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Elmas (2018) ise kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre paydaşlarından daha çok öğrenmeye açık oldukları, öğrenciler ile ilgili etkinlikleri planlama noktasında öğrenci düzeylerini daha çok dikkate aldıklarını, daha çok öğrenci odaklı olduklarını ve sonuç olarak iş motivasyonlarının erkeklere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre, beden eğitimi öğretmenlerinin medeni durumları ile öğretmen önderliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Elde edilen bu sonucun; örneklem grubunu oluşturan beden eğitimi öğretmenlerinin medeni durumları ile önderliği etkileyecek bir bağlantının olmadığı düşünüldüğünden bir farklılık oluşturmadığı tahmin edilmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, bu araştırmanın sonuçları ile benzer sonuçları içeren çalışmalara rastlanmaktadır. Yalınkılıç (2012) ve Çengelci (2014) çalışmalarında, liderlik davranışı ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Bu sonuçların aksine Çemberci (2003)'nin yapmış olduğu çalışmada ise, medeni duruma göre önderlik davranışları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bu çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin medeni durumları ile iş motivasyonu arasındaki ilişki incelendiğinde; bekâr öğretmenlerin iş motivasyonlarının evlilere oranla daha yüksek oranda olduğu görülmüştür. Bu sonucun; evli olan öğretmenlerin aile ve çocuk sorumlulukları olduğundan işlerine bekar öğretmenler kadar motive olamadıkları ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde bu çalışmayı destekler bir çalışma bulunmamıştır. Ancak yapılan bu çalışmanın aksine Arslantaş vd. (2018)'nin yapmış oldukları çalışmada medeni durum ile iş motivasyonu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yapılan bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, beden eğitimi öğretmenlerinin yaş ile öğretmen önderliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Elde edilen bu sonucun; örneklem grubunu oluşturan beden eğitimi öğretmenlerinin yaş ile önderliği arasında fark olmamasının nedeninin, beden eğitimi öğretmenlerinin sporcu kişilikleri olması ve bu sporcu kişilikten kaynaklı önderliğe sahip oldukları tahmin edilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, bu araştırmanın sonuçları ile benzer sonuçları içeren çalışmalara rastlanmaktadır. Kadak (2008), Kılınç ve Recepoğlu (2013), Senger (2014), Kaya (2014), Arslanoğlu (2016), Kızılkaya (2017) Taşpınar (2019) ve Turan vd. (2020)'nin yapmış oldukları çalışmalarda yaş ile öğretmen önderliği değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmadığını tespit etmişlerdir. Bu sonuçların aksine; Dereli

(2003), Mcardle (2008), Buharalıoğlu (2014), Ocak (2014) tarafından yapılan çalışmalarda yaş ile öğretmen önderliği değişkenine göre anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre; beden eğitimi öğretmenlerinin yaşları ile iş motivasyonları açısından dışsal düzenleme-maddesel ve dışsal düzenleme-sosyal alt boyutlarında da yaş grupları arasında anlamlı farklar görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlara göre 20-30 yaş arası öğretmenlerin iş motivasyonlarının daha üst yaş gruplarına göre anlamlı bir fark ile daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonucun; örneklem grubunu oluşturan beden eğitimi öğretmenlerinin genç yaşta olmaları ve henüz mesleğin zorluklarıyla veya yıpratıcı taraflarıyla karşılaşmamış olmaları olduğu tahmin edilmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, bu araştırmanın sonuçları ile benzer sonuçları içeren çalışmalara rastlanmaktadır. Bilir (2007), Karaboğa (2007), Yavuz ve Karadeniz (2009), Ergen (2009), Canpolat (2011), Recepoğlu (2012), Sarıca (2013), Küçüksayraç (2013), Yıldırım (2015), Ertürk (2016) ve Özmen (2017)'nin yapmış oldukları çalışmalarda, yaş değişkeni bakımından öğretmenlerin çok boyutlu iş motivasyonlarında anlamlı farklılık saptandığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuçların aksine; Orhan (2020) öğretmenlerin motive edici davranışlarına yönelik beklentilerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varmışlardır. Tüm bu farklı sonuçlarının nedenlerinin; bazı öğretmenlerin yaşları her ne kadar ilerlemiş olursa olsun motivasyonlarını kaybetmedikleri; bazı öğretmenlerin ise, yıpratıcı faktörlerle ve mesleki zorluklarla karşılaştığı için iş motivasyonlarını kaybetmiş oldukları düşünülmektedir.

Yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre; beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim durumları ile öğretmen önderliği açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Elde edilen bu sonucun; örneklem grubunu oluşturan beden eğitimi öğretmenlerinin okulda almış oldukları eğitimin daha çok takım çalışmasına ve önderlik esasına dayalı olduğu için bir farklılığın oluşmadığı tahmin edilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, bu araştırmanın sonuçları ile benzer sonuçları içeren çalışmalara rastlanmaktadır. Kalyoncu (2008), Kadak (2008), Ocak (2014), Senger (2014), Arslanoğlu (2016) ve Yıldırım (2017)'in yapmış oldukları çalışmalarda, eğitim

durumları ile öğretmen önderliği sergileme durumlarında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Bu sonuçların aksine; Kaya (2014) ve Kızılkaya (2017) ve eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık oluştuğunu saptamışlardır.

Yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre; beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim durumları ile iş motivasyonları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Elde edilen bu sonucun; örneklem grubunu oluşturan beden eğitimi öğretmenlerinin özlük hakları ile mali şartların arasında pek bir fark olmaması ya da farkın tatmin edici olmamasından kaynaklı olduğu tahmin edilmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, bu araştırmanın sonuçları ile benzer sonuçları içeren çalışmalara rastlanmaktadır. Ergen (2009), Recepoğlu (2012), Yıldırım (2015), Ertürk (2016) ve Emiroğlu (2017)'nin yapmış oldukları çalışmalarda beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim durumları ile iş motivasyonları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların aksine; Polat (2010) ve Deniz ve Erdener (2016) tarafından yapılan çalışmalarda ise beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim durumları ile iş motivasyonları arasında anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir.

Yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre; beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet yılları ile öğretmen önderliği açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Elde edilen bu sonucun; örneklem grubunu oluşturan beden eğitimi öğretmenlerinin sporculuktan gelen önderliklerinin olması ve hizmet yılı ne kadar olursa olsun bu davranışı sergilemelerinden kaynaklandığı tahmin edilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, bu araştırmanın sonuçları ile benzer sonuçları içeren çalışmalara rastlanmaktadır. Kılınç ve Recepoğlu (2013), Senger (2014) Arslanoğlu (2016), Kadak (2008) ve Kızılkaya (2017) yapmış oldukları araştırmalarda, hizmet süresi ile önderlik düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmişlerdir. Bu sonuçların aksine; Buharalıoğlu (2014), Ocak (2014), Çakır (2015) ve Yıldırım (2017)'in yapmış oldukları çalışmalarda ise hizmet süresi ile öğretmen önderliği arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemişlerdir.

Yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre; beden eğitimi öğretmenlerinin

hizmet yılları ile iş motivasyonları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Elde edilen bu sonucun; beden eğitimi öğretmenlerinin sürekli sportif faaliyetlerde görev almaları, yarışmalara ve müsabakalara katılmaları nedeniyle motivasyonlarının sürekli yüksek olduğu ve bu nedenle tüm beden eğitimi öğretmenleri için aynı düzeyde olduğu tahmin edilmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, bu araştırmanın sonuçları ile benzer sonuçları içeren çalışmalara rastlanmaktadır. Kılıçaslan (2006), Polat (2010), Vural (2016) ve Emiroğlu (2017)'nin yapmış oldukları çalışmalarda öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile hizmet yılları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu sonuçların aksine; Ertürk (2016) tarafından yapılan çalışmalarda ise öğretmenlerin kıdemleri yani hizmet yılları arttıkça iş motivasyon düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir.

Yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin çalıştıkları kurumlar ile öğretmen önderliği arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Elde edilen bu sonucun; beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen önderliğinin zaman ve mekân fark etmeksizin her zaman olduğu düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, bu araştırmanın sonuçları ile benzer sonuçları içeren çalışmalara rastlanmaktadır. Deniz ve Erdener (2016) ve Turan vd. (2020)'nin yapmış oldukları çalışmalarda öğretmenlerin çalıştıkları kurumlar ile öğretmen önderliği arasında anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçların aksine; Can (2006) ve Yiğit vd., (2013) tarafından yapılan çalışmalarda ise öğretmenlerin çalıştıkları kurumlar ile öğretmen önderliği arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin çalıştıkları kurumlar ile iş motivasyonunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Ortaokul düzeyinde çalışan öğretmenlerin, lise düzeyinde çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek bir motivasyon seviyesine sahip olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu sonucun; ortaokul düzeyindeki çocukların öğretmenlerine daha bağlı olması olarak düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, bu araştırmanın sonuçları ile benzer sonuçları içeren çalışmalara rastlanmaktadır. Özan vd. (2010), Vural (2016) ve Emiroğlu (2017)'nin yapmış oldukları çalışmalarda öğretmenlerin çalıştıkları kurumlar ile iş motivasyonunu arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Bu sonuçların aksine; Karaköse ve Kocabaş (2006) tarafından yapılan çalışmalarda ise öğretmenlerin çalıştıkları

kurumlar ile iş motivasyonlarında anlamlı fark bulamamışlardır.

Öneriler

Bu çalışma sonucunda;

1. İş motivasyonu alt boyutunda, motive olamama durumunun kadın öğretmenlerde daha fazla olduğu saptanmıştır. Bu nedenle motive olamama durumunun nedenlerinin derinlemesine araştırılması ve kadın öğretmenlerinin motivasyonlarını arttırmak için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.
2. 31 ve üzeri yaşlardaki öğretmenlerin iş motivasyonlarında giderek azalma olduğu tespit edilmiştir. Bu öğretmenlerin heyecan ve motivasyonlarını arttırmak için bakanlık ve/veya kurumlar tarafından uygulamalı eğitimler düzenlenmelidir.
3. Lisede görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonlarının düşük olduğu saptanmıştır. Bu nedenle lise öğretmenlerinin motivasyonlarının neden düşük olduğu araştırılıp sorun giderme amaçlı faaliyetler, eğitimler ve yüz yüze desteklerin mentorler tarafından verilmesi planlamalıdır.
4. Üniversitelerde iş motivasyonu ve önderlikleriyle ilgili farkındalık çalışmaları yapılması önerilebilir.
5. İş koşullarının iyileştirilmesi ve yaşam doyumlarının sağlanması gerekmektedir.
6. İş zenginleştirme çalışmalarıyla monotonluk ve stres faktörleri azaltılmalıdır.

Bundan sonra yapılacak çalışmalarda;

1. Araştırmanın örneklem grubunda yüksek lisans ve doktora düzeyinde yeterli sayıda öğretmene ulaşamadığı saptanmıştır. Diğer çalışmalarda bu gruplardaki katılımcıların sayısının arttırılmalıdır,
2. Araştırmanın örneklem grubunda kadın ve erkek öğretmenler arasında sayıca belirgin bir farklılık olduğu görülmektedir. Diğer çalışmalarda bu gruplar arasındaki sayı farkı azaltılmalıdır.
3. Araştırma konusunun farklı değişkenler kullanılarak genişletilebilmesi önerilir.

8. KAYNAKÇA

Adams K, Hambright W. Encouraged or Discouraged? Women Teacher Leaders Becoming Principals. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 2004;77(5):209-212.

Ağırman N. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlik ve Öğretmen Liderlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016, Erzurum (Danışman: Dr. M H Ercoşkun).

Ağırman N, Ercoşkun M. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlik ve Öğretmen Liderlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2017;5(3):715-728.

Akbolat M, Işık O, Yılmaz A. Dönüşümcü liderlik davranışının motivasyon ve duygusal bağlılığa etkisi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*. 2013;6(11):35-50.

Akkoyunlu Y. Beden Eğitimi ve Spor. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1996; 1(1):80-81.

Akman Y. Öğretmenlerin algılarına göre iş motivasyonu ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2017;14-1(27):71-88.

Alan U. Motivasyon Teorileri ve Motivasyonun iş hayatı üzerindeki etkileri. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi*, 2006, İstanbul (Danışman: Dr. M Aksoy).

Alim N. Öğretmenlerin Algılarına Göre Öğretmen Liderliği İle Örgütsel Adanmışlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi*, 2019, Rize (Danışman: Dr. İ H Kuğuoğlu).

Argon T, Ertürk R. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İçsel Motivasyonları ve Örgütsel Kimliğe Yönelik Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*,

2013;19(2):159-179.

Argyris C. Organizational Leadership and Participative Management. New York: Harper; 1953.

Arık H. Özel ve Devlet Kuruluşlarında Çalışan Öğretmenlerin Mobbing, Kaygı Ve İş Motivasyonu Düzeylerinin İncelenmesi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016, İstanbul (Danışman: Dr. H Ebadi).

Arslanoğlu Ş. Lise Müdürlerinde Liderlik, Liderlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi. KTO Karatay Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016, Konya (Danışman: Dr. B Büyükdogan).

Arslandaş H, Tösten R, Bektaş, D M. Lise Öğretmenlerinde Mesleki Motivasyon Unsurları: Karma Yöntemli Bir Çalışma. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2018;14(3):880-895.

Aslan M. Öğretmen Liderliği Davranışları ve Sınıf İklimi: Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri Bağlamında Bir Araştırma. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2011, Eskişehir (Danışman: Prof. Dr. M Şişman).

Aşıkoğlu, M. Motivasyon - İnsan Kaynaklarını Verimliliğe Yönlendirme Aracı Olarak. İstanbul: Üniversite Kitabevi; 1996.

Avcı M. Ergenlikte Toplumsal Uyum Sorunları. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2006;7(1):39-63.

Avşar F. İnsan Kaynakları Bakış Açısıyla Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyonunu Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşleri: Çankaya İlçesinde Bir Uygulama. Çankaya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2014, Ankara (Danışman: Dr. T Atıcı)

Bakare G O. Leadership In The Book Of Proverbs. Department of Theology and Religion College of Arts and Law The University of Birmingham, Doktora Tezi, 2017,

Birmingham (Danışman: Rev. Dr. K M Heim).

Bass B. Stogdill's Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research. Journal of Policy Analysis and Management. 1982;2(1),146.

Baş, T., Ünal, Ö., Amarat, M., & Sağlık, D. (2017). Hemşirelerde İş Tatmininin Motivasyon Düzeyine Etkisi. Örgütsel Davranış Araştırmaları Dergisi. 2(2), 20-39.

Beycioğlu K. İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme (Hatay İli Örneği). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2009, Malatya (Danışman: Prof. Dr. B Aslan).

Biçer T. Şampiyonluğun Psikolojisi. İstanbul: Beyaz Yayınlar; 2006.

Biçer T. Sporda Duygu ve Aklın Yönetimi. İstanbul: Beyaz Yayınlar; 2007.

Biçer T. Sporda Toplam Kalite Uygulamaları ve Futbol Uygulaması. İstanbul: Beyaz Yayınlar, 2014.

Biçer T. Sporda Psikososyal Alanlar V. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2020

Bilir M. Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okul Yöneticilerin Dönüşümcü Liderlik Özellikleriyle Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisinin İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2007, Konya (Danışman: Dr. H Y Livatyalı).

Billingsley B S. Recognizing And Supporting The Critical Roles Of Teachers In Special Education Leadership. Journal of Exceptionality. 2007;15(3):163-176.

Blaskova M, Grazulis V. Motivation Of Human Potential: Theory And Practice. Vilnius: Mykolas Romeris University Zilina University; 2009.

Boal K, Bryson J. Charismatic Leadership: A Phenomenological and Structural Approach. J. Hunt B, Baliga H, Dachler C, Schriesheim. içinde, Emerging Leadership Vistas Toronto: Lexington Books; 1988.

Bolman L, Terrence E. Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership. San Francisco: Jossey-Bass Publishers; 1997.

Branch D. Athletic Director Leader Behavior as a Predictor of Intercollegiate Athletic Organizational Effectiveness. Journal of Sport Management. 1990;4(2):161-173.

Buharalıoğlu C. İlköğretim Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Görüşleri (İzmir İli Çiğli İlçesi Örneği), Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2014, İstanbul (Danışman: Dr. E Altunay).

Büyüköztürk Ş, Çakmak E, Akgün Ö, Karadeniz Ş, Demirel F. Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi; 2013.

Calp Ş. Algılanan Akademik Yeterlik ve Algılanan Özerklik Desteğinin Özerk Akademik Motivasyon ve Akademik Başarıyla İlişkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2013, Ankara (Danışman: Prof. Dr. H Bacanlı).

Can N. Öğretmen Liderliği ve Engelleri. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 2006;1(2):137-161.

Canpolat C. Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulaması İle Öğretmen Motivasyonu Ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2011, Elazığ (Danışman: Dr. Z Demirtaş) .

Case R. Leader Member Exchange Theory and Sport: Possible Applications. Journal of Sport Behavior. 1998;21(4):387-395.

Charbonneau D. Influence Tactics And Perceptions Of Transformational Leadership. Leadership and Organization Development Journal. 2004;25(1):565-576.

Chelladurai P. Leadership. R Singer, M Murphey, L Tennant. içinde, Handbook of research in sport psychology. New York: Macmillan; 1993.

Chelladurai P, Remier H. Measurement Of Leadership In Sport. J. Duda içinde,

Advances In Sport And Exercise Psychology Measurement. Morgantown: WV: Fitness Information Technologies; 1998.

Chelladurai P, Saleh S. Dimensions Of Leader Behavior In Sports: Development Of A Seadership Scale. Journal of Sport Psychology. 1980;2(1):34-45.

Çakan H. Okullardaki Bürokrasi İle Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: İstanbul İli Arnavutköy İlçesi Örneği. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019 (Danışman: Dr. H Serin).

Çakır M. Öğretmenlerin Liderlik Stilleri İle Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bolu (Danışman: Doç. Dr. S P Memişoğlu).

Çan S. Factors Motivating Teachers Working at Elementary and Secondary Schools. Social And Behavioral Sciences. 2015;174(1):3087-3093.

Çayırtaş F. Özel Güvenlik Sektöründe Çalışanların Örgütsel Bağlılık, İş Motivasyonu. İş Performans Düzeyleri ve Bir Uygulama. Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi. 2013;1(1):34-53.

Çelik V. Eğitimsel Liderlik. Ankara: Pegem Akademi; 2012.

Çengelci E. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2014, Afyonkarahisar (Danışman: Dr. S Yörük).

Çetin N. Kuramsal Liderlik Çözümlemelerinin Işığında, Okul Müdürlüğü Ve Eğitilebilir Durumsal Liderlik Özellikleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2019;23(23):74-84.

Çivilidağ A, Şekercioğlu G. Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması. Mediterranean Journal of Humanities. 2017;7(1):143-156.

Dalkıran M. Değişim Yönetimi Bakımından İncelenen 4+4+4 Eğitim Sisteminin Öğretmenlerin İş Motivasyonu İle İlişkisi (Balıkesir İli Örneği). Balıkesir Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018, Balıkesir (Danışman: Dr. M A Erdener).

Dantley, M. Faith-Based Leadership: Ancient Rhythms Or New Management. International Journal of Qualitative Studies in Education. 2005;18(1):3-19.

Dartey-Baah K, Amoako G. Application Of Frederick Herzberg's Two-factor Theory In Assessing And Understanding Employee Motivation At Work: A Ghanaian Perspective. European Journal of Business and Management. 2011;3(9):1-8.

Deniz Ü, Erdener M. Öğretmenlerin İş Motivasyonlarını Etkileyen Etmenler "Factors Affecting Work Motivation Of Teachers". Ö. Tüfekci içinde, Sosyal Bilimlerde Stratejik Araştırmalar. Saarbrücken: Lap Lambert Academic Publishing; 2016.

Dereli M. A Survey Research Of Leadership Styles Of Elementary School Principals. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yüksek Lisans Tezi, 2003, Ankara (Danışman: Prof. Dr. S Ayata).

Dew J. Creating Team Leaders. Journal for Quality & Participation. 1995;18(6):50-54.
Dirim C. Kriz Döneminde Motivasyon Teorilerinin Geçerliliği ve Bir Uygulama. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2004, İstanbul (Danışman: Prof. Dr. E C Mutlu).

Doğan S. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları. N Güçlü. içinde, Eğitim Yönetiminde Liderlik. Ankara: Pegem Akademi; 2016.

Donovan J. Work Motivation. N. Anderson, D. Ones, H Sinangil, . Viswesvaran. içinde, Handbook of Industrial Work and Organizational Psychology Volume II. London: Sage Publications; 2001.

Durukan, E. Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu I. Ve IV. Sınıf Öğrencilerinin Liderlik Davranışlarının Karşılaştırılması. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2003, Konya (Danışman: Dr. H Akkuş).

Eker Ç, Erkal S. Kamu Kurumlarında Çalışan Ev İdaresi Personelinin Çalışma

Koşullarının İş Motivasyonuna Olan Etkisinin İncelenmesi. Uluslararası Turizm, İşletme, Ekonomi Dergisi. 2018;2(2):419-432.

Elmas G U. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018, Gaziantep (Danışman: Dr. M Yaşar).

Emiroğlu, O. Öğretmen Motivasyon Kaynaklarına İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri. Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2017, Lefkoşa (Danışman: Doç. Dr. A Güneşli).

Eraslan, L. Liderlik Olgusunun Tarihsel Evrimi, Temel Kavramlar ve Yeni Liderlik Paradigmasının Analizi. Milli Eğitim Dergisi. 2004;162(1):1-14.

Erdem A R, Şimşek S. Öğretmenlik Meslek Etiğinin İrdelenmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2013;6(15):185-203.

Erden M, Akman Y. Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Arkadaş Yayınları; 2001.

Eren E. Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi. İstanbul: Beta Basım Yayım; 2012.
Ergen, Y. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonu Üzerindeki Etkisi: (Manisa İli Örneği). Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2009, Manisa (Danışman: Dr. C Metin).

Ergül H F. Motivasyon ve Motivasyon Teknikleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 2005;4(14):67-79.

Ertürk, R. Öğretmenlerin İş Motivasyonları. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi. 2016;2(3):1-15.

Ertürk, R. Öğretmenlerin İş Motivasyonunu Artıran ve Olumsuz Etkileyen Durumların İncelenmesi. Journal of Academic Social Sciences. 2017;5(58):562-583.

Ertürk R, Aydın B. Öğretmenlerin İş Motivasyonları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi. 2016;3(9):147-173.

Ezer Ö. Öğretim Liderliği İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki (Sakarya İli Örneği). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2014, Sakarya (Danışman: Doç. Dr. E Yaman).

Ferris G, Hochwarter W, Douglas C, Blass F, Kolodinsky R, Treadway D. Social Influence Processes In Organizations and Human Resources Systems. G Ferris, J Martocchio. içinde, Research in Personnel and Human Resources Management. Oxford: JAI Press/Elsevier Science; 2002.

Gagné M, Forest J, Vansteenkiste M. The Multidimensional Work Motivation Scale: Validation Evidence In seven Languages and Nine Countries. European Journal of Work and Organizational Psychology. 2014;24(2):178-196.

Gagné M, Forest J, Gilbert M-H, Aube C, Morin E, Malorni A. The Motivation at Work Scale: Validation Evidence In Two Languages. Educational and Psychological Measurement. 2010;70(4):628-646.

Gardner H. Leading Minds: An Anatomy Of Leadership. New York: Basic Books; 2011.

Gardner J. On Leadership. New York: The Free Press; 2010.

Gedik T, Çil M, Korkut D S, Kaya M Y, Şimşek B. Düzce Orman Ürünleri Sanayi Yöneticilerinin İş Motivasyonu Üzerine Bir Araştırma. Türkiye Ormancılık Dergisi. 2018;19(1):91-97.

Goffman E. Frame Analysis: An Essay On The Organization Of Experience. Harvard: Harvard University Press; 1974.

Gökkaya S, Turker N. İş Motivasyonu ile İş Tatmini Üzerine Otel İşletmelerinde Karşılaştırmalı Bir Araştırma. İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi. 2018;3(5):12-28.

Harris, A. Teacher Leadership As Distributed Leadership: Heresy, Fantasy Or Possibilit. School Leadership & Management. 2003;23(3):313-324.

House R, Hanges P, Ruiz-Quintanilla S, Dorfman P, Javidan P, Dickson, M, Gupta V. Cultural Influences On Leadership And Organizations: Project Globe. W Hobley, M Jocelyne, M Gessner, V Arnold. içinde, Advances in Global Leadership. Stamford: JAI Press; 1999.

Howell J, Shamir B. The Role of Followers in the Charismatic Leadership Process: Relationships and Their Consequences. The Academy of Management Review. 2005;30(1):96-112.

Johnson R, Christensen L. Educational Research Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches Fifth Edition. SAGE Publications: Thousand Oaks; 2014.

Kadak, Z. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Liderlik Stilleri İle Sınıf Yönetimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2008. İstanbul (Danışman: Prof. Dr. S Ada).

Kalyoncu, K. İlköğretim Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Özelliklerine Sahip Olma Yeterlilikleri. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul (Danışman: Prof. Dr. S Ünal).

Kaplan, M. Motivasyon Teorileri Kapsamında Uygulanan Özendirme Araçlarının İşgören Performansına Etkisi ve Bir Uygulama . Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2007, Ankara (Danışman: Prof. Dr. A Tan).

Karabekir M, Akçay A, Özhasar B. Kamu Çalışanlarının Örgütsel Güven Düzeyleri İle İş Motivasyon Araçları Arasındaki İlişki. Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi. 2016;8(1):131-139.

Karaboğa M. Avcılar İlçesi Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Motivasyonlarının Çalışan (Öğretmen) Motivasyonu Üzerine Etkisi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2007, İstanbul (Danışman: Dr. S Peker).

Karaköse T, Kocabaş İ. Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri. Eğitimde Kuram ve Uygulama. 2006;2(1):3-14.

Karakuzu A. Sağlık Çalışanlarında Motivasyon ve Motivasyonu Etkileyen Faktörler (Kırklareli Örneği). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2013, İstanbul (Danışman: Dr. A Yanık).

Karasar N. Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Yayınevi; 2012.

Katzell R, Thompson D. Work Motivation: Theory and Practice. American Psychologist. 1990;45(2):144-153.

Katzenmeyer M, Moller G. Uyuyan Devi Uyandırmak Öğretmen Liderler Yetiştirmek Çeviren: Özdemir S. Nobel Akademik, Ankara; 2013.

Katzenmeyer M, Moller G. Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders. Thousand Oaks: Corwin Press; 2001.

Kaya, B. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Yeterlikleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016, Van (Danışman: Doç. Dr. H B Memduhoğlu).

Kaya, K. İlkokul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Liderlik Uygulamalarına İlişkin Algıları: Çankaya İlçesinde Bir Uygulama. Çankaya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2014, Ankara (Prof. Dr. A Tileylioğlu).

Kaymaz, K. İş Rotasyonu Uygulamalarının Motivasyon Üzerine Etkileri: Otomotiv İşletmelerinde Görev Yapan Yöneticiler Üzerinde Bir Araştırma. Business and Economics Research Journal. 2010;1(3):69-85.

Keleş, B. İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Dereceleri Hakkında Öğretmen Görüşleri (Çorum İli Örneği). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2006, Ankara (Danışman: Dr. H Y Livatyalı).

Kesici Ş. İş Motivasyonu. H. Izgar. içinde, Endüstri ve Örgüt Psikolojisi. Konya: Eğitim; 2012.

Keskin B. Çalışanların Performanslarını Arttırmada Bir Araç Olarak Motivasyon ve Motivasyon Teknikleri. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, 2008, Ankara (Danışman: Prof. Dr. H İ Ülker).

Kılıçaslan C. Lise Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Gündüleyici Davranışlarına İlişkin Görüş ve Beklentileri: Bornova İlçesi Örneği. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2006, İzmir (Danışman: Dr. M Dinçer).

Kılınç A, Recepoğlu E. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklentileri. Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi. 2013;3(2):175-215.

Kızılkaya C. Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Liderlik Özellikleri İle Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2017, İstanbul (Danışman: Dr. K Sivrikaya).

Klimushko R. Coach Leadership: An Analysis Of Leadership Theory and How Reflection Can Lead To Improved Coach Practices. University of Alberta, Yüksek Lisans Tezi, 2010, Alberta (Danışman: Dr. J Denison).

Kocabaş F, Elden M, Yurdakul N. Reklam ve Halkla İlişkilerde Hedef Kitle. İstanbul: İletişim Yayınları; 1999.

Koç M. Vardiyalı Çalışma Sisteminin Çalışan Motivasyonu Üzerine Etkisi: Özel Güvenlik Personeli Üzerine Bir Uygulama. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2017, İstanbul (Danışman: N Uyaroğlu).

Koçel T. İşletme yöneticiliği. İstanbul: Beta Yayınları; 2010.

Kölükçü D. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin ÖğretmenLiderliğini Gösteren Davranışlarının Gerekliklik ve Sergileme Derecesine İlişkin Görüşleri. Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2011, Ankara (Danışman: Doç. Dr. S Akbaba Altun)

Kuruüzüm A, Irmak S, Çetin E İ. İşe Bağlılığı Etkileyen Faktörler: İmalat ve Hizmet Sektörlerinde Karşılaştırmalı Bir Analiz. Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi.

2010;53:183-198.

Küçüksayraç M. Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Öğretmen Motivasyonuna Etkisi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2013, İstanbul (Danışman: Prof. Dr. S Ünal).

Latham G, Pinder C. Work Motivation Theory and Research At The Dawn Of The Twenty-first Centu. Annual Review of Psychology. 2005;56(1):485-516.

Lee Y.-j, Wilkins V. More Similarities or More Differences? Comparing Public and Nonprofit Managers' Job Motivations. Public Administration Review. 2011;71(1):45-56.

Lewin K. Time Perspective and Morale. G Lewin. içinde, Resolving Social Conflicts and Field Theory in Social Science. New York: Harper; 1948.

Locke E, Latham G. New Developments in Goal Setting and Task Performance. New York: Routledge; 2013.

Manners A. Influence of Transformational, Autocratic, Democratic, and Laissez-Faire Leadership Principles On the Effectiveness of Religious Leaders. Riverpoint Pkwy: University of Phoenix, Doktora Tezi, 2008, Phoenix (Dr. W O'Donnel).

Marques J. Issues & Observations: Awakened Leadership In Today's Organizations. Leadership in Action. 2006;26(2):23-24.

Mcardle M. Leadership Orientations Ofcommunity College Presidents and The Administrators Who Report To Them: A Frame Analysis. University of Central Florida, Doktora Tezi, 2008, Florida (Danışman: R Prather).

Mercanlıoğlu Ç. Örgütlerde Performans Yönetimi ile İşgörenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki. Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi. 2012;4(1):41-52.

Mutlu C. Eğitim Örgütlerinde Liderlik Algıları Yönetmelik Etik ve İş Motivasyonu Arasındaki İlişki. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul (Danışman: Dr. T Kırıl Özkan).

Nahavandi A. The Art and Science Of Leadership. Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall; 2000.

Naveed M, Hanif M, Ali S. Impact of Mergers & Acquisitions on Job Security and Motivation. 3rd International Conference on Information and Financial Engineering. 50, s. 353-358. Singapore: IACSIT Press; 2011.

Ocak S. Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Liderlik Stillerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erzurum İli Örneği). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2014, İstanbul (Danışman: Dr. V Çifçili).

Orhan, H. Öğretmenlerin İş Motivasyonlarıyla Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2020, Konya (Danışman: Prof. Dr. E Yılmaz).

Önen S, Kanayran H. Liderlik ve Motivasyon: Kuramsal Bir Değerlendirme. Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi. 2015;5(10):43-64.

Özan M, Türkoğlu A, Şener G. Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Demokratik Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 2010;20(1):275-294.

Özkalp E, Kirel Ç. Örgütsel Davranış. Bursa: Ekim Kitabevi; 2010.

Özmen, A. Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin İş Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2017, İstanbul (Danışman: Prof. Dr. E Karadağ).

Özmutaf N, Aktekin E. Optik Mağazalarında Çalışanların İş Motivasyonuna Yönelik Algıları. İstanbul Global Business Research Congress (s. 412-419). İstanbul: PressAcademia Procedia; 2016.

Öztabağ, L. Psikolojide İlk Adım. İstanbul: Remzi Kitabevi; 1970.

Öztürk, M. H., & Erdoğan, S. Sağlık Davranışı Etkileşim Modeli: Çocukların

Beslenme Alışkanlıklarını Belirlenmek İçin Bir Rehber. DEUHYO ED, 6(4), 218-223.

Öztürk, Z., & Dünder, H. Örgütsel Motivasyon ve Kamu Çalışanlarını Motive Eden Faktörler. CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi. 4(2), 57-67.

Polat, S. Okul Öncesi Yöneticilerinin Kullandıkları Yönetimsel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Algıları İle Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2010, İstanbul (Danışman: Danışman: Prof. Dr. B Acat).

Robbins S. Organizational Behavior. New Jersey: Prentice Hall; 2000.

Robbins S, Judge T. Organizational Behaviour. New Jersey: Pearson Education; 2007.

Robbins S, Judge T. Organizational Behavior. New Jersey: Pearson Education; 2013.

Rost J. Leadership for the Twenty-First Century. Westport: Praeger Publishers; 1993.

Rotemberg J, Saloner G. Leadership Style and Incentives. Management Science, 1993;39(11):1299-1318.

Ryan R, Deci E. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. Contemporary Educational Psychology 2000(a);25(1):54-67.

Sabuncuoğlu Z, Tüz M V. Örgütsel Psikoloji. Bursa: Alfa Aktüel Yayıncılık.; 2008.

Sadler P. Leadership. Londra: Kogan Page; 2003.

Saeednia Y, Nor M. Measuring Hierarchy of Basic Needs Among Adults. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2013;82:417-420.

Salman Z. Fiziksel Aktivite İle İş Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Hitit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2020 Çorum (Danışman: Doç. Dr. S Can).

Sarıca Y. Eğitim Ortamlarının İyileştirilmesinin Yönetici ve Öğretmen Motivasyonuna Etkisi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2013,

İstanbul (Danışman: Prof. Dr. S Ünal).

Saruhan Ş, Yıldız M. Çağdaş Yönetim Bilimi. İstanbul: Beta Yayınevi; 2017.

Savaş G. Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışları İle Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016, Ankara (Danışman: Prof. Dr. N Cemaloğlu).

Selçuk Z. Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım; 2001.

Selden S, Brewer G. Work Motivation in the Senior Executive Service: Testing the High Performance Cycle Theory. Journal of Public Administration Research and Theory. 2000;10(3):531-550.

Senger K. Öğretmenlerin Liderlik Yönelim Algılarının İncelenmesi. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2014, Kars (Danışman: Dr. H İ Kaya).

Soucie D. Effective Managerial Leadership in Sport Organizations. Journal of Sport Management. 1994;8(1):1-13.

Sökmen A. Yönetim ve Organizasyon. Ankara: Detay Yayıncılık; 2014.

Sparks, G. Charismatic Leadership: Findings Of An Exploratory Investigation Of The Techniques Of Influence. Capella University, Doktora Tezi, 2008, Minnesota (Danışman: Dr. S Aloe-Chase).

Steers R, Mowday R, Shapiro D. Introduction To Special Topic Forum: The Future Of Work Motivation Theory. The Academy of Management Review. 2004;29(3):379-387.

Şimşek M. Yönetim ve Organizasyon. Konya: Günay Ofset; 2001.

Takala T. Charismatic Leadership and Power. Problems & Perspectives in Management, 2005;3(3):45-57.

Taş S. Teknik Öğretmenlerin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynakları. (Süleyman Demirel Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi örneği). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2017;2(27):141-164.

Taşpınar B. Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri İle Öğretmen Liderliği Davranışları Arasındaki İlişki. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tez, 2019, Kütahya (Danışman: Prof. Dr. A Oğuz).

Tekeş H. Öğrenen Örgüt ve İnisiyatif Almanın Öğretmen Liderliği İle İlişkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018, Ankara (Danışman: Doç. Dr. T Kurt).

Tezcan Y. Liderliğin Çalışanların Motivasyonu Üzerine Etkisi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2006, İzmir (Danışman: Doç Dr. T Demirebilek).

Tierney W. Curricular Landscapes, Democratic Vistas: Transformative Leadership in Higher Education. Westport: Praeger Publishers; 1989.

Turan M, Gözler A, Koç K, Yüce M. Farklı Branş Öğretmenlerinin Liderlik Kültürlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi. 2020;3(1):1-14.

Turnbull S. Corporate Governance: Its Scope, concerns and Theories. Journal of Economic Literature. 1997;5(4):180-205.

Ülger M. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Algılarının, Örgütsel Vatandaşlık ve İşe Sarılma Düzeyleriyle İlişkisi Üzerine Bir Araştırma. Zirve Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015, Gaziantep (Danışman: Prof. Dr. F Töremen).

Ünsar A. Motivasyonun İşten Ayrılma Eğilimine Etkisi: Bir Alan Araştırması. Akademik Bakış Dergisi. 2011;25:1-15.

Üstün F, Koca A İ B. Çalışanların Örgütsel Güven Düzeyleri ile Demografik

Özellikleri Arasındaki İlişki: Bir Örnek Olay Çalışması. International Journal of Social And Humanities Sciences. 2017;1(20):20-38.

Varol F, Özer S, Türel Y. ARCS Motivasyon Modeline Yönelik Tasarlanan Z-Kitaplara İlişkin Görüşler. Journal of Instructional Technologies & Teacher Education, 2014;3(3):1-8.

Vural G. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Çalışanların Motivasyonu Üzerindeki Etkisi: Rize İli Örneği. Avrasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016, Trabzon (Danışman: Prof. Dr. A Asan).

Wagner J, Hollenbeck J. Organisational Behaviour. Upper Saddle: Prentice Hall; 2007. Weber M, Henderson A. The Theory Of Social and Economic Organization. (T. Parsons, Dü.) Glencoe: The Free Press; 1947.

Weinberg R, Gould D. Foundations Of Sport And Exercise Psychology. Champaign: Human Kinetics; 2003.

Weinberg R, Gould D. Foundations Of Sport And Exercise Psychology. Champaign: Human Kinetics; 2007.

Wentworth, C. The Role Of Collegiate Sports Participation In Preparing Women For Executive Leadership. University of Georgia, Doktora Tezi, 2009, Georgia (Danışman: Prof. Dr. W L Stitt-Gohdes).

Williams J. Applied Sport Psychology: Personal Growth To Peak Performance. Boston: McGraw Hill; 2006.

Winston B. An Integrative Definition Of Leadership. International Journal of Leadership Studies. 2006;1(2):6-66.

Yalınkılıç, D. Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul (Danışman: Prof. Dr. M Çetin).

Yavuz C, Karadeniz C. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonunun İş Tatmini Üzerine

Etkisi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. 2009;2(9):507-519.

Yaz, A. Ortaokul Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları İle Öğretmen Liderliği Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018, Kastamonu (Danışman: Doç. Dr. E Recepoglu).

Yiğit Y, Doğan S, Uğurlu C. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri. Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi. 2013;2(2):93-105.

Yıldırım A. Kadın Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2017, Kayseri (Danışman: Prof. Dr. M Çelikten).

Yıldırım O. Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri İle Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, 2015, İstanbul (Danışman: Dr. L Çimen).

Yılmaz, E., & Günay, O. Öğretmenlerin İş Motivasyonlarının Okul İklimi ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. 1st International Academic Research Congress (s. 3063- 3084). Antalya: INES; 2016.

Yılmaz K, Oğuz A, Altınkurt Y. Öğretmenlerin Liderlik Davranışları ile Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2017;32(3):659-675.

Yüksel A. Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2004;17(2):341-354.