

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN EĞİTİM LİDERLİĞİ
DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMENLERİN
MOTİVASYONLARINA ETKİLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yavuz Hamdi BİNGÖL

İstanbul

Temmuz - 2021

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN EĞİTİM LİDERLİĞİ
DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMENLERİN
MOTİVASYONLARINA ETKİLERİ

Yüksek Lisans Tezi

Yavuz Hamdi BİNGÖL

Danışman

Prof. Dr. Müge YUKAY YÜKSEL

İstanbul

Temmuz-2021

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Liderliği Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Prof. Dr. Müge YUKAY YÜKSEL

Üye Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem DEMİR ÇELEBİ

Üye Dr. Öğr. Üyesi Enver ULAŞ

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Ali GÜNEŞ
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Eğitim Yöneticilerinin Eğitim Liderliği Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonlarına Etkileri**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Yavuz Hamdi BİNGÖL

ÖN SÖZ

Bu çalışma, eğitim kurumlarında- özellikle formal eğitim kurumlarında- yöneticilik yapan kişilerin eğitim liderliği davranışlarını sergilediklerinde, öğretmenlerin motivasyonlarına olan etkilerini ortaya koymayı gaye edinmektedir.

Eğitim liderliği, okul yöneticilerinin birer lider yönetici olabilmeleriyle, okul yöneticilerinin, liderliğin gerektirdiği davranışları sergileyebilmeleriyle ve klasik bir yöneticilikten farklılık arz eden yönleriyle açıklanması mümkün olabilecek bir kavramdır.

Liderlik, en yaygın anlamda belirli şartlarda ve durumda amaca ulaşmak adına başkalarının eylemlerini ve davranışlarını etkileme sanatı olarak tanımlanmaktadır. Yöneticilik ve liderlik, her ne kadar birbirine karıştırılan ve birbirlerinin yerine kullanılan kavramlar olsalar da, esas itibarıyla birbirinden farklı işlevleri ifade eden kavramlardır. Genel anlamda yönetici başkaları adına çalışan, önceden belirlenen amaçlara ulaşmak için çaba sarf eden, işleri planlayan, uygulatan ve sonuçları denetleyen kişidir. Lider ise bağlı bulunduğu grubun amaçlarını belirleyen ve bu amaçlar doğrultusunda takipçilerini etkileyen ve davranışa yöneltten kişidir.

Liderlik, günümüzde hemen hemen her alandaki kurumlarda yöneticilerden beklenen ve hedeflenen bir özellik haline gelmiştir. Bu sebepten ötürü eğitim kurumlarında da yöneticilik görevini ele almış kişilerin de liderliğin gerektirdiği davranışları sergilemeleri ve özelliklere sahip olmaları beklenmektedir.

Liderler, aynı zamanda, takipçilerini motive etmekle mükellef olan kişilerdir. Bir liderde mutlaka motive edici özelliklerin bulunması gerekmektedir. Çünkü motivasyon, çalışanları örgüt amaçlarına uyumlu hale getirir ve iş tatminini oluşturur. Eğitim liderliği pozisyonunda olabilen bir okul yöneticisi görev yaptığı kurumda okul toplumunu ve okul toplumunun en önemli unsuru sayılabilecek öğretmenleri motive etmeyi mutlaka başarabilmelidir.

Bu tezi yazmam konusunda beni teşvik eden dostlarıma, meslektaşlarıma ve bu tezi yazmamda bana yardım ve rehberlik eden İbrahim Halil Demir'e, tez danışmanım Prof. Dr. Müge Yüksel'e ve varlıklarıyla beni motive eden sevgili çocuklarım Talia Bengisu ve Ahmet Baturalp'e sonsuz şükranlarımı sunarım.

ÖZET
EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN EĞİTİM LİDERLİĞİ
DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMENLERİN
MOTİVASYONLARINA ETKİLERİ

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi Ve Denetimi
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Müge YUKAY YÜKSEL
Temmuz, 2021- 113 Sayfa

Bu araştırmanın amacı eğitim yöneticilerinin eğitim liderliği davranışlarının öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına olan etkilerini incelemektir. Araştırmada öncelikli olarak eğitim yöneticilerin eğitim liderliği davranışlarının öğretmenlerin motivasyonlarına etki düzeyleri belirlenmiştir. Daha sonra öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş, meslekteki hizmet yılı ve okuldaki görev süresi değişkenlerine göre farklılaşıp, farklılaşmadığı ortaya konulmuş ve öğretmenlerin mesleki motivasyonları tespit edilmiştir. Daha sonra eğitim yöneticilerinin eğitim liderliği davranışlarının cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş, meslekteki hizmet yılı ve okuldaki görev süresi değişkenlerine göre farklılaşıp, farklılaşmadığı ortaya konulmuş ve öğretmenlerin eğitim yöneticilerinin eğitim liderliği davranışlarıyla ilgili algıları tespit edilmiştir. Son olarak da eğitim yöneticilerinin eğitim liderliği davranışlarının öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ne ölçüde yordadığı yorumlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu MEB'e ve özel kurumlara bağlı anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan her branştan 180 öğretmen oluşturmaktadır. 180 öğretmenin 102'si kadın 78'i erkektir. Araştırmada öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını belirlemek için Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Ölçeği ve eğitim yöneticilerinin eğitim liderliği davranışlarını belirlemek için Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Ölçeği kullanılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının ve eğitim yöneticilerinin eğitim liderliği davranışlarının bazı değişkenlere (cinsiyet, eğitim durumu, yaş, hizmet yılı, okulda çalıştığı süre) göre incelenmesinin amaç edinildiği bu çalışmada bağımlı ve bağımsız

değişkenlerin arasındaki ilişkiye bakabilmek için çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır.

Eğitim yöneticilerinin eğitim liderliği davranışlarının öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla da basamaklı (stepwise) regresyon analizine başvurulmuştur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile cinsiyet, yaş hizmet yılı ve okulda çalıştığı süre değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakla beraber eğitim durumu değişkeni arasında yüksek lisans lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu çalışmada aynı zamanda eğitim yöneticilerinin eğitim liderliği davranışlarıyla cinsiyet, eğitim durumu, yaş, hizmet yılı, okulda çalıştığı süre değişkenleriyle anlamlı bir farklılığa rast gelinmediği sonucuna da ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuca göre eğitim yöneticilerinin eğitim liderliği davranışları öğretmenlerin mesleki motivasyonunu anlamlı şekilde yordamaktadır. Öğretim liderliğinde amaç ve destek boyutları anlamlı bir etkiye sahipken süreç, değerlendirme çevre uyumu boyutları anlamlı bir etkiye sahip olmamaktadır.

Anahtar Sözcükler: liderlik, eğitim liderliği, okul yöneticisi, motivasyon,

ABSTRACT
THE EFFECTS OF EDUCATIONAL MANAGERS'
EDUCATIONAL LEADERSHIP BEHAVIORS ON TEACHERS'
MOTIVATIONS

Master Degree, Education Management

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Müge YUKAY YÜKSEL

July, 2021, 113 Pages

The purpose of this research is to examine the effects of educational leadership behaviors of educational administrators on teachers' professional motivation. In the study, primarily, the effect levels of educational leadership behaviors of educational administrators on teachers' motivation were determined. Then, it was revealed whether the professional motivation of the teachers differed according to the variables of gender, education level, age, years of service in the profession and tenure at the school, and the professional motivations of the teachers were determined. Then, it was revealed whether the educational leadership behaviors of education administrators differed according to the variables of gender, education level, age, years of service in the profession and tenure at school, and teachers' perceptions of educational leadership behaviors of education administrators were determined. Finally, the extent to which educational leadership behaviors of educational administrators predict teachers' professional motivation has been interpreted.

The study group of the research consists of 180 teachers from all branches working in kindergartens, primary schools, secondary schools and high schools affiliated to the Ministry of National Education and private institutions. 102 of the 180 teachers are female and 78 are male. In the study, the Professional Motivation Scale of Teachers was used to determine the professional motivation of the teachers and the Instructional Leadership Scale of the School Administrators was used to determine the educational leadership behaviors of the education administrators.

Multivariate analysis of variance (MANOVA) was used to examine the relationship between dependent and independent variables in this study, which aimed to examine

the professional motivation of teachers and educational leadership behaviors of education administrators according to some variables (gender, education status, age, years of service, time worked at school).

Stepwise regression analysis was used to determine whether educational leadership behaviors of education administrators significantly predict teachers' professional motivation.

According to the results obtained from the research, although there is no significant difference between the professional motivation of teachers and the variables of gender, age, years of service and the time they have worked at school, there is a significant difference between the variables of educational status in favor of master's degree. In this study, it was also concluded that there was no significant difference between the educational leadership behaviors of education administrators and the variables of gender, education status, age, years of service, and the time worked at school.

Key words: leadership, educational leadership, school manager, motivation

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xi

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3 Önem	6
1.4.Sayıtlılar	7
1.5.Sınırlılıklar	8
1.6.Tanımlar	8

İKİNCİ BÖLÜM

LİDERLİK.....	9
2.1. Liderlik İle İlgili Tanımlar	9
2.2. Liderlik Yaklaşımları	9
2.2.1. Klasik Yaklaşımlar	10
2.2.2. Modern Yaklaşımlar	20
2.3 Liderlik Davranış Biçimleri	27
2.3.1. Otokratik Liderlik	27
2.3.2. Demokratik Liderlik	27
2.3.3. Serbestiyetçi Liderlik.....	28

2.4. Liderliğin Güç Kaynakları	28
2.4.2. Ödül Gücü.....	29
2.4.3. Zorlayıcı Güç	30
2.4.4. Uzmanlık Gücü	30
2.4.5. Karizmatik Güç.....	31
2.5. Liderlik Ve Yöneticilik Arasındaki Farklılıklar.....	32
2.6. Eğitim Liderliğinin Tanımı, Kapsamı Ve Tarihçesi	34
2.7. Eğitim Liderliğinin Önemi	38
2.7.1. Okul müdürü açısından önemi:.....	38
2.7.2. Öğretmenler açısından önemi:	38
2.7.3. Okul açısından önemi:	39
2.8. Eğitim Liderliğinin Roller.....	39
2.8.1. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması.	39
2.8.2. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetilmesi.....	40
2.8.3. Öğretim Sürecinin ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	42
2.8.4. Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Desteklenmesi	43
2.9. Eğitim Liderliğinin Davranışları	45
2.9.1. Öğretimsel Kaynak Olarak Eğitim Liderliği	46
2.9.2. İletişimci Olarak Eğitim Liderliği.....	47
2.9.3. Görünür Kişi Olarak Eğitim Liderliği	48
2.10. Eğitim Liderliği Ve Okul Yöneticiliği	48
2.10.1. Eğitim Liderliği ve Okul Yöneticiliği Arasındaki İlişki	48
2.10.2. Eğitim Liderliği ve Okul Müdürlüğü Arasındaki Farklılıklar	49
2.10.3. Okul Yöneticiliğinden Eğitim Liderliğine Geçiş.....	50
2.11. Motivasyon İle İlgili Tanımlar	51
2.12. Motivasyon İle İlgili Kuramlar	53
2.12.1. Kapsam Kuramları.....	54

2.12.2 Süreç Kuramları	58
2.13. Liderlik Ve Motivasyon Arasındaki İlişki	63
2.14. Eğitim Kurumlarında Motivasyon	65

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM.....	68
3.2. Çalışma Grubu	68
3.3. Veri Toplama Araçları	69
3.5. Verilerin Analizi.....	71

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI.....	72
---------------------------------	-----------

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE DEĞERLENDİRME	80
--	-----------

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	88
6.1. Birinci alt amaca yönelik sonuçlar	88
6.2. İkinci alt amaca yönelik sonuçlar.....	88
6.3. Üçüncü alt amaca yönelik sonuçlar.....	89
KAYNAKÇA	92
EKLER.....	96
ÖZGEÇMİŞ.....	101

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 4.1. Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği puanları için betimleyici istatistik değerleri.....	72
Tablo 4.2. Şişman Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği Puanları için betimleyici istatistik değerleri.....	72
Tablo 4.3. Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği ve Şişman Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları	73
Tablo 4.4. Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği ve Şişman Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları	74
Tablo 4.5. Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği ve Şişman Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	74
Tablo 4.6. Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği ve Şişman Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği puanlarının hizmet yılı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.....	75
Tablo 4.7. Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği ve Şişman Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği puanlarının okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.....	76
Tablo 4.8. Öğretmen Mesleki Motivasyonun Yordanmasına İlişkin Tüm Değişkenler Arasındaki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayıları.....	77
Tablo 4.9. Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği'nin Şişman Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği puanlarını yordama düzeyine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları.....	78

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi

Liderlik, dünyada sosyal, politik, ekonomik ve teknolojik alanda büyük bir gelişim ve değişimin yaşanıyor olmasından ötürü bu gelişim ve değişimin gerisinde kalmamak için bütün organizasyonların ihtiyaç duydukları bir olgudur. Çünkü organizasyonlar çağın gerekleriyle uyumlu olabilecek gelişim ve değişim süreçlerine ancak liderlik tutum ve davranışlarını sergileyebilecek yöneticiler ile dâhil olabilirler. Liderlik, toplum hayatının meydana gelmesiyle ortaya çıkmış bir olgudur. İnsanlık tarihi boyunca en çok önemsenen kavramlardan biri olmakla beraber liderlik, günümüze kadar üzerinde çok sayıda araştırma yapılmış ve etüt edilmiş bir konu olmasına rağmen hala tam olarak anlaşılabilmiş bir konu değildir (Güney, 2015: 1).

Liderlik, insanlık tarihindeki gelişim evrelerinde farklı şekillerde tanımlanmış ve sınıflandırılmıştır. Rost(1991)'un yapmış olduğu tespite göre, yirminci yüzyılın başından 1990'lı yıllara kadar 200'ün üzerinde tanımlama yapılmıştır (Northouse, 2013'den aktaran Özkan, 2016:617). Bu tanımlama ve sınıflandırmalar dolayısıyla liderliğin davranış biçimleriyle ilgili olarak tespitlerde bulunulmuş, bir liderin otokratik, demokratik veya serbestiyetçi olabileceğine kanaat getirilmiş, bir liderin sahip olduğu pozisyon nedeniyle bir takım güç kaynaklarına sahip olduğu ileri sürülmüş ve liderlik ile ilgili birçok kuram geliştirilmiştir. Bu kuramlardan bazıları liderliği kişisel özellikler, davranışlar ve çeşitli durumlar karşısında sergilenen tutumlar açısından ele alırken bazıları da liderliği daha çok liderin konumu veya ifa ettiği fonksiyonlar açısından ele almıştır ve bundan dolayı vizyoner liderlik, karizmatik liderlik, etik liderlik gibi kuramlar gelişmiştir. Düşünce hayatında ve teknolojiye baş gösteren gelişim ve değişim, liderlik olgusunda büyük bir dönüşüme sebebiyet vermiştir (Erkutlu, 2014:1).

Liderlik, genel anlamda, bir grup insanı belli hedefler çevresinde bir araya getirme ve bu hedeflere varmak maksadıyla onları eyleme sevk edebilecek nitelik, kabiliyet ve tecrübelerle sahip olmakla ilgili hususiyetlerin yekunu olarak

tanımlanabilmektedir. Fakat bu tanım günümüz liderliğini izah edebilmekte yetersiz kalmaktadır. Günümüzde organizasyonlar geçmiş dönemlerle karşılaştırıldığında gerek sosyal gerekse idari açıdan daha fazla çeşitlilik arz eden bir yapıda olması sebebiyle farklı liderlik tarzlarına olan ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır (Özkan, 2016: 617).

Liderliğin günümüz koşullarında varlığını ve geçerliliğini korumasında motivasyon kavramının son derece önemli bir rolü bulunmaktadır. Çünkü motivasyonla liderlik arasında doğru orantılı bir ilişki söz konusudur ve organizasyonların başarıları da, o organizasyonlara liderlik eden kişilerin, takipçilerinde motivasyonu sürekli hale getirecek tutum ve davranışları sergileyebilmelerine bağlıdır. Bir lider- eğer takipçilerini belli amaçlar etrafında toplayabilmek ve bu amaçlar doğrultusunda onları harekete geçirebilmek istiyorsa- motive edici özelliklere sahip olması gerekmektedir. Takipçi veya çalışanların istekli olmaları, işlerini benimseyip gayret sarf etmelerinin, liderin motivasyon gücüyle yakından ilgisi vardır. Takipçilerin isteklerini sürekli ve canlı tutmak, onlara kendilerini gerçekleştirme imkanını vermek ve onlarda güven duygusu oluşturmak liderin motive edici özelliklere sahip olmasıyla açıklanabilir(Önen ve Kanayran, 2015:44).

Motivasyon da, geçen yüzyılın başından bu yana birçok bilim insanı ve araştırmacı tarafından ele alınan, etüt edilen, hakkında çok sayıda tanımlamanın vuku bulduğu ve kuramların geliştirildiği bir kavram olagelmıştır. Kapsam ve süreç kuramları olarak tasnif edilen bu kuramları geliştirmedeki temel amaç liderlerin takipçilerini nasıl motive edebileceklerini saptayabilmek olmuştur. Koçel (2005)'e göre motivasyon, bir veya birden çok kişiyi belli bir amaca doğru devamlı bir şekilde harekete geçirmek için sarf edilen gayretlerin bütünüdür (Küçüközkan, 2015: 99-100).

Motivasyonun ortaya çıkmasında içsel ve dışsal motivasyon olarak adlandırılan iki faktörün etkili olduğu da ortaya konulan tespitler arasındadır. Kişilerin, işin kendisi tarafından motive olduğu ve onların motive olmasında herhangi bir dış etkinin var olmadığı faktör iç motivasyon olarak tanımlanmaktadır. Brief ve Aldag(1976)'a göre bu faktörde kişinin kendi deneyimlerini devreye sokması büyük bir öneme sahiptir. İçsel motivasyon araçları işin doğasıyla yakından ilgilidir. Bireyin çevresinden gelen etkiler sonucunda motive olmasıyla izah edilebilecek faktör de dışsal motivasyon olarak tanımlanmaktadır. Bir çalışanın performansı dolayısıyla ödüllendirilmesi,

ikramiyeler, terfi olma, yönetici tarafından takdir edilme dışsal motivasyon faktörüne birer örnek teşkil etmektedir (Ertürk, 2016:3).

Değişimin çok süratli olarak gerçekleştiği günümüzde, eğitim kurumlarının fonksiyonlarını bu süratli değişim karşısında ne ölçüde yerine getirebildiği, bu değişimi ne ölçüde yönetebildiği veya bu değişime ne türden etkilerde bulunabildiği sıklıkla tartışılan konular arasındadır. Günümüz toplumunun eğitim ve öğretimle ilgili taleplerinin karşılanabilmesi için eğitim kurumları liderliğe büyük bir ihtiyaç duymaktadır (Gedikoğlu, 2015:1). Okulun performansı, bir bakıma okul yöneticisinin başarısı veya başarısızlığı olarak kabul görür. Bir okul yöneticisinin gücü ve yetkileri onun başarı kaydetmesine yeterli gelmemekte ve başka türden yeterlilikleri de lüzumlu kılmaktadır. Bu yeterliliklerin en başında okul yöneticilerinin iyi birer lider olmaları gelir(Şişman, 2014:1). Eğitim kurumları toplumsal gelişmenin sağlanmasına katkı verecek toplumsal ilişkilerin örneklerinin sergilendiği organizasyonlardır. Böylesi bir fonksiyona sahip olan okulların, bu fonksiyonu kesintisiz olarak yerine getirebilmeleri için okul yöneticilerinin lider birer yönetici olmaları lazım gelmektedir(Çelep, 2014:1). Eğitim liderliği olarak da ifade edilen bu liderlik anlayışı, eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin liderlik vasfına sahip olmalarıyla, liderliğin gerektirdiği davranış biçimlerini sergileyebilmeleriyle, takipçileri konumundaki öğretmenleri görev yaptıkları kuruma özgü hedefler etrafında toplayabilen ve hedeflere ulaştırmakla ilgilidir.

Eğitim kurumlarında yöneticilik yapan kişilerin öğretmenler üzerinde etki uyandırmaları liderlik rolünü üstlenebilmeleriyle çok yakından ilgilidir. Liderlik rolünü üstlenebilmelerinde öğretmenleri tanıyabilme, sorunları sezebilme ve ihtiyaçları giderebilme önemli bir yer tutmaktadır(Çelep, 2014: 1). Zaten içerisinde bulunduğumuz yüzyılda yalnızca kanuni güçle vazife ifa eden geleneksel okul yöneticilerinden çok, gerek öğretmenlere gerekse okul toplumunun diğer unsurları olan öğrencilere, eğitimci olmayan personele, öğrenci velilerine itibar eden, duygudaşlık sağlayabilen, motive edebilen, eğitim liderlerine rağbet edilmektedir (Gedikoğlu, 2015:1). Eğitim sisteminin, ülkenin kalkınma hızını arttırabilecek insan gücünün yetişmesine elverişli hale gelebilmesi, görev yaptıkları kurumları çağdaş ve etkili okullara dönüştürebilecek eğitim lideri okul yöneticilerinin varlığıyla mümkün olabilir. Çağdaş ve etkili okulların yöneticileri birer eğitim lideri olmakla mükelleftirler. Çünkü böylesi okullarda yöneticilik yapan kişiler okullarını birer

öğrenen örgüt haline getirirler ve dolayısıyla gerek öğrencilerin gerekse öğretmenlerin öğrenmelerini ve kendilerini geliştirmelerini kolaylaştıracak bir ortama öncülük ederler. Ayrıca güçlü bir okul kültürünün de oluşmasına katkı sağlarlar. Bütün bunlar ancak bir eğitim liderinin yapabileceği işlerdendir (Yalçinkaya, 2002: 110).

Eğitim liderliği, özellikle 1980'li yıllardan itibaren gelişmiş ülkelerdeki etkili ve başarılı okullarda yapılan araştırmalar neticesinde üzerinde durulmaya başlanan bir konu haline gelmiştir. Okul yöneticilerinin liderlik davranışları daha önceki dönemlerde de incelenmiştir. Fakat bu dönemle beraber eğitim liderliği ifadesi liderlik vasfına sahip okul yöneticileri için kullanılmaya başlanmıştır. Bu yeni kavramlaştırma doğrultusunda okul yöneticilerinin yetiştirilme programında anlayış değişikliğine gidilmiştir (Şişman, 2014:1).

Liderliğin, her organizasyon için geçerli olabilecek genel özellikleri olabileceği gibi, her organizasyonun kendine özgü özellikleri ve koşulları dolayısıyla farklılıklar arz eden özelliklere sahip olması da mümkün olabilmektedir. Bu farklılıklar bir liderin takipçilerinde motivasyonu açığa çıkartmada lideri olduğu organizasyonun ve takipçilerinin niteliklerine göre hareket etmesini gerekli hale getirmektedir. Eğitim liderliği, öğretmenlerin bilgi ve yeteneklerini en verimli ve faydalı bir şekilde kullanarak okulun hedef ve amaçlarının hayat bulmasını gaye edinir.

Bugüne dek eğitim liderliğiyle ilgili olarak yapılan araştırmaların birçoğunda eğitim liderliği pozisyonunda olan okul yöneticilerinin öğretmenlerin motive etmekle yükümlü oldukları sonucuna varılmıştır (Yalçinkaya, 2002: 116). Eğitim liderliği, öğretmenlerin kendilerini okul için yararlı ve önemli oldukları hissine varmaları, becerilerini geliştirmeleri ve arttırmaları, görevlerine karşı daha ilgili olmaları, işlerinde daha bağımsız olmaları, sorumluluk kazanmaları ve başarabilmenin daha büyük önem arz ettiği görevleri almakta hazır halde olmaları açısından büyük bir öneme sahiptir (Öztaş, 2014: 73-74). Eğitim liderlerinin rolleri arasında öğretmenlerin geliştirilmesi ve desteklenmesi vardır. Eğitim liderleri bu rolü sergiledikleri sürece öğretmenlerin motivasyonlarında süreklilik vuku bulur (Şişman, 2014: 91).

Öğretmenlerin motivasyonlarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyen faktörleri ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmalarda eğitim liderliğinin bu bağlamda büyük

bir önem teşkil ettiği sonucuna varılmıştır (Ada vd., 2013: 164). Öte yandan okul müdürlerinin olumlu bir tutum takınmaları, adil, demokratik, tarafsız ve yeniliklere açık bir yönetim anlayışını benimsemeleri, samimi olmaları, ekip ruhunu benimsemeleri, paylaşımcı ve vizyoner olmaları, değerlere saygı göstermeleri , teşvik ve takdir etmeleri öğretmenlerin motivasyonlarını büyük ölçüde arttırdığı sonucuna da ulaşılmıştır (Ertürk ve Aydın, 2017: 600). Bütün bunların olabilmesi hiç kuşku yok ki okul yöneticilerinin birer eğitim lideri olabilmeleriyle mümkündür. Herzberg (2003)'e göre motivasyon, birçok kurumda olduğu gibi eğitim kurumlarında da başarının elde edilmesinde ve verimin arttırılmasında anahtar bir role sahiptir. Öğretmenlerin motive olmasına sebebiyet veren birçok unsurdan söz etmek mümkün olsa da literatürde fark edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin motivasyonunu arttıran en önemli unsur okul yöneticisidir (Özdemir, Kartal ve Yırcı, 2014: 191). Herhangi bir resmi belgede yer almasa da, öğretmenleri motive etmek okul yöneticilerinden beklenen bir sorumluluktur. Zaten okul yöneticilerinin büyük bir kısmı –yapılan bazı araştırmalarda varılan sonuçlara göre- öğrenci ve öğretmenlerin motive edilmesini kendi görev ve sorumluluklarının önemli bir parçası olarak görmektedirler (A. g. e: 194).

Öğretmenlerin motivasyon etkenlerini belirlemek amacıyla yapılmış bazı araştırmalarda öğretmenlerin içsel motivasyon faktörlerine yönelik algılarındaki kayda değer bir yüksekliğin olduğu gözlemlenebilmiştir. İçsel motivasyon araçlarına yönelik algılardaki bu yükseklik, onların herhangi bir dış etkiye tabi olmadan da iş motivasyonuna sahip olabildiklerini ortaya koymaktadır. Hiç kuşku yok ki, içsel motivasyon algılarındaki yükseklik öğretmenlerin iş motivasyonları için yeterli olmaz. Öğretmenlerin motivasyon sahibi olabilmesinde dışsal motivasyon algılarında da yüksekliğe ihtiyaç vardır. Bu ihtiyacın giderilmesi liderlik yapabilen okul yöneticilerinin sorumluluğundadır. Ödül, terfi, takdir edilme gibi dışsal motivasyon faktörleri, öğretmenlerin işe katılım, sorumluluk, yaratıcılık gibi içsel motivasyon araçlarındaki algılarının yükselmesine sebebiyet verir (Ertürk, 2016:10).Zaten dışsal motivasyona sebebiyet veren etkenlerin zayıflığı ve kuvvetliliği öğretmenlerde iş motivasyonunu olumlu veya olumsuz yönde etkileyen sebeplerden biri olarak kabul görmektedir. Çünkü beğenilmek ve takdir görmek her insanın doğasında varlığını muhafaza eden ihtiyaçlardandır (Ada vd., 2013:163). Yavuz (2007)'ün da ifade ettiği gibi okul yöneticilerinin birincil görevi, yöneticisi oldukları okulları amaçlarına

ulaştırmaktır. Okul yöneticilerinin, kendilerinden beklenen rolleri yerine getirebilmeleri birtakım liderlik özelliklerine sahip olabilmelerini zaruri hale getirmektedir. Bahsedilen gerekçelerden ötürü bu araştırmada eēitim liderlerinin,  ēretmenlerin mesleki motivasyonlarını ne yönde etkilediēini tespit etmek bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, eēitim yöneticilerinin eēitim liderliēi davranışlarının özel kurumlara veya Milli Eēitim Bakanlığı'na baēlı anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan  ēretmenlerin mesleki motivasyonlarını ne ölçüde yordadıēını a ıklıēa kavuşturmaktır. Çalışmanın genel amacı doērultusunda ařaēıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1.  ēretmenlerin mesleki motivasyonları cinsiyet, eēitim durumu, yaş, hizmet yılı ve okuldaki çalışma süresine göre farklılık göstermekte midir?
2. Eēitim yöneticilerinin eēitim liderliēi davranışları cinsiyet, eēitim durumu, yaş, hizmet yılı ve okuldaki çalışma süresine göre farklılık göstermekte midir?
3. Eēitim yöneticilerinin eēitim liderliēi davranışları  ēretmenlerin motivasyonlarını ne düzeyde yordamaktadır?

1.3.  nem

Liderlik, deēiřmekte olan toplumsal ve ekonomik koşullar itibarıyla, hemen hemen tüm organizasyonlarda görev üstlenmiş olan beklenen ve gerekli olarak görülen özellikler arasındadır. Organizasyonların belirlenmiş veya planlanmiş hedeflere ulaşabilmeleri, kendilerine özgü iş alanlarında başarı kaydedebilmeleri liderlik vasfına sahip yöneticilere sahip olabilmeleriyle yakından ilgilidir. Çünkü organizasyonlarda yöneticilik yapan kişilerin lider olabilmeleri başlı başına bir motivasyon sebebidir ve organizasyonların planlanan veya belirlenmiş olan hedeflerine ulaşabilmeleri, belli başarıları kaydedebilmeleri  alışanlarında a ıēa çıkabilecek olan yüksek ve kalıcı bir motivasyona baēlıdır.

Eēitim kurumları da- bünyelerinde gerçekleşmekte olan eēitim ve  ēretim faaliyetleri baēlamında- kendine özgü hedefleri olan organizasyonlardır. Her ne kadar eēitim kurumları okul türü farklılıklarına göre hedefleri bakımından nispi farklılıkları ihtiva etseler bile, sonuç itibarıyla sahip oldukları  ērenci

potansiyelinden en iyi çıktılar elde etmek gibi ortak hedefleri benimsemişlerdir. Bütün eğitim kurumları için esas olan şey belli bir akademik başarıya ulaşabilmektir. Söz konusu hedeflere ulaşmak veya başarılar elde etmek için motive olmuş bir öğretmen kitlesine büyük ölçüde ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim kurumlarında lider bir yönetici olabilmenin vazgeçilmez bir gereği olarak öğretmenlerle yapıcı ilişkiler kurabilen, özellikle uzmanlık gücünü harekete geçirerek onlara mesleki anlamda rehberlik edebilen onların mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilen, başarılı yönlerini ortaya çıkarabilen, başarılarını dikkate alabilen yöneticiler gerek içsel gerekse dışsal anlamda motivasyonun birinci derecede aktörü olabilirler.

Bu çalışma- yukarıda dile getirilmekte olan hususlar dolayısıyla- eğitim liderliği yapabilen okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına olan katkılarını, okul yöneticilerinin eğitim liderliği olarak tasnif edilebilecek davranış biçimlerine ne ölçüde hâkim olduklarının, öğretmenlerin okul yöneticilerinde eğitim liderliği ilgili algılarının ne düzeyde olduğunun ve bu algıların motivasyonlarına ne şekilde yansıdığının tespit edilebilmesi adına önem arz etmektedir.

Bugüne kadar okul yöneticilerinin eğitim liderliği davranışlarının öğretmenlerin motivasyonları üzerindeki etkileri konusunda çok sayıda çalışma mevcut olmuştur. Literatür tarandığında bu konuda kaleme alınmış azımsanmayacak sayıda tez çalışmasına veya makaleye rastlamak mümkün olabilmektedir. Ama bu çalışmalar dikkatle ele alındığında, çalışma gruplarının genellikle belli bir ilin ilçesiyle, okul türü veya branşla sınırlı tutulduğu görülmektedir. Bu çalışma öğretmenlerin- branş ve okul türü gibi demografik unsurlardan tamamen bağımsız olarak- eğitim liderliği algıları ve bu algılarının motivasyonlarına olan etkileriyle ilgili bir genellemeye varmak adına önemli olabilecektir. Öte yandan bu çalışma öğretmenlerin eğitim liderliği ile ilgili algılarının ve bunların mesleki motivasyonlarına olan etkilerinin cinsiyet, eğitim durumu, yaş, hizmet yılı ve okuldaki çalışma süresi gibi değişkenlerle olan bağlarını açığa kavuşturmak adına da önem arz edebilmektedir.

1.4.Sayıtlar

Katılımcıların veri toplama araçları olarak kullanılan “ Kişisel Bilgiler Formu” , “Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği” ve “Öğretim Liderliği Ölçeği”ni gerçek durumları yansıtacak şekilde dolduracakları varsayılmaktadır.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma eğitim yöneticilerinin eğitim liderliği davranışlarının öğretmenlerin motivasyonları ile sınırlıdır.

Bu araştırma ‘‘ Kişisel Bilgiler Formu’’ , ‘‘ Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği’’ ve ‘‘Öğretim Liderliği Ölçeği’’ nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Yönetici: Daha evvel tayin edilmiş hedeflere varmak için gayret eden, faaliyetleri tasarlayan ve hayata geçiren şahıstır (Güney, 2015).

Liderlik: Bir kişinin, herhangi bir topluluğun veya organizasyonun mensuplarını o topluluk veya organizasyon ile ilgili hedeflere varmak için etkilemesi ve rehberlik etmesidir (Şişman, 2003).

Lider: Bir topluluğun hedeflerini ortaya koyan, topluluk içindeki irtibatı temin eden, kreatif ve teşkilatlandırıcı kişidir (Büyükbeşe, 2010).

Motivasyon: Bir şahsın belli başlı hedeflere ulaşmak gayesiyle kendi istek veya arzuları uyarınca harekete geçmesidir (Güney, 2015).

İKİNCİ BÖLÜM

LİDERLİK

2.1. Liderlik İle İlgili Tanımlar

Liderlik (Leadership), köken itibarıyla İngilizce bir kelime olup, to lead fiilinden türemiştir. Bu fiil yön göstermek, yol göstermek, kılavuzluk etmek, öncülük etmek ve rehberlik yapmak gibi anlamlara gelmektedir. Lider (Leader) kelimesinin de İngilizcedeki karşılığı önder, reis, baş, kılavuz, rehber gibi anlamları içermektedir (Redhouse, 1997'den aktaran İbicioğlu, Özmen ve Taş, 2009:3). Dilimizde ise liderlik kelimesinin yerini doldurabilmesi amacıyla “önderlik”, “yederlik” veya “yönderlik” gibi kelimeler tavsiye edilmiş ve kullanılmışsa da, liderlik kelimesinin literatürde elde ettiği yaygın kabulü ortadan kaldıramamış, yerine geçememişlerdir (Şişman, 2003:3).

Lider ve liderlik kavramları ile ilgili olarak bugüne dek pek çok tanım yapılmıştır. Yalnızca geçen asır dâhilinde 5000'in üzerinde çalışma yürütülmüş ve 350'nin üzerinde tanım ortaya çıkmıştır (Erçetin, 2000'den aktaran Bakan ve Büyükbeşe, 2010).Yönetim alanında çalışmalar yürüten birçok sosyal bilimci için liderlik en ilgi çekici ve üzerinde araştırma yapılan konuların başında gelmiştir. Fakat yapılan birçok araştırmaya rağmen liderlik bugün hala gizemini yitirmemiş bir konu olabilme özelliğini halen sürdürmektedir (Güney, 2015). Söz konusu kavramlarla bir çok tanım geliştirilmiş olabilse dahi henüz üzerinde herkesin uzlaşabileceği ve fikir birliğine varabileceği bir tanım hayata geçememiştir (Bass,1999'den aktaran Bakan ve Büyükbeşe, 2010:73).

2.2. Liderlik Yaklaşımları

Liderlik Yaklaşımları, Klasik Yaklaşımlar ve Modern Yaklaşımlar olarak iki ana başlık altında ele alınmaktadır. 1900'lü yılların başından 1990'lı yıllara kadar gelişen yaklaşımlar Klasik Yaklaşımlar,1990'lardan günümüze kadar gelişen yaklaşımlar ise Modern Yaklaşımlar olarak kabul görmektedir.

2.2.1. Klasik Yaklaşımlar

2.2.1.1. Özellikler Yaklaşımı

Liderin, bireyin kişisel özelliklerinden kaynaklandığını savunan görüşler literatürde Özellikler Yaklaşımı olarak ifade edilmiştir (Erkutlu, 2014:31). Bu yaklaşımın amacı, hem liderleri etkili kılan özellikleri tespit etmek ve bu özelliklerden faydalanarak geleceğin liderlerini yetiştirmek (A. g. e.), hem de liderleri etkili kılan özellikleri ortaya koyacak ölçüm tekniklerini geliştirmek ve bu teknikleri uygulamaktır (Kırel, 2011:20).

İnsanlar eski zamanlardan itibaren bir lideri lider yapan özellikleri merak etmişler ve bu konuya odaklanmışlardır. Bu sebepten ötürü liderlik üzerine yapılan ilk ciddi çalışmalar kişisel özellikler üzerine olmuştur. Özellikler yaklaşımına göre liderlik bireysel niteliklere bağlıdır ve liderin sahip olduğu özellikler liderlik sürecini belirleyen temel faktörlerdir. Liderlik bu yaklaşıma göre kişinin farklı psikolojik ve fiziksel özelliklerine göre açıklanmaktadır. Bu özellikler zeka, yönetme yeteneği, girişkenlik, kendine güven, başarıma, kararlı olma, dinamizm ve gerçeklik gibi başlıklar altında toplanabilir (Güney, 2015:370).

Bu eğilimdeki çalışmalar 1900'lerin başından 1950'lere kadar devam etmiştir. Bu süre zarfında o döneme damgasını vurmuş askeri ve bürokratik yöneticilerin liderlik özellikleri incelenmiş, liderlik için gerek arz eden kişisel ve toplumsal nitelikler tespit edilmeye çalışılmış (Çelik, 2000:7) ve bu vesile ile birçok bilgi ve bulgu sistematik olarak meydana çıkmıştır (Güney, 2015:370). Bu kapsamda yapılan ilk çalışmalar incelendiğinde, bunların çoğunlukla liderlerin lider olmayan bireylerden ayıran farklılıkları görülmüştür (Erkutlu, 2015: 32). Bu özelliklerin nispeten sabit olduğu ve süreklilik gösterdiği yönünde tahminler de yürütülmüştür (Kırel, 2011: 20). Bu dönemde yapılan en kapsamlı çalışmaların ilkinin Tead'ın 1935 yılında yaptığı çalışma olduğu söylenebilir. Liderlerin özelliklerini tespit etmek maksadıyla Gibb (1947), Jemkins (1947), Schoenefeld (1948) ve Stogdill (1948)'in çalışmaları önemli birer örnek teşkil etmektedir (Erkutlu, 2014: 33).

Liderleri diğer kişilerden ve onların takipçilerinden farklı kılan nitelikler dört ana başlık altında toplanmıştır. Bu nitelikler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

a) Fiziksel Nitelikler

Cinsiyet, boy, yaş, ağırlık ve dış görünüş gibi niteliklerin yanı sıra güçlülük ve bedensel olgunluk fiziksel nitelikler olarak kabul görür. Bu niteliklerin en önemli özelliği, objektif olarak tanımlanabilmesi ve ölçülebilmesidir (Kırel, 2011: 21). Özellikler yaklaşımının savunuculuğunu üstlenmiş çok sayıda kimse, kişinin fiziksel yapısının başkaları etkilemede önemli bir rol oynadığını ileri sürmüşlerdir (Güney, 2015:371).

Stodgill, yaptığı araştırmalarda çeşitli gruplarda liderlik konumuna erişmiş şahısların genellikle uzun boylu olduklarını tespit etmiştir (Gibson, 1973'den aktaran Güney, 2015:371). Ama Napolyon, Mussolini ve Hitler gibi toplumlarını etkilemiş liderlerin kısa boylu oldukları bilinen bir gerçektir. Bu gerçek dolayısıyla, uzun boyluluğun liderlik için bir temel özellik olduğunu söylemek mümkün olamamaktadır (A.g.e.).

Yaş ile liderlik arasında bir ilişkinin var olduğu söylenebilir. Bir grupta en yaşlı kişinin o gruba liderlik ettiği bilinen bir durum olmasına karşın bu hususta kesin bir yargıda bulunmak pek mümkün değildir (Güney, 2015). Dış görünüş ile liderlik arasındaki ilişkiyle alakalı olarak Stodgill, yaptığı incelemelere dayanarak bu ikisi arasında zayıf bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır (Soydan,1973'den aktaran Güney, 2015:371).Lakin çirkin ve bedenlen kusurlu kimselerin lider olabilme ihtimalleri çok yüksek görünmemektedir (A. g. e.).

Günümüzün gelişmiş toplumlarında liderlerin zekası, bilgisi ve yönetme kabiliyetiyle beraber dış görünüşünün düzgünlüğü de önemsenmektedir. Bir liderin belli başlı fiziki özellikleri başlangıçta grup üyelerine olumlu bir etki uyandırabilmektedir. Lakin söz konusu şahıs liderlik vasıflarını taşıyamıyorsa onun fiziki özellikleri zaman içerisinde bir önem arz edebilmekten uzak kalır. Dolayısıyla, fiziki niteliklerin bir insanın lider olabilmesine katkı verir ama tek başına yeterli olduğu söylenemez (Güney, 2015:371).

b) Zihinsel Nitelikler

Bir liderin sözel ve bedensel becerileri, önsezileri, yargı ve bilgileri iyi bir lider olabilmesinde önemli rol oynayan faktörlerdendir. Stodgill, yaptığı araştırmalarda, bir liderin liderlik kabiliyetinin onun sözlü beceri, yargı ve bilgisiyle yakından ilgili olduğu sonucuna varmıştır (Gibson, İvançeviç ve Donelly, 1973'den aktaran: Güney,

2015:372).Grup üyeleri veya takipçilerin, liderlerinin kendilerinden daha üstün meziyetlere sahip olduğu yönünde bir algıya ulaşmaları, ona olan bağlılıkları artabilmektedir (Kırel, 2011:21).

Zekâ ile liderlik arasındaki ilişki ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda, liderlerin takipçilerinden daha zeki oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Özalp ve Kırel, 2001'den aktaran Güney, 2015:372).

Bir grubun üyeleri içinde, yerinde kararlar alabilen ve bu kararları vakit geçirmeksizin hayata geçirebilen kişilerin o gruba lider olabilme ihtimali fazladır.

Takipçiler, liderlerinin kendilerinden daha üstün bilgilere sahip olduğunu bildiklerinde ona daha çok itibar eder ve güvenirler. Bilgi, grup üyelerini etkilemede önemli bir nitelikler (A. g. e.). Özetle, isabetli kararlar verebilen, derinlemesine bilgi sahibi ve üstün zekalı kişilerin bir gruba lider olabilmelerinde bu niteliklerin kolaylaştırıcı bir fonksiyonu vardır.

c) Kişilik İle İlgili Nitelikler

Bir liderden duygusal zeka ve içsel kontrol yüksekliği, ikna kabiliyeti, kendine güven, kriz yönetme becerisi, duygularını kontrol etmek gibi niteliklerle beraber sorumluluk duygusuna sahip olması ve sorumluluk duygusunu takipçilerine aşılması beklenmektedir (Kırel, 2011: 21).

Bernard'a göre, eğer bir lider ikna kabiliyetine sahip değilse, diğer bütün niteliklere sahip olsa da, grup üyelerini etkileyebilmede başarılı olamaz. Çünkü toplumlarda otokratik eğilimden demokratik eğilime doğru bir geçiş vardır. Bu durum insanlara zorla ve baskıyla iş gördürebilmeyi imkansız bir hale getirmektedir. O yüzden ikna kabiliyetine sahip olmak günümüz liderliğinin olmazsa olmazlarından (Soydan, 1978'den aktaran Güney, 2015:373). Ghiselli'ye göre genel konuşma ve simgeleştirme, olaylara yön verme, başkalarını yönetme ve kendini değerlendirme kabiliyeti ile grup üyelerine ilgi gösterme, kararlılık, olgunluk ve kesinlik gibi niteliklere sahip olan kişiler grup üyelerini peşlerinden sürükleyebilir, onlara liderlik edebilirler. Fiedler, yaptığı araştırmalarda başarılı liderlerin, başarısızlara göre daha fazla anlama kabiliyetine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır (A. g. e.).

Liderler, izleyicilerinin fikirlerine önem vermeli, onları dinlemeli ama son sözü kendisi söylemelidir. Bir liderin başarı göstermesinde, grup üyelerinin görüşlerini önemsemesinin hatırı sayılır bir payı vardır. Her lider mutlaka inisiyatif alabilmelidir. Liderler bulundukları duruma göre bağımsız hareket edebildiklerinde grup üyeleriyle daha bütünleşebilmektedirler (A. g. e.).

d) Sosyo-Ekonomik Nitelikler

Liderlerin seçimi yalnızca psikolojik temellere dayanmamaktadır. Bir liderin var olmasında sosyo-ekonomik nitelikler de önemli bir görev üstlenir. Mesela bir liderin öğrenim düzeyinin yüksek olması onun takipçileri üzerinde büyük bir etkiye sebep olur. Sosyo-ekonomik nitelikler liderlik için tek başına yeterlilik arz eden nitelikler değildir ama bunlar liderin liderlik gücünü arttırmakta önemli bir fonksiyon üstlenirler (Kırel, 2011:373).

Liderler, hiç kuşku yok ki, bazı önemli özellik veya niteliklere takipçilerine oranla daha fazla sahip olan kişilerdir. Bu özellikler listesinin bir sonu yoktur ve onları ölçebilmek de oldukça zordur. Bu özelliklerin takipçiler üzerindeki etkisi gruptan gruba farklılık gösterir. Grup üyeleri içerisinde bu özelliklere fazlasıyla sahip olan kişilerin o gruba liderlik etmedikleri, liderlik edenlerin de bu özelliklere sahip olmadıkları ortaya konabilmiştir (Ertürk, 2009; Erkutlu, 2014: 34). Liderlerin özelliklerini tespit etmek amacıyla geliştirilen ölçütler soyut ölçütler olmuştur. Bu doğrultuda hazırlanan anketlerin geçerlik ve güvenilirliği tartışılmıştır (Çelik, 2000:8).

Özellikler yaklaşımının liderliği izahta yetersiz kaldığı söylenebilir. Çünkü özellikler yaklaşımı liderliği tek bir değişkene-liderlik değişkenine-bağlı olarak ele almıştır. Bu sebepten ötürü genel bir geçerliliğe sahip olamamıştır.

2.2.1.2 Davranışsal Yaklaşımlar

Liderlik kavramına davranışsal açıdan yaklaşmanın temel noktası liderlerin davranışları, dolayısıyla onların takipçiler karşısında ne yaptıkları ve nasıl yaptıkları olmuştur. Bir çok araştırmacının bu yolu seçmelerinin en önemli nedeni davranışları gözleme ve tanımlanabilmenin kişisel özelliklere göre daha kolay olmasıdır (Güney, 2015:377).

Bu yaklaşımı geliştirenlerin amacı, etkili bir liderlikte, davranışların nasıl birleştirileceğini tanımlamak olmuştur (Kirel, 2011: 21). Davranışçı yaklaşımlar, liderlerin davranışlarını analiz etmiş, lider davranışlarının temel yönelimlerini belirlemeye çalışmıştır (Çelik, 2000:11).

Özellikler yaklaşımlarında, liderliğin tanımlamasında kişisel özellikler önemli bir rol oynarken, davranışçı yaklaşımlarda bir liderin ne yaptığı ve etrafındakilere nasıl davrandığı önem arz etmiştir. Davranışçı yaklaşımları temsil eden kişiler, özellikler yaklaşımından farklı olarak, kişilerin lider olarak yetiştirilebileceğini savunmuşlardır (Çelep, 2004: 11).

Davranışçı yaklaşım, lider davranışlarını analiz ederken grubun yapı ve işlevini de araştırmışlardır. Davranışçı yaklaşımlara göre etkili bir lider bireysel veya grupsal hedeflere ulaşmak için iki tür davranış biçimini benimser. Bunlar, görev yönelimli liderlik davranışı ve ilişki yönelimli liderlik davranışdır (Çelik, 2000: 11).

Davranışçı yaklaşımın gelişmesinde, liderlikle ilgili olarak yapılan araştırmalarda, liderlerin işe ve kişilere karşı sergiledikleri davranışlar üzerinde durulmuş olmasının payı çok büyüktür. Bu yaklaşıma göre liderler, söz konusu davranış kalıplarını kullanarak takipçilerini belirlenen amaçlara yöneltmişlerdir (Koçel, 2005'den aktaran Güney, 2015:379). Davranışçı yaklaşımın gelişim kat etmesinde etkili olmuş dört önemli çalışmadan söz etmek mümkündür.

a) Ohio State Üniversitesi Çalışmaları

Liderliği davranışsal açıdan inceleyen çalışmalar liderlik süreci ve liderliği açıklayan faktörleri belirlemek amaç edinilmiştir (Güney, 2015:379). Ohio State Üniversitesi, özellikler yaklaşımının verimli ve kullanılabilir sonuçlar doğurmadığının anlaşılır hale gelmesiyle beraber liderlik ile ilgili çalışmalarına başlamıştır. Bu çalışmalarda psikoloji, ekonomi, iktisat gibi alanlarda faaliyet yürüten çok sayıda araştırmacı yer almış ve liderlerin çeşitli grup ve çalışma ortamlarında sergiledikleri davranışları analiz etmeye gayret etmişlerdir (A. g. e: 380). Bu amaca yönelik olarak anket soruları geliştirilmiştir. Hemphil ve Coons tarafından geliştirilen bu anket sorularına LBDQ (Leader Behavior Description Questionnaire-Lider Davranışları Tanımlama Anketi) adı verilmiştir (Çelik, 2000: 13). Araştırmacılar 1800 davranış kalıbından 150 tanesini seçerek bu anketi meydana

getirmişlerdir. Söz konusu anket çalışması askeri, endüstriyel ve eğitimsel birimlerde görev yapan kimselere uygulanmıştır (Luthans,1992'den aktaran Güney, 2015:379). Bu anket çalışmaları sonucunda lider davranışlarındaki görev yönelimlilik ve ilişki yönelimlilik boyutları ölçülmeye çalışılmıştır (A. g. e. :12).

Görev yönelimli liderler, yapıyı harekete geçirme özelliği yüksek olan liderlerdir. Onlar işi etkili biçimde planlayıp düzenleyebilmekte, takipçileriyle müspet münasebetler tesis etmekte ve takipçilerinin performanslarını arttırmalarına yardımcı olmaktadır. İlişki yönelimli liderler ise çalışanlarına ilgi gösteren liderlerdir. Onlar çalışanlarıyla samimi ilişkiler kurabilmekte, onlarda saygı ve güven uyandırmaktadır (Erol, 2000'den aktaran Güney, 2015:381).

b) Michigan Üniversitesi Çalışmaları

Liderlik ile ilgili çalışmalar Ohio Üniversitesinde yürütülen çalışmalarla eş zamanlı olarak gerçekleşmiştir (Erkutlu, 2014:42). Özellikler yaklaşımının liderlik kavramını tanımlamakta yetersiz kaldığının anlaşılması Michigan Üniversitesindeki araştırmacıları –tıpkı Ohio State Üniversitesinde olduğu gibi- liderlerin davranışlarını incelemeye yöneltmiştir (Çelik, 2000:13).Bu çalışmaları yürütmenin bir diğer amacı da, hem takipçilerin doyumu, hem de grubun verimliliğini arttıran faktörleri belirlemek olmuştur (Luthans,1992'den aktaran Güney:379).

Michigan Üniversitesinin çalışma grubu da lider davranışlarının iki boyutlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ortaya konan çalışmalar sonucunda işgörenlere yönelik davranışlar sergileyen liderlerin üretim gücü daha yüksek olan gruplara sahip oldukları ve daha başarılı liderler oldukları görülmüştür. Liderlerin bu yöndeki davranışları işgörenlerin motivasyonlarını arttırmakta ve bu da işletmedeki üretim gücüne olumlu bir etkide bulunmaktadır (Erkutlu, 2014: 43).Üretime yönelik davranışlar sergileyen liderlerin, liderlik ettiği organizasyonlarda ise iş tatminin ve verimliliğin düşük olduğu görülmüştür (Baysal ve Tekarslan,1987'den aktaran Güney, 2015:382).

c) Blake ve Mouton'un Yönetim Gözeneği

Blake ve Mouton'un tarafından meydana getirilen kuramın getirdiği izahlar nedeniyle literatürde önemli bir yere sahip olmuştur (Çelik, 2000 :14).Her iki araştırmacı da işgörene veya üretime yönelik liderlik davranışları boyutlarından yola çıkarak bir yönetim gözeneği oluşturmuşlardır (Çelep, 2004:14), (Erkutlu, 2014:43).

Yönetim gözeneğiyle ortaya konan seksen bir liderlik davranışları beş ana liderlik biçimi olarak özetlenmiştir.

Zayıf Liderlik: Bu liderlik davranışı herhangi bir yönetim felsefesine sahip değildir (Çelep, 2014 :15).Lider ne işe ve üretime ne de insana dönüktür (Kırel, 2011:23).

Görev Odaklı Liderlik: Liderin görevle en üst düzeyle ilgilendiği liderlik biçimidir; güç, yetki ve denetimden faydalanır (Çelep, 2004:15).Bu liderlik tarzında söz konusu olan otoritedir ;iş, zamanında ve eksiksiz tamamlanmalıdır. Bu liderlik biçimi 9. 1 ile ifade edilir (Kırel, 2011 :23).

Denge Sağlayıcı Liderlik: Mevcut yapı korunmaya ve devam ettirilmeye çalışılır (Çelik, 2000).Yapılacak işin gerekleri ile işgörenlerin beklenti ve ihtiyaçları çakışabilmektedir. Lider burada her iki taraflı fedakarlıkların hayata geçmesinde etkin bir rol üstlenir (Kırel, 2011 :23).

İlişki Odaklı Liderlik: Şehir kulübü liderliği olarak da isimlendirilen bu liderlik tarzında arkadaşça ilişkilere ağırlık verilir. Lider rahat, düşünceli ve ilişki odaklı olmakla beraber üretime en alt düzeyde ilgi gösterir (Çelep, 2004 :15).

Takım Liderliği: Bu liderlik tarzında hem yapılacak iş, hem de bireyler arası ilişkiler büyük bir önem arz eder (Kırel, 2011 :23).Katılma ve özdeşleşme yüksek seviyededir ve liderin takipçilerle güçlü bir iş birliği vardır (Çelep, 2004:15).

d) Mc Gregor'un X ve Y Yaklaşımları

Douglas Mc Gregor, liderlerin sergileyeceği davranışlara, onların insan davranışları hakkındaki inançlarının etkide bulunacağı varsayımından yola çıkarak X ve Y modelini ortaya koymuştur (Eren,1991'den aktaran Erkutlu, 2014: 45).

X yaklaşımına göre kişiler çalışmaktan hazzetmez, mesuliyet almaz ve şahsi menfaatlerini üstün tutar. Y yaklaşımına göre ise kişiler tabi olarak çalışmaktan haz alır ve belli hedefler uyarınca gayret ederler (Kırel, 2011 :23).

Davranışçı Yaklaşım her ne kadar özellikler yaklaşımıyla karşılaştırıldığında liderlikle ilgili daha gözlemlenebilir ve tanımlanabilir verileri ortaya koyabilmiş olsa da bazı eleştirilere maruz kalmaktan kendini kurtaramamıştır. Kimi araştırmalara göre insanlar arası ilişkilere önem veren liderlik biçimi başarılı bulunurken, kimi araştırmalara göre de tam tersine göreve yönelik liderlik biçimi başarılı bulunmuştur. Bu yaklaşıma yöneltlen bir başka önemli eleştiri de yapılan her araştırmada farklı bir metodun kullanılması olmuştur. Liderlik davranışlarının değerlendirilmesinde farklı kaynaklara başvurulmuş, bazı araştırmalarda takipçilere, bazı araştırmalarda ise bizzat liderlik konumundaki kişilere soru sorarak liderlik davranışları değerlendirilmeye çalışılmıştır. Davranışçı yaklaşım, yöneltlen araştırmaların tamamının aynı kültürel ortamda yapılmış olması sebebiyle de eleştirilmiştir. Araştırmaların neredeyse tamamı ABD’de yapılmıştır ve dolayısıyla elde edilen sonuçlar bu ülkenin kültürel özelliklerini yansıtmıştır (Güney, 2015 :382)

1.2.1.3 Durumsal Yaklaşımlar

Durumsal yaklaşım, liderlik biçimleri ve belirli örgütsel durumlar arasındaki ilişkileri tanımlayan modelleri içeren bir yaklaşımdır (Çelep, 2004 :16). Bu yaklaşım, liderlik olayının oluştuğu koşullara ağırlık veren kuramlardan meydana gelmektedir. Durumsallık yaklaşımı durumların değişik liderlik tarzları gerektirdiği varsayımına dayanır (Erkutlu, 2014 :53)

Durumsallık Yaklaşımı için belirleyici olmuş çalışmalar dörde ayrılır:

a) Fiedler’in Durumsallık Kuramı

Fiedler’in bu yaklaşımı, ortamın elverişli olma ihtimaline göre liderin ortaya çıkabileceği görüşüne dayanır (Çelep, 2004: 16). Bu görüşe göre bir liderin ortaya çıkması imkansız olmayabilir ama gerekli de olmayabilir. Bir liderin ortaya çıkması ve etkin olması şartların uygunluğuyla ve ortam ile ifade edilebilir (Çelik, 2000: 18), (Kırel, 2011 :24).

Fiedler de, davranışçı yaklaşımların tespit etmiş olduğu boyutlarla benzerlik gösteren iki liderlik davranışı biçimi geliştirmiştir. Bunlar işe güdülü ve insana güdülü liderlik biçimleridir (Çelep, 2004 :16). Ona göre liderin etkinliğinde üç temel öge ortaya

çıkmaktadır. Bunlar liderle takipçi ilişkileri, görevin yapısı ve liderlerin mevki gücüdür (Kirel, 2011 :25).

b) Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı

Hersey ve Blanchard'ın ortaya koyduğu bu kuram Yaşam Döngüsü Kuramı olarak da adlandırılır (Çelep, 2004 :19). Kuramın esası, işe ve ilişkiye yönelik liderlik biçimlerinin astların olgunluğuna bağlı olarak incelemeye dayanır. Astların farklı olgunluk düzeylerine sahip olabileceği iddiası bu kuramın esasını teşkil eder (Erkutlu, 2014 :68).Astlarla ilgili olarak iş olgunluğu ve psikolojik olgunluk olmak üzere iki tür olgunluktan söz edilebilir:

İş olgunluğu, kişinin edimine etki sağlayan eğitim ve tecrübesine dayanır.

Psikolojik olgunluk ise, kişinin başarma ihtiyacıyla beraber gönüllü olarak sorumluluk alabilmedeki güdüleme düzeyini ifade eder (Çelik, 2000: 28)

Eğer işgörenler yeterli iş olgunluğuna sahip değilse lider onları değerlendirip, onlara göre en uygun olan biçimi uyarlamalıdır (Çelep, 2004 :19).Tecrübesiz olan işgörenler görevin gereklerini yeterince kavrayamayabilir ve daha fazla sorumluluk almada isteksiz olabilirler. Böylesi bir durumda lider işgörenlere işin nasıl yapılacağına dair bilgi ve talimat vermeli, işin yapıldığından emin olmalıdır. İşgörenler işin nasıl yapılacağını öğrendikleri süreçte görev merkezli bir liderlik yaklaşımına ihtiyaç duyarlar (Can, 2002;Kılıç, 2006'dan aktaran Erkutlu: 2014 :68). İşgörenlerin işe yönelik olarak performansları arttığı takdirde lider onlara daha çok güvenecek ve bunun sonucunda işgörenler gönüllü olarak sorumluluk alabilecek hale geleceklerdi . Son aşamada da işgörenler artık yüksek düzeyde işe yönelik beceriye sahiptirler ve başarma istekleri eskiye göre daha fazladır. Liderin duygusal desteğine ihtiyaçları kalmamıştır. Çünkü onlar artık kendilerini yönetebilir durumdadırlar (A. g. e.: 69).

c) Evans ve House'un Yol-Amaç Kuramı

Yol-Amaç kuramında koşullara liderliğin uyarlanması mümkün hale getirilir ve lider davranışlarının takipçilerin motivasyon, doyum ve performansına olan etkileri ortaya

konmaya gayret edilir (Erkutlu, 2014:58). Liderin vazifesi, grup üyelerine amaçları ortaya koymak, onların belirlenen amaçlara ulaşmaları adına gerekli olan yolu bulmaları sağlamaktır (A. g. e.). Bir lideri, bu işi yapabilmek için, iki fonksiyona sahiptir. Bunlardan birincisi örgüt amaçlarını belirlemek ve takipçilere hangi davranışların ödüllendirileceğini bildirmektir. İkincisi ise, arzulanan davranışlar için takipçileri desteklemek ve ödülleri arttırmaktır (A. g. e.).

Bu kuramda liderler dört liderlik tarzı geliştirirler. Bunlar destekleyici liderlik, yönlendirici liderlik, başarı yönelimli liderlik ve katılımcı liderliktir (Çelep, 2004 :21).

Kuram uyarınca liderler söz konusu liderlik tarzlarından her birini sergileyebilir. İşgörenlerinin eğitim düzeyi düşük olan örgütlerde yönlendirici, iyi eğitilmiş işgörenlerden oluşan örgütlerde ise destekleyici liderlik tarzlarının sergilendiği görülebilir. Yönlendirici liderlik genel olarak işgörenlerinin performansının düşmeye başladığı veya işgörenler arasında rol karışıklığının baş gösterdiği örgütlerde de sergilenen bir liderlik tarzıdır. Destekleyici liderlik, daha çok işgörenlerinin endişe içerisinde olduğu ve özgüvenlerinin zayıf olduğu örgütlerde kendini gösterir. Başarı yönelimli liderlik, vazifenin layığıyla olmadığı ve işgörenlerinin hedeflere varmada problem yaşadığı örgütlerde kabul görür. Katılımcı liderlik ise bireysel özerkliğin ve başarı arzusunun yüksek olan, görevin alenen tanımlanmadığı organizasyonlarda tesirli bir liderlik tarzıdır (Çelik, 2000: 18).

d) Vroom ve Yetton'un Karar Verme Modeli

Vroom ve Yetton, işgörenlerin karara iştirak etmeye uygun liderlik biçimlerini geliştirmiştir. Bu modelde iki durumsal değişken vardır. Bunlar kararın tasdiki ve kalitesidir (Çelik, 2000:23). Liderlik biçimleri farklı durumlarda otokratikten demokratik liderliğe beş farklı biçimde meydana gelmektedir.

Birinci otokratik biçimde lider işgörelere danışmaksızın karar alır

İkinci otokratik biçim, liderin bazı işgörelere bilgi topladıktan sonra tek başına karar verdiği biçimdir.

Birinci danışçı biçimde lider, işgörelere sorun hakkında bireysel olarak görüşür. Onların görüşlerine ve bilgilerine başvurur. Ama sonunda tek başına karar verir.

İkinci danışçı biçim, liderin işgörenlerde sorun hakkında tek tek görüştüğü onlardan bilgi aldığı, onların görüşlerini dinlediği ve onların görüşlerini hesaba katarak karar verdiği biçimdir.

Demokratik biçimde karar grubun görüş birliğini yansıtır (Çelep, 2004 :22).

Durumsallık yaklaşımı kapsamında yer alan modeller de birtakım eleştirilere maruz kalabilmişlerdir. Mesela, Fiedler'in yaklaşımı, yol-amaç kuramı ve Vroom ve Yetton'un kuramından hangisinin uygulanabilirlikte daha uygun olup olmadığının karar verilmesinin güç olduğu iddia edilmiştir. Fiedler'in modelinde bir yöneticinin liderlik davranışı, durumun lider açısından uygunluğuyla alakalıdır. Vroom ve Yetton'un modelinde ise liderin rolü karar almak ve kararın işgönerlerce uygulanma ihtimalini güçlendirmektedir. Yol-amaç kuramında da takipçilerin performansının artırılması ve tatmini amaçlanmaktadır (Çelik, 2000 :26).

2.2.2. Modern Yaklaşımlar

Özellikler yaklaşımı ve Davranışçı yaklaşımlara getirilen bir takım eleştiriler durumsal yaklaşımlar kapsamında sınıflandırılan modellerle giderilmiş de olsa liderlik teorileriyle alakalı olarak bir görüş birliği oluşamamıştır (Güney, 2014:392). 1990'lı yılların başından itibaren küreselleşme, rekabet, toplumsal ve kurumsal süreçlerde yaşanan köklü değişimler liderlik alanında yeni yaklaşımların türemesine sebebiyet vermiştir. Dönüşümsel liderlik, Etkileşimci liderlik, Karizmatik liderlik veya Kültürel liderlik bu yeni yaklaşımlara örnek teşkil etmektedir.

2.2.2.1. Karizmatik Liderlik

Karizma, Yunanca kharis kelimesinden Türkçe'ye geçmiş bir kavramdır ve ilham, ilahi ilham yeteneği veya Tanrı'dan gelen ilham gibi anlamlara gelmektedir (Çelep, 2014:1),(Marsuranu ve Arsenaut, 2008'den aktaran Gedikoğlu, 2015 :47).Karizma, TDK Türkçe Sözlüğü'nde etkileyicilik ifadesiyle açıklanmaktadır (2018).Karizma, bireysel çekicilik olarak da ifade edilebilmekte (Erkutlu, 2014) ve günümüzde de büyüleme, çekicilik, etkileyicilik ve ihsan gibi anlamların yerine kullanılmaktadır (Çelep, 2014:1).

Bu tespitlerden yola çıkarak, karizmatik liderliğin şahsi cazibesi olan, takipçilerini etkilemede ve dilediklerini tatbik ettirmede başarı gösteren ve kendisine sadık astları açığa çıkaran bir liderlik tarzı olduğu söylenebilir (Kırel, 2011:28).Karizmatik liderlik sosyal bilimlerin farklı disiplinlerince ele alınmıştır. Bu konu bu kadar farklı disipline ele alınmış olması dolayısıyla, herkes tarafından mutabık olunabilecek bir tanımın yapılabilmesi güç hale gelmiştir (Erkutlu, 2014:93)

Karizmatik liderlik genelde kriz ortamlarında kendini gösterir. Sıra dışı niteliklere ve güçlü kişilik özelliklerine sahip olan kişilerde görülmekte olan bir liderlik tarzıdır. Böylesi liderler özgüvenli, cesur, takipçilerinde hayranlık uyandıran, ikna ve motivasyon kabiliyeti olan şahıslardır (Çelik ve Sünbül, 2008; Aktaran: Bakan ve Büyükbeşe, 2010:75).Shamir, Mouse ve Arthur (1993)'un yaptığı araştırmalarda da karizmatik liderler genellikle kriz durumlarında ortaya çıktığı sonucuna varmışlardır. Bu araştırmaya göre karizmatik liderler eğer durum önemli değerleri tehdit ediyor, güvenilmez, istikrarsız ve fazla çaba gerektiriyorsa ve performans ile hedef belirleme arasındaki ilişki açık değilse karizmatik liderlere ihtiyaç duyulur (Çelep, 2014:2).

Karizmatik liderliğin açıklanması amacıyla çeşitli kuramlar geliştirilmiştir. Bunlardan ilki Max Weber (1947) tarafından ortaya atılmış olan ve takipçilerin lidere olağanüstü özellikler atfettikleri görüşüne dayalı olan kuramdır. Weber, karizmayı önceleri sahip olunan dinsel içeriğin beraberinde politik, ekonomik ve sosyal nitelikli organizasyonlarda uygulanabilecek bir otorite tarzı olarak izah etmiştir (Yukl,1999'dan aktaran Gedikoğlu, 2015,49).

House (1977), karizmatik liderlerin diğer insanlardan hangi özellikleri bakımından farklı olduklarını, hangi koşullarda ortaya çıktıklarını ve nasıl davrandıklarını belirlemeye çalışmış ve amaca yönelik olarak test edilebilmesi mümkün olan bir dizi hipotez geliştirmiştir. Buna göre takipçileri karizmatik liderlerini insanüstü bir varlık olarak algırlar, onların inançları ve ideolojilerinin doğru olduğunu düşünürler, misyon ve vizyonuna gönülden ve sorgulamadan bağlanırlar (A.g.e.). Bass (1988), House'un kuramını, ona bazı ilaveler yaparak, genişletmiştir. Bass'a göre karizmatik liderler takipçilerinin şahsıyla ilgili heyecanlarını canlandırarak tutum ve davranışlarının değişmesini sağlarlar (A.g.e. :50).

Conger (1988) ve Kanungo (1999) karizmatik liderliği, lidere takipçilerince yapılan bir atıf, bir yakıştırma veya bir yükleme olarak açıklamışlardır. Bu kuramın içeriğini örgütler için yenilikçi stratejik bir vizyon, iş görenlerin ihtiyaçlarına duyarlılık, alışılmışın dışında davranışlar sergileme, bireysel risk alma, icap ettiğinde kendini feda etme ve çevredeki sınırlara, fırsatlara ve tehditlere duyarlılık gibi konular oluşturmaktadır (A. g. e.).

2.2.2.2. Etkileşimci Liderlik

Bu tarz liderlikte, liderle takipçileri arasında optimize edilmediği bir ilişki hakimdir . Bu tarz liderlikte şarta bağlı ödüller ve istisnalarla yönetim esastır (Kesimli, 2013:7). Bu liderlik tarzında ana gaye, genellikle rutin işlerin daha etkin ve verimli bir şekilde yapılmasıdır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010:75). Bu tarz liderlikte motivasyonun temeli kendine yatırım teorisine dayanır (Ruiz vd., 2010; Aktaran: Kesimli, 2013:8).

2.2.2.3. Sürdürümcü Liderlik

Sürdürümcü liderlik, işlemsel liderlik olarak da ifade edilmektedir. Söz konusu liderlik anlayışı, örgütsel hedeflere ulaşmak için takipçilerin beklentilerine karşılık vererek, onları motive etmeye dayanır. Block (2003)'a göre işlemsel liderler, mevcut ortamda etkinlik yürüten, risk almaktan kaçınan, değişim ve yenileşmeden ziyade mevcut faaliyetlerin en sağlıklı biçimde yürütülmesi üzerine odaklanan şahıslardır. Bu liderlik anlayışına göre liderlik eden şahıslar için önemli olan, çalışanların örgüt hedeflerine ulaşmak adına görevlerini yerine getirip getirmemeleridir (Erkutlu, 2014 16).

Pillai ve diğeri (1999)'ne göre sürdürümcü liderin dört görevi vardır (A. g. e. :17):

- Örgütsel amaç ve hedefleri belirleme.
- Kendi beklentilerini belirleme.
- Takipçilerin haklarını ve sorumluluklarını belirleme.
- Örgütün haklarını ve sorumluluklarını belirleme.

Yukl (2007)'in de ifade ettiği gibi, işlemsel liderler geleneksel uygulamalara sadık kalırlar ve rasyonel süreçlerle ilgilenirler (A. g. e. :18).

2.2.2.4. Dönüşümcü Liderlik

Örgütlerde değişimi ve yenilenmeyi gerçekleştiren liderlik tarzı olarak kabul görmektedir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010 :76). Bu tarz liderlik, etkileşimci liderlikten farklı olarak, geleceğe, yeniliğe, değişime ve reforma dönüktür ve çalışanların yaratıcı ve yenilikçi yönleri üzerinde durulan bir liderlik tarzıdır (A. g. e. :75).

Dönüşümcü liderler, örgütler için iyi olduğuna inandıkları şeyleri takipçilerin de benimsemesini sağlamaktadırlar. Dönüşümcü liderlerin geleceğe dair vizyonları vardır (Ergeneli, 2006'dan aktaran Bakan ve Büyükbeşe, 2010: 76).Dönüşümcü liderler aynı zamanda takipçilerin ahlaki değerler ve yüksek idealler göstererek motive ederler (Çelep, 2004 :24).

Dönüşümcü liderlik, özellikleri itibarıyla, dört temel yönetime dayanır (Erkutlu, 2014 :87):

- İlham verici etki: Vizyon ve misyon oluşturmak, övünç duymak, güven unsuru olmak, saygı ve hayranlık uyandırmak.
- Entelektüel uyarım: Yaratıcılık ve girişimciliğe önem vererek takipçilerin bu yöndeki çabalarına destek vermek. Akılcı olmak. Takipçileri sorunların çözümünde yeni yöntemlerle hareket etmeleri için, teşvik etmek.
- İlham verici motivasyon: Yüksek beklentileri karşılayabilmek.Çabaları yönlendiren sembollerden yararlanmak. Önemli amaçları basit bir dille açıklamak.
- Bireyselleştirilmiş ilgi: Takipçilere birey olarak değer vermek ve saygı göstermek, hakkaniyetle ödüllendirmek ve bireysel olarak danışmanlık yapmak.

2.2.2.5. Etik Liderlik

Aydın (2003)'a göre etik, farklılıklara itibar etmeden bizim evrensel iyiyi ve geçerliliği anlamamıza yardım eden bir kavramdır (Gül, 2018:237).

Etik liderler davranışlarını takipçilerinin ve paydaşlarının güvenebileceği şekilde kurgulamaktadırlar. Liderler, etik anlamda kabul görülebilir davranışların ve ahlaki meselelerin halledilmesi hususunda takipçilerine emsal olmaktadır. (Kesimli, 2013:3).Bunların yanı sıra etik liderler, başkalarına örnek olduklarından ötürü

başkalarının da dürüst olmalarını beklemeye hakları vardır (Teyfur, Beytekin ve Yalçinkaya, 2013:88).

2.2.2.6. Otantik Liderlik

Otantik liderlik, ahlaki perspektifin içselleştirilmesine, enformasyonun dengeli bir biçimde işlemesine, liderin takipçileriyle ilişkilerinde şeffaflığın sağlanmasına ve pozitif kişisel gelişimin kuvvetlenmesine katkı sunan, öncülük eden bir liderlik tarzını temsil eder (Kesimli, 2013:8). Otantik liderler, öz farkındalığa sahip, değer ve düşünceleriyle, duyguları ve inançlarıyla uyumlu hareket edebilen liderlerdir (Avolio vd., 2004'den aktaran Erkutlu, 2014:106).

2.2.2.7. Vizyoner Liderlik

TDK Sözlüğünde vizyon kelimesi, ülkü, sağgörü ve ileri görüşlülük gibi ifadelerle izah edilmektedir (2018). Bu ifadelerden yola çıkarak vizyoner liderlerin gelecekle ilgili doğru tahminlerde ve tespitlerde bulunabilen ve bu vesileyle takipçilerini gelecekte oluşacak şartlara göre hedefler etrafında birleştiren liderler olabildiklerini söylemek mümkün olabilmektedir.

Vizyon, birçok araştırmacı tarafından tanım bulmuş bir kavramdır. Vizyon, bir örgütün geleceğe yönelik arzulanan resmidir. Vizyon ile amaç zaman zaman birbirleriyle karıştırılabilen iki kavramdır. Oysa bunların ikisi birbirinden farklı şeyleri içermektedir. Senge (1996)'ye göre amaç soyut iken, vizyon somuttur. (Çelik, 2000:166).

Vizyon, gelecekte olmasını istediğimiz şeylerin bugünden düşlerini kurmaktır. Özdemir (2000) ise vizyonu, gelecekte ulaşmak istediğimiz hedeflerin gerçekte bağdaşan düşlerini kurmak olarak ifade eder. Aytaç (2000)'a göre vizyon, geliştirildiği aşamada somut değildir. Dokunulmaz ve görülmez ancak varlığı hissedilir. İletilme ve sürdürülme aşamalarında ortak dinamiği olan eylemlere dönüşür, kendini gösterir ve paylaşılır (A. g. e. :278).

1990'lı yıllardan itibaren liderlik konusunda yapılan araştırmalarda vizyoner liderliğe büyük bir önem verilmiştir. Çünkü vizyon sahibi liderler sayesinde örgütlerin geleceği ile ilgili belirsizlikler ortadan kalkmıştır. Örgütleri paylaşılan bir vizyonla

geleceğe taşıyan ve onları örgütsel körlükten kurtaran liderler geleceğin liderleri olarak görülmektedir (A. g. e. :165).

2.2.2.8. Kültürel liderlik

Kültürel liderlik, 1980’li yıllarda kültürel paradigmanın önemsenmesi sonucunda meydana çıkmış bir liderlik yaklaşımıdır. Bu sebepten dolayı örgütsel kültür konusunda pek çok araştırma yapılmıştır. Kültürel liderliğin gelişmesinde örgüt kültürünün örgütsel etkinliklerdeki temel etken olarak görülmesinin payı büyüktür. Kültürel liderliğin etkili olması güçlü ve esnek bir örgüt kültürünün varlığıyla ve örgütün demokratik olarak yönetilmesiyle mümkün olur. Kültürel liderlik yaklaşımını benimsemiş bir liderin başarılı bir lider olarak görülebilmesinin temel ölçütü, örgütünün inanç ve değerlerini bir koroyu yönetircesine yönetebilmektir (Akyüz, 2002:113). Bir örgütten söz edebilmek için birbiriyle etkileşimde bulunan şahısların, gerçekleşmesi gereken bir amacın ve şahıslarda amacı gerçekleştirme yönelik güçlü bir isteğin var olması gerekir. Aydın (1992) ise örgütü, örgütlenmiş etkinlikleri zorunlu kılan amaçların gerçekleşmesi için oluşturulan teşekkül olarak tanımlamıştır. Bursalıoğlu (1994)’na göre ise örgüt, planlı biçimde koordine edilmiş güçler ve eylemler topluluğudur (Yıldırım, 2001:220).

Örgüt kültürü, bireylerin örgütteki iş ve eylemlerine etkide bulunan, çalışmalarını yönlendiren, görevlerini yerine getirirken sergiledikleri davranış ve tutumlarda belirleyici olan kültürel normlar, değerler ve inançlar bütünü olarak tanımlanabilir.. Uzun zaman boyunca aynı örgütte yer alan şahıslarda ortak davranış ve düşünüş kalıpları gelişir (Geylani, 2013:5).

Örgüt kültürünün oluşumuna öncülük eden liderler sadece misyona bağlı olarak iş yapacak grupları belirlemekle kalmayıp, grubun beklentilerine de karşılık verirler ve grup üyelerinin çevreyle ve kendileriyle uyumlu olmalarına yardımcı olurlar. Her örgüt kültürünün oluşmasında o örgüt liderinin önemli bir rolü vardır. Kültürel liderin, oluşumuna öncülük ettiği kültür uzun yıllar boyunca iş görenler üzerinde etkili olur (Çelik, 2000 :64).

Kültürel liderliğin iki temel biçimi vardır (Geylani, 2013 :10):

- Var olan kültürü korumak: Var olan kültürü korumanın birinci boyutu biçimlendirme boyutudur. Örgüt yapısında yer etmiş kültür unsurları süzülerek,

kurumsal amaca yönelme konusunda yararlı olan ve motivasyon etkisi taşıyan kültür unsurları bu boyutta canlı tutulur. İkinci boyut ise alt kültürlerin bütünleştirilerek çatışmaların giderildiği boyuttur.

- Yeni bir kültür oluşturma: Yeni bir kültür oluşturma'nın birinci boyutunda var olan kültür zayıflatılarak yeni bir kültür oluşturulur. İkinci boyutunda ise lider takipçileriyle bütünleşir ve onların kişisel niteliklerini ön plana çıkarır.

Kültürel liderler, lideri oldukları örgütün kültürünü korumak ve geliştirmekle yükümlüdürler. Etkili bir kültürel lider, örgütün norm ve değerlerini, örgüte küresel değerleri katmak adına, asla yok etmez. Örgüt değerleriyle küresel değerleri uzlaştırmak kültürel bir liderin etkili oluşuna en önemli işarettir. Bu uzlaştırmacılığın yararlılık esasına dayandığı rahatlıkla söylenebilir. Eğer küresel nitelikteki bir değer kalite ve verimlilik açısından bir çok uluslar arası örgütün benimsediği ve onay verdiği bir değer ise, bu değer örgüte dahil olmasına engel teşkil edecek olan değeri devre dışı kalır. Kültürel liderlerin etkili sayılabilmesinin bir başka işareti de, onların bu tutum ve davranışları örgütün varlığıyla ilgili olmazsa olmaz nitelik taşıyan norm ve değerlere zarar vermeden sergileyebilmeleridir.

2.2.2.9. Hizmetkâr Liderlik

Hizmetkâr liderliğin temelinde hizmet etme arzusu yatmaktadır. (Kesimli, 2013:3).Baas (2000)'a göre bu tarz liderlerde hizmet etmek doğal bir istektir. Liderlik yapmak ise bilinçli bir tercihtir. Hizmetkâr liderlik kavramını ilk kez ortaya atarak literatüre kazandıran Greenlauf (1977)'a göre ise hizmetkar liderler, takipçilerinin ihtiyaçlarını önemsemekte ve gidermek için gayret sarf etmektedir (Aktaran: Erkutlu, 2014:121).

Hizmetkâr liderlik, liderlerden çalışanlara hizmet eden olmayı, aldıklarından daha fazla vermeyi ve kendilerinin ihtiyaçlarından ziyade takipçilerinin ihtiyaçlarını önemseyen kişiler olmalarını bekleyen bir liderlik yaklaşımıdır (Akyüz ve Eren, 2013: 193). Farling (1999)'e göre ise hizmetkar liderler vizyon oluşturur, takipçilerinde güven unsuru olur ve diğerleri üzerinde etki oluşturur (Akyüz ve Eren, 2013:196)

2.3 Liderlik Davranış Biçimleri

Liderlik davranış biçimlerini, liderlik davranışları veya liderlik davranış türleri olarak ifade etmek de mümkündür. Liderlik davranış biçimleri Otokratik Liderlik, Demokratik Liderlik ve Serbestiyetçi Liderlik olmak üzere üçe ayrılır.

2.3.1. Otokratik Liderlik

Eski olmasına rağmen sıklıkla karşılaşılan bir liderlik tarzıdır. Bu tarz liderlikte, lider konumundaki kişi yönetimi ve karar alma yetkilerini tamamıyla üzerine almıştır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010 :75)Lider karar almada tek yetkilidir ve gücünü başkasıyla paylaşmaz (İbcioğlu, Özmen ve Taş, 2009:5).Takipçiler, toplum, aile ve eğitim hayatından devlete kadar aşırı geleneksel bir yapıda yetişmiş, büyüğe saygı duyma ve kararı büyükten bekleme gibi alışkanlıklara sahipse, liderden yetkisini tam olarak kullanmasını bekleyecek ve otokratik davranan bir liderin bilgili olduğunu ve liderliği hak ettiği görüşünde olacaktır. Çalışanlar, kendilerine liderlik edecek kişinin her sorunun cevabını bilmesini beklemekte, liderin bilmiyorum veya çözemiyorum demesini olumlu karşılamamaktadırlar (A. g. e. :6). Otokratik liderlik, otokratik ve bürokratik toplumlardaki grup üyelerinin beklentilerine uygun olması nedeniyle lidere bağımsız hareket edebilme imkânını vermektedir. Bu imkân sebebiyle lider, daha etkin ve hızlı karar verebilmektedir. Ama bu durum aynı zamanda liderin aşırı derecede bencil davranmasına, grup üyelerin e söz hakkı tanımayarak, onların iş tatmini, motivasyon ve yaratıcılığının azalmasına da yol açabilmektedir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010:75).

2.3.2. Demokratik Liderlik

Bu tarz liderlikte merkezi otorite yoktur ve bu tarz liderlik katılımcı liderlik olarak da ifade edilmektedir. Lider ve onun takipçileri birlikte sosyal bir grup olarak hareket etmektedirler. Liderler, çalışanları fikirlerini söyleyerek önerilerde bulunmaları yönünde teşvik etmekte, cesaretlendirmekte ve çalışanlar yaptıkları işi etkileyen durumlar hakkında bilgilendirilmektedir (Newstorm ve Davis,1993'den aktaran İbcioğlu, Özmen ve Taş, 2009:6). Demokratik liderler insan ilişkilerine önem verirler, çalışanı her zaman desteklerler ve karar almada katılımdan yana olurlar (Stoner ve Edward,1995; Aktaran: İbcioğlu, Özmen veTaş, 2009:6).Kriz

dönemlerinin haricindeki zamanlarda liderler örgütün amaçlarını grup kararlarına göre yönlendirmektedirler. Astların planlama, karar alma ve örgütleme faaliyetlerine katılmaları liderce teşvik ederler. Astlar kendi inisiyatiflerinin risklerini üzerlerine alırlar. Alınan kararlar daha sağlıklı olur. Liderler elemanlarına nazikane yaklaşırlar ve değer verirler. Cezadan ziyade ödül güçlerini ön planda tutarlar (Şimşek vd. 2001'den aktaran Bakan ve Büyükbeşe, 2010 :75).

2.3.3. Serbestiyetçi Liderlik

Serbestiyetçi liderlik, takipçilerine tam serbestlik tanımayı esas alan liderliktir. Lider, karar alma süreçlerinde aktif olarak rol almayarak, kararın takipçiler tarafından verilmesini sağlar. Takipçiler kendi kararlarını alırlar. Serbestiyetçi liderler bu sebep dolayısıyla güç ve sorumluluktan kaçmayı yeğlerler. Kendi amaçlarına varabilmek için takipçilerine bağımlı bir haldedirler. Takipçiler kendilerini eğitir ve motive ederler. Bu konuda lider etkin bir rol üstlenmez (Newstorm ve Davis,1993'den aktaran İbicioğlu, Özmen ve Taş, 2009:6).Takipçiler, kendilerini yetiştirmek suretiyle sorunlarına en iyi hal çaresi bulma konusunda güdülenmişlerdir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010:75). Serbestiyetçi liderlerin var olduğu gruplarda kararlar grupça alınır, lider takipçilerin çalışmalarına müdahale etmez (Türkmen,1999'dan aktaran İbicioğlu, Özmen ve Taş, 2009:6). Lüzumlu görüldüğünde isteyen kişi istediği kimselerle grup oluşturarak sorunları çözmek ve yeni fikirleri denemek hususunda kendisine en uygun olan kararı alabilir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Böylece otorite ve güç takipçilere geçer ve takipçiler hem grubu hem lideri yönlendirir (Türkmen,1999'dan aktaran İbicioğlu, Özmen ve Taş, 2009). Tam serbestlik tanıyan liderin görevi kaynak sağlamaktır. Bu tür liderler, ancak kendilerine herhangi bir konudaki fikirleri sorulduğunda görüşlerini ortaya koyarlar. Ama bu görüşler takipçiler açısından bağlayıcı nitelikte olmaz. Serbestiyetçi liderler yetkilerini sahiplenmemekte ve yetki kullanma haklarını astlarına devretmektedirler (Arun, 2008'den aktaran Bakan ve Büyükbeşe, 2010:75).

2.4. Liderliğin Güç Kaynakları

Liderlik, en basit tarifiyle, insanları etkileyebilme gücüdür (Eraslan, 2004:8).Bu tariftten de anlaşılacağı üzere liderler kendi takipçisi olan kişilerden müteşekkil

grupları veya örgütleri belli amaçlar etrafında toplayacak ve onları bu amaçlara ulaştıracak etkiyi gösterebilecek güce sahip olmaları ve bu gücü kullanabilmeleri gerekmektedir. Liderliğin iyi anlaşılabilmesi için bir liderin sahip olduğu veya sahip olması gereken güç kaynaklarının analiz edilmesine ihtiyaç vardır. Bir liderin yasal güç, ödül gücü, zorlayıcı güç, uzmanlık gücü ve karizmatik güç olmak üzere beş tane güç kaynağına sahip olduğu tespit edilmiştir:

2.4.1. Yasal Güç

Otoriteyi ifade eder. Pozisyon gücü olarak da tanımlanabilir. Çünkü bu güç, örgütsel hiyerarşiden kaynaklanır ve lidere örgüt içindeki statüsünden gelir. (Eraslan, 2004:162).Yasal güç, liderin astları üzerindeki yetkisine dayanan ve astlar tarafından kabul edilen bir güçtür (Çelik, 2000:4).Astlar, üst kademelerden gelen isteklere karşı kendilerini mecbur hissetmektedirler (Eraslan, 2004:162).Birçok araştırmacı bu güç kaynağına dayanan etkileme gayretlerinin nezaketi gerektirdiği ve bunun için uygun bir ortamın bulunması, aksi takdirde yasal güç kaynağının azalacağı hususunda mutabakata varmışlardır (Silver, 1981'den aktaran Bakan ve Büyükbeşe, 2010: 76).Otoritenin sağladığı güce dayanarak yapılanlar, bağımsızlığa ve takdir edilmeye ihtiyacı olan çalışanlarda güvenme ve endişeye yol açabilmektedir. Astlarına baskıcı ve kaba davranan liderlere karşı astlar tarafından bir direnişin oluşması da ihtimaller dâhilindedir (Eraslan, 2004:162). Yasal istekler açık bir şekilde ifade edilmeli ve isteklerin çalışanlar tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilmelidir. Yapılacak işin neden yapıldığı çalışanlarca doğru algılanması sağlanmalıdır (A. g. e.)

2.4.2. Ödül Gücü

Ödül gücü, liderin ödüllendirme kaynaklarına sahip olmasının ve başkalarını ödüllendirebilmesini bir güç aracı olarak kullanabilmesini ifade eder (Koçel, 2007'den aktaran Erkutlu, 2014:7). Bir astın kendisinden beklenen davranışı göstermesi karşılığında liderin ödül verebileceğine ilişkin algısı ile yakından alakalıdır (A. g. e.). Liderler ekseriyetle ödül gücünden yararlanarak astlarının yeteneklerini değerlendirirler (Çelik, 2000:4).Liderler, işgörenlerin istediği ödülü kontrol ederler. Kime ne kadar ödül verileceğine liderler karar verirler. Ödül gücü, bireylerin değerleri için yararlı ödüllere ulaşılmasına aracılık edilmesini temsil eder.

Burada esas olan görevlerin yapılmasından gelecek yararları vurgulamak diğerleri için değer yaratan şeylerin veya diğerlerinin kullanımına yarayacak bilginin tek elde toplanmasıdır (Jex, 2002'den aktaran Bakan ve Büyükbeşe, 2010:76). Bir liderin denetimindeki ödüller ne kadar çok ve bu ödüller astlar için ne kadar önemli ise liderin ödüllendirme gücü o kadar fazla olur (Aysel, 2006; Aktaran: Bakan ve Büyükbeşe, 2010:76). Ödül gücü, ücret yükseltme, değerlendirme, aylıkla ödüllendirme ve övgü gibi fiilleri içerebilir (Çelik, 2000:4).

2.4.3. Zorlayıcı Güç

Bu güç kaynağı ödül gücünün zıddıdır. Zorlayıcı güç, liderin direktiflerine karşı astların itaatsizlik göstermesi durumunda kontrol etme ve cezalandırma gücünü yansıtır. Cezalandırmak, liderin otoritesine işaret eder ve işgörenlerin, örgütün zorunlu kıldığı görevleri yerine getirmedikleri takdirde cezalandırılacakları korkusu ile iş görmeleri anlamına gelir (Eraslan, 2004:162). Bu güç kaynağı aynı zamanda astın hata yapması halinde liderin kendisini cezalandırma yetkisine sahip olduğu algısından da kaynaklanmaktadır (Koçel, 2004; Aktaran: Erkutlu 2014:7). Zorlayıcı güç, rütbe indirme, ücret artışını engelleme, kötü sicil notu verme gibi yaptırımları içerebilmektedir (Çelik, 2000:4).

2.4.4. Uzmanlık Gücü

Lider, analiz etme, uygulama ve kontrol etme yeteneğine sahip olan kişidir (Çelik, 2000:5). Uzmanlık gücü, bir liderin bir grubun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak sahip olduğu özel yetenek ve bilgilere dayanan güçtür. Dolayısıyla bu güç kaynağı liderin işine ilişkin sahip olduğu bilgi, beceri ve uzmanlığın takipçileri tarafından kabul edilmesiyle ortaya çıkmaktadır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010 :76). Takipçiler veya grup üyeleri liderin özel yetenek, bilgi ve uzmanlığa sahip olduğuna inanırlar. Liderin takipçiler üzerinde etkili olmasında takipçilerin liderden daha az bilgi ve yeteneğe sahip olması varsayımı önemli bir rol oynar. Bir liderin uzmanlık gücü fikirleri yüksek bir başarı sağladığı zaman artar, başarısızlıkla sonuçlandığında ise azalır (Eraslan, 2004:163). Çünkü takipçiler belirli bir konuda

bilgi ve tecrübesi olan liderlerin direktiflerini ve önerilerini dinleme ve kabul etmede daha fazla istekli davranırlar (Erkutlu, 2014:7).

2.4.5. Karizmatik Güç

Karizmatik güç, doğrudan liderin kişiliği ile ilgilidir (Koçel, 2004'den aktaran Erkutlu, 2014:8) ve liderin takipçiler üzerinde sahip olduğu güçlü etkiye dayanır. Bu karizmaya dayalı güç, liderin takipçiler üzerindeki çekiciliğini yansıtır. Liderin kişiliğinin ilham verebilir durumda olabilmesi, takipçilerinin istek ve arzularını dile getirilebilmek ile yakından ilgilidir (Eraslan, 2004:163).Lidere duyulan hayranlığın derecesi veya astların liderle kendilerini özdeşleştirme dereceleri arttıkça liderin karizmatik gücü daha etkili olur. Lider ile özdeşleşmeye çalışan astlar, sadakat ve duygudaşlık gibi kişisel ilişkiler geliştirmekte, lideri sevdiği ve onun iyi bir insan olduğunu düşündüğü için onun isteklerini yerine getirmektedir (Erkutlu, 2014:8). Lidere bağlılık, sadakat ve saygısı olan astların, liderlerinin isteklerini yerine getirerek onları mutlu etmek istemesinden kaynaklanmaktadır (A. g. e.). Karizmatik gücün etkisi, lider ve çalışanlar arasındaki etkileşimin başarısına bağlıdır. Bu güç, liderin çalışanlarına karşı anlayışlı davrandığında, onların istek ve hislerine karşı ilgi gösterdiğinde, onlara karşı adil davranıldığında ve gerektiğinde başkalarına karşı savunulduğunda artar, çalışanları arasında ayrımcılık yaptığında, olumsuz davrandığında, onların sorunları ve hislerine karşı kayıtsız kaldığında ise karizmatik azalmaya yüz tutar (Eraslan, 2004:163)

Yukl (2002),bir liderin yasal, ödül ve zorlayıcı gücünü pozisyonuna dayanan, uzmanlık ve karizma gücünü de bireysel özelliklerine dayanan güç kaynakları olarak tasnif etmiştir (Erkutlu, 2014:7). Etkili liderler, çalışanlarını veya takipçilerini etkilemek için genellikle uzmanlık ve karizmatik gücü kullanmaktadırlar. Birçok araştırmada çıkan sonuca göre liderlerin karizmatik ve uzmanlık gücünü kullanmaları ile çalışanların performansı arasında olumlu bir ilişkiye, yasal ve zorlayıcı gücü kullanmaları ile çalışanların performansı arasında olumsuz bir ilişkiye rastlanmış veya bir ilişki tespit edilememiştir (Eraslan, 2004:163).

2.5. Liderlik Ve Yöneticilik Arasındaki Farklılıklar

Liderlik ve yöneticilik genellikle birbirine karıştırılan hatta çoğu zaman eşanlamlı olarak kullanılan, genelde birbirine yakın fakat temelde birbirinden farklı kavramlardır (Çırpan,1999'dan aktaran Uğur ve Uğur, 2014:130).İdeal manada düşünüldüğünde örgüt yöneticilerinin yöneticilik konumlarının yanında, liderlik özelliklerine de sahip olmaları gerektiği de savunulmaktadır. Ancak her yöneticinin lider olması mümkün değildir (Çelep, 2004:5).

Yönetici denildiğinde, akla genelde üst düzey yöneticiler gelse de tüm örgütler veya kurumlarda çeşitli düzeylerde yöneticiler mevcuttur. Üst düzey yöneticiler planlama, örgütleme, yürütme, eşgüdüm ve denetim fonksiyonlarını ifa ederken kimi durumlarda bu görevlerini astları olan yöneticilere devredebilirler. Yöneticilerin istenilen yönde bir yönetimi sağlamaları yalnızca kurumsal hedeflerin gerçekleştirilmesiyle değil, bunun yanı sıra kurumun mal ve hizmet üretiminde en önemli unsur olan insan kaynağını nasıl daha verimli, etkili ve mutlu bir şekilde çalıştırabileceğini sorgulamasına, araştırmasına, yöntem ve teknikleri geliştirmesine ve bunu da yönetimde hayata geçirebilmesine bağlıdır (Arıkanlı ve Ulubaş,2004; Aktaran: Uğur ve Uğur, 2014:130).Bir başka saptamaya göre ise yöneticilik, diğer insanlarla beraber aynı kurumsal görevi yapmak ve onlar aracılığı ile belirlenen amaçlara ulaşmaya çaba göstermektir (Baltaş, 2005; Aktaran: Güney, 2015 :42).

Oysa liderlik, başkalarının faaliyetlerine rehberlik etmek, koordinasyon ve düzeni sağlamak, kişileri yönlendirmek, bireylerin performanslarını değerlendirmek, onları bu konuda motive etmek, görevleri belirlemek, kişilerin bu görevlerin sorumluluklarını yerine getirip getirmediğini takip etmek, problemler karşısında başarılı çözüm yollarını bulmak, görevlerin başarılmasında uygun insani ve teknik kaynakları sağlayabilme ve takipçilere karşı örgütsel rehberlik rolünü gösterebilmeyi ifade etmektedir (Bernardin, Russel,1998; Aktaran: Uğur ve Uğur, 2014:130).Lider, örgüt vizyonunu, hedefleri, öncelikleri ve standartları tespit eden ve bunların bozulmaması için gerekli önlemleri alan ve uzlaşmaları sağlayan kişidir (A. g. e. :131). Liderler girişim yeteneği, düşünüş özgürlüğü, adalet duygusu, benzerlerine yardım isteği ve buna benzer özellikleriyle diğer grup mensuplarından farklılık arz ederler (Tosun,1990; Aktaran: Uğur ve Uğur, 2014:131).

Günümüze kadar liderlikle alakalı olarak yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere, liderlik biçimsel bir organizasyonla bağlantılı bir süreç değildir. Liderlik yalnızca biçimsel yapılarda değil, biçimsel olmayan yapılarda ve ilişkilerde de görülebilmektedir. Liderlikteki en bariz ölçüt, etkili sonuçlar alan bir ekibi ortaya koyabilme ve bu ekibin etkinliğini sürdürülebilir kılabilmektir. Lideri lider yapan şey, kendisine inancı ve güveni tam olan insanlarla birlikte elde ettiği sonuçlardaki başarı ve bu başarının süreklilik arz etmesidir (Erkutlu, 2014:4).Yöneticiler ise güçlerini hiyerarşiden almaktadırlar. Bundan ötürüdür ki, günümüz dünyasında yönetici ile lider arasındaki farkın kaynağı, yetki ve güç ile bunların kullanım biçimiyle ilgili olduğu açıkça ifade edilebilir (Çelep, 2014:6).

Lider, belli bir grubun üyeleri tarafından izlenen şahıstır. Tüm yöneticiler lider olamaz. Yöneticinin, grup üyelerinin ekseriyeti tarafından benimsenmesi zorunlu değildir. Oysa lider grup üyelerinin tamamı veya büyük bir çoğunluğu tarafından kabul görür (A. g. e.).Bir lider atama yoluyla gelmediğinden ötürü hiyerarşik yapı içerisinde belli bir konuma sahip değildir. İnformel liderler iş gruplarının lideridir. Lakin bunlar yönetici değildir(A. g. e.)

Lider, grup üyeleri tarafından duygusal olarak kabul edilen kişidir. Zaleznik (1990),yöneticiyi ussal kararlar veren ve sorun çözen kişi olarak tanımlar. Lider ise takipçilerinin beklentilerini karşılayan kişidir (A. g. e.).Çünkü bir liderin temel ilgi alanı izleyenlerinin ihtiyaçlarına karşılık vermektir. Yönetici örgütsel amaçları gerçekleştirmeye çalışır ve bu amaçları gerçekleştiremediğinde başarısız sayılırken, bir lider grup beklentilerini karşılayamazsa başarısız sayılır (Çelik, 2000:3).

Genel anlamda yönetici başkaları adına çalışan, önceden belirlenen amaçlara ulaşmak için çaba sarf eden, işleri planlayan, uygulatan ve sonuçları denetleyen kişidir. Lider ise bağlı bulunduğu grubun amaçlarını belirleyen ve bu amaçlar doğrultusunda takipçilerini etkileyen ve davranışa yöneltten kişidir. Liderler, günlük problemleri çözmek veya ortaya çıkarmaktan ziyade stratejik fikirleri uygulama yoluna giderler. Yöneticiler daha arzu duyulan sonuçlara ulaşmak için örgütsel yapı ve süreci biçimlendirmeye çalışırlar. Bununla beraber liderler grubu bir vizyon etrafında birleştirmenin çabasını gösterirler. Yönetici çoğu zaman başkaları tarafından belirlenen görevi yürütür. Lider ise bulunduğu gruptan doğar ve aynı grubu davranışa yönlendirir. Yöneticiler güçlerini yasa, yönetmelik, tüzük gibi biçimsel yapılardan alırken lider başkalarına iş yaptırma gücünü kişisel

özelliklerinden almaktadırlar (A. g. e.:7). Dolayısıyla bir yönetici, insanları etkilerken gücünü formel yollarla elde eder. Lider ise bireyleri sosyal etkileme gücüyle etkiler. Lider formel olabileceği gibi bir grubun başı veya grubun ihtiyaç duyduğunda veya bir kriz döneminde ortaya çıkabilir (Kirel, 2011:20).

Bütün bu karşılaştırmalardan anlaşılacağı üzere liderlik geleceğe yönelik bir kavramdır. Liderler kurum içinde vizyonu oluşturmak ve bu vizyonu kurum içinde benimsetmek sürecinden sorumludurlar. Lider, kendi koyduğu hedeflere hizmet eder. Yönetim ise durağan bir kavramdır. Yalnız bugünle alakalıdır. Sahip olunan vizyonu hayata geçirmekten sorumludur (Yiğit, 2002 :18).

Liderlik ve yöneticilik arasında-yukarıda da ifade edildiği gibi- birçok farklılık olmasına rağmen benzerlikler de vardır. Liderlik ve yöneticilik arasındaki ortak özellik, her ikisinin de bulunduğu örgütlerdeki kişi veya grupları belirli amaçlara ulaşmak için yönlendirme gayreti içerisinde olmalarıdır (Tengilimoğlu, 2005'den aktaran Uğur ve Uğur, 2014:131). Bu nedenden dolayı günümüzde bir yöneticinin başarılı olabilmesinden söz edebilmemiz için onun liderlik vasıflarına sahip olmasının gerekmektedir.

Bazı kimseler hem iyi bir yönetici hem de iyi bir lider olabileceği gibi, bazı kimseler yönetici olurlar ama lider olamazlar. Bazı kimseler de lider olurlar ama yönetici olamazlar (Eraslan, 2004:137). O yüzden bu iki kavramın birleşiminden meydana gelmiş olan lider yöneticilik kavramı itibar gören bir kavram halini almıştır. Lider yönetici, kendi gücünü ve başkalarının gücünü etkili bir şekilde kullanmak durumundadır (Kirel, 2011:20). Korkut (1992)'a göre lider yöneticiler, örgütün amaçlarını gerçekleştirirken, bunu iş görenlerinin istek ve çabalarıyla örtüştürerek yaparlar. Özer (2008), lider yöneticiliği vizyon oluşturabilmek ve bu vizyonu yaşatabilmek, arzulanan gerçeğin ve hedefin fotoğrafını çekebilmek, bu hedef ve amaç tablosunun görünürlüğünü sağlamak ve söz konusu görüntüyü erişilir ve uygulanabilir kılmak olarak tanımlamıştır (Uğur ve Uğur, 2014:131).

2.6. Eğitim Liderliğinin Tanımı, Kapsamı Ve Tarihçesi

Eğitim liderliği-bir başka deyişle eğitimsel liderlik veya öğretim liderliği- eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin liderliğin gerektirdiği davranış biçimlerini

sergileyebilmesi veya günümüze kadar ileri sürülmüş liderlik yaklaşımlarına uygun düşen eylemleri gerçekleştirmesiyle açıklanması mümkün olabilecek bir kavramdır.

Gümüşeli (2001)'ne göre eğitim liderliği genel anlamda, okul müdürü, öğretmen ve müfettişlerin, okulla ilgili şahısları ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışları ifade eder .Bu yüzden eğitim liderliği, diğer alanlardaki liderliklerden farklı olarak, eğitim kurumlarındaki öğrenme ve öğretme süreçlerine yoğunlaşır ve okuldaki öğretmen, öğrenci, öğretim programı, öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilgili olmayı lüzumlu kılar (Öztaş, 2010:39). Hallinger (2003)'e göre eğitim liderliği, öğretim programı ve öğretime odaklanmış güçlü ve yol gösterici liderliktir. Kefe ve Jemkins (1984) ise eğitim liderliğini, yöneticinin okuldaki öğretim ve öğrenmeyi geliştirmek amacıyla öğretmen ve öğrencileri yönlendirme, destekleme ve kaynak sağlama rolü olarak tanımlamışlardır. Bunların yanı sıra eğitim liderliği, Wildy ve Dimmock (1993)'un geliştirdikleri tanıma göre, okulun amaçlarını düzenleme, öğrenme için gerek arz eden koşulları oluşturma, öğretmenleri değerlendirme ve onlara rehberlik etme. öğretmenleri geliştirmek için programlar sunma ve aralarındaki meslek dayanışmasını destekleyici liderliktir (Demir, 2015:320-321).

Eğitim yönetiminde liderlik, diğer yönetim alanlarında olduğu gibi, üzerinde yeni durulan bir konu değildir. Geçmişte eğitim kurumlarında liderlikle ilgili bazı özellik ve yeterlilikler belli bir sıralamaya tabi tutulmuştur. Fakat eğitim yönetiminde etkili ve başarılı okullarda okul müdürlerinin üstlendikleri rollerle alakalı yakın zamanda yapılan tartışmalar eğitim liderliği konusunu tekrar gündeme taşımuştur (Öztaş, 2010: 38).

Eğitim liderliği kavramı, 1970'li yılların sonlarından itibaren batılı ülkelerin gündeminde yer tutmaya başlayan bir kavram haline gelmiştir. Bu ülkelerin etkili okullar olarak sınıflandırılabilen eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin liderlik özelliklerinin saptanabilmesi amacıyla çok sayıda araştırma yapılmış ve yapılan araştırmalar aracılığıyla liderlik davranışlarının, okulların etkinliğinin artmasında önemli bir role sahip olduğu sonucuna varılmıştır (Korkmaz vd., 2015:169).

1980'li yıllarda eğitim liderliği kavramına verilen önem artmış ve etkili okullarla ilgili kıstaslar belirlenmeye çalışılmıştır. Etkili eğitim liderliği ile ilgili olarak üzerinde durulan en önemli konu da söz konusu liderleri diğer yöneticilerden farklı

kılan belli başlı davranışsal özelliklere sahip olup olmadıkları olmuştur. Harchar ve Hyle (1996),bu dönemde eğitim liderliği konusunda yapılan araştırmaların eğitim liderliğinin özellikleri, eğitim liderlerinin görevleri ve eğitim liderliğine dair modeller olmak üzere üç temel başlıkta toplandıklarını ifade etmektedirler. Yine bu dönemde etkili okullar üzerine yapılan araştırmalara paralel olarak etkili okullarda görev yapan yöneticilerin davranış ve uygulamalarını tanımlamak amacıyla çok sayıda araştırma yapılmış, okullardaki hangi etkinliğin liderlikle ilgili olup olmadığının belirlenememesi sebebiyle bu konuda birtakım güçlüklerle de karşılaşmıştır. Krug (1992)'a göre bu dönemle alakalı olarak karşılaşılan bir başka güçlük de, birbirinden farklı okul kademelerinde sergilenebilecek liderlik davranış ve uygulamalarının ortak bir eğitim liderliği modeli içinde bütünleştirilip, bütünleştirilemeyeceği temelinde yürütülen tartışmalar olmuştur. Etkili okul konusuyla alakalı olarak yapılan ve etkili okul yöneticilerinin sıklıkla gözlenebilen davranışlarının belirlenebildiği araştırmalardan yola çıkılarak eğitim liderliğiyle ilgili araştırmalarda kullanılabilmeye elverişli birtakım ölçeklerin ortaya konabilmesi için yoğun bir gayret sarf edilmiştir (Şişman, 2014: 55-56).

Türkiye'de eğitim liderliği konusunda yapılan ilk önemli çalışma 1990'lı yılların başında bazı üniversitelerde lisans programı olarak açılan Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümü olmuştur. Fakat bu bölümden mezun olanların yönetici olarak atanmaları mümkün olamamıştır. 1990'lı yılların sonuna doğru bu bölüm lisans programı olmaktan çıkarılarak yüksek lisans programı olarak faaliyet yürütmeye başlamıştır. Bu uygulama günümüzde de devam etmektedir.1998 yılında, Karip ve Köksal (1999)'in da aktardıkları gibi, çıkarılan bir yönetmelik neticesinde okul yöneticilerinin seçiminde sınav şartı konulmuş ve seçilen okul yöneticilerinin göreve başlamadan önce yöneticilik eğitimi almaları mecburi hale getirilmiştir. Ülkemizdeki okullarda görev yapan yöneticilerin sadece vizyoner ve öğretimsel lider olmaları yeterli sayılmaz. Okul yöneticilerinin bir eğitim lideri olarak yapmaları gereken ilk iş, okulun eğitim ve öğretim sürecini belirlenen hedeflere ulaştıracak davranışları sergilemektir. Akyüz (2002)'e göre okul yöneticileri, okulun koşullarına, eğitim ve öğretim görevini yürüten öğretmenlerin istek, ihtiyaç ve bireysel özelliklerine ve öğrencilerin de bireysel özelliklerine göre üstün bir analiz tekniği sonucunda ancak eğitim lideri olarak tasnif edilebilirler. Bu doğrultuda yapılan araştırmalarda okul yöneticilerinin eğitim liderliği rolünü üstlenecek yeterliliğe sahip olmadıkları

sonucuna varılmıştır. Gümüşeli (1996)'nin yaptığı araştırmada ise okul yöneticilerinin eğitim liderliğine dair algıları ile örgütsel ve bireysel özellikler arasında anlamlı bir bağ tespit edilememiştir. Balcı (1993)'nin yürüttüğü bir araştırmada ise öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticisinin asıl işinin eğitim liderliği olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Sışman (1996) tarafından yürütülen bir çalışmada ilkokullarda etkili okul boyutları içerisinde en etkili boyutun yönetici boyutu olduğu sonucu elde edilmiştir. Çalhan (1999)'ın yaptığı araştırmaya göre ise okul yöneticileri eğitim liderliği görevini okulu hedeflerine ulaştırma, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını uyumlaştırma ve öğrencileri teşvik etme gibi konularda tamamen, öğrencilerin başarılarını takip etme, öğretmenleri teşvik etme, öğretmenlerin meslek gelişimlerini destekleme gibi konularda kısmen yerini getirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır (Korkmaz vd., 2015:180-182)

Eğitim liderliği, eğitim kriterlerini baz alarak vücut bulmuş bir yönetim fikridir. Akçadağ (2008)'a göre eğitim liderliği, sosyal, kültürel, politik ve ekonomik gelişmelerden haberdar olmayı, dinamik, dönüşüm ve olanaklarını bilmeyi ve uygulamayı, karmaşık bir yapıda bile yalın ve açık olmayı, vizyon sahibi, üretken, iletişim ve paylaşma yeteneklerini bünyesinde toplayabilmeyi lüzumlu kılmaktadır. Bursalıoğlu (2011)'na göre ise eğitim liderliği yetki, görev yürütme ve etkiden meydana gelir. Eğitim kurumlarındaki işgörenlerin talepleri lider yöneticilik için bir dayanak niteliğindedir. İşgörenlerin yöneticiden bekledikleri liderlik davranışları örgütün yapısı ve atmosferinde büyük bir önem teşkil eder. Turan (2006), eğitim kurumlarının başarıya ulaşmasının, gelişim ve değişimi sağlıklı bir şekilde takip edebilmesinin ve geleceğin eğitim programını oluşturabilmesinin temel şartının dönüştürücü bir lider olduğunu ifade etmektedir (Korkmaz vd., 2015:169). Eğitim liderliğinin temel hareket noktası, Çelik (1999)'in belirttiğine göre, öğretimi istenilen yönde geliştirmektir. Eğitim liderliği bu sebepten dolayı okulun çevresini öğretime yönelik ve üretken bir çevre olarak dizayn eder. Gümüşeli (2005)'ne göre eğitim liderliği, öğrenciyi merkeze almak, okulu misyonunu tanımlamak, eğitim programı ve öğretimi yönetmek ve olumlu bir okul iklimi geliştirmek gibi fonksiyonları içeren ve bunlarla ilgili görevleri yerine getiren bir liderliktir (Öztaş, 2010: 36).

Eğitim liderliği hakkında, eğitim kurumlarında yöneticilik görevini üstlenen kişiler açısından yapılan araştırmalar sonucunda, çeşitli tanımlar geliştirilmiştir. De Bevoise

(1984)'in aktardığına göre eğitim liderliği, okulun öğrenci başarısını arttırmak amacıyla müdürün şahsen örnek olduğu veya başkalarının örnek olmasına gayret ettiği davranışlardır. Daresh ve Ching-Yen (1985), söz konusu araştırmalardan yola çıkılarak eğitim liderliğinin, okul müdürlerinin öğretmenlerin öğretme, öğrencilerin de öğrenme durumlarına doğrudan veya dolaylı olarak önemli ölçüde etkileyen davranışlar olarak tanımlandığını dile getirmişlerdir. Eğitim liderliği- Burnet ve Pankake (1990)'in aktarımına göre- okulun eğitsel amaçlarının hayat bulabilmesi adına eğitimci kadrolardaki gizil gücü ortaya çıkarmak ve bu gizil gücü okul süreçlerinde sürdürülebilir hale getirmektir. Krug (1992) da eğitim liderliğinin, bilgiyi bir sorun çözme aracı olarak kullanılması, başkaları tarafından okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi olarak tanımlandığını ifade etmektedir. Aktarılan tüm bu tanımlar, eğitim liderliği konumunu elde etmiş bir okul müdürünün okulu amaçlanan sonuçlara ulaştırmak için hem kendisinin hem de kendisi haricindeki okul toplumu unsurlarına etkide bulunarak gerçekleştirmekle yükümlü olduğu davranışların var olduğunu göstermektedir (Şişman, 2014:53-54).

2.7. Eğitim Liderliğinin Önemi

Eğitim liderliğinin önemi, Stimson (1996)'a göre üç açıdan ele alındığında kendini ortaya koymaktadır. Söz konusu açılarda belirleyici olan okul toplumunun birçok unsurudur. Bu unsurlar eğitim liderliğini sergileyebilmekle mükellef olabilen okul müdürünün yanı sıra öğretmenler ve okulların eğitimci olmayan kadrolarıdır. Eğitim liderliğinin okul müdürü, öğretmen ve personel açısından önemi aşağıdaki gibi sıralanabilir:

2.7.1. Okul müdürü açısından önemi:

- Başarısı yüksek, üretken ve verimli bir okula sahip olur.
- Personeline, vereceği görevi yerine getirmeleri konusunda güven duyar.
- Kendi yönetim becerilerini geliştirebilme imkanını bulur.
- Başkalarının eksiklerini tamamlamak için çaba sarf etmek zorunda kalmayacağından kendini geliştirebilmek için çokça zamana sahip olur

2.7.2. Öğretmenler açısından önemi:

- Kendilerinin okul için yararlı ve önemli oldukları hissine varırlar.

- Becerilerini geliştirir ve arttırmalıdır.
- Görevlerine karşı daha ilgili olurlar.
- İşlerinde daha bağımsız olurlar ve sorumluluk kazanırlar.
- Başarabilmenin daha büyük değer arz ettiği görevleri almakta hazır halde olurlar.

2.7.3. Okul açısından önemi:

- İstekli, verimli ve geliştirilebilir bir personel var olur.
 - Amaçları gerçekleştirmeye istek duyan ve gelişmeye açık yöneticilere sahip olunur.
- Bunun sonucunda daha kaliteli çıktılara ve süreçlere ulaşılır (Öztaş, 2010: 40-41).

2.8. Eğitim Liderliğinin Roller

2.8.1. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması.

Okulun amaçları okulunun vizyonunu kapsamak zorundadır. Vizyon, açıkça belirlenmiş hedeflerle ortaya konmaktadır. Vizyon, yöneticilere, öğretmenlere, öğrencilere bir yol gösterici mahiyettedir. Vizyonu olmayan yönetici veya okullar ne yapacaklarını belirlemede güçlük çekerler. Etkili okul müdürleri tanımı iyi yapılabilmiş bir vizyonu ortaya koyabilirler. Bu vizyon okulun amaçlarının ifade edilmesine ve paylaşılmasına da katkı sağlar. Bir okuldaki en önemli konulardan bir tanesi öğretim amaçlarının açıkça ortaya konmasıdır. Öğretmenlerin neleri öğretmesi ve öğrencilerin de neleri öğrenmesi gerektiği somut bir biçimde belirlenmelidir. Bir okuldaki eğitim faaliyetlerine okulun vizyon, misyon ve amaçları yol gösterici niteliktedir. Okulun amaçları bir kereye mahsus olarak belirlenmez. Amaçların, değişen ve gelişen koşullara bağlı olarak yeniden belirlenip, tanımlanması mümkündür (Şişman, 2014: 73-74).

Çelik (2003), eğitim kurumlarında yöneticilik yapan kişilerin iletişimde etkili oldukları takdirde okulun amaçlarının, vizyonunun ve programlarının anlaşılır olmasının mümkün olduğunu ifade etmektedir. Bu sebepten dolayı eğitim lideri etkin dinleme, grup içi ilişkileri anlama ve okulu etkileyen çevresel güçleri tanımada uzman olmalıdır. Böylece okulun vizyonunu paylaşmak kolaylaşır. Eğitim liderliği rolünü üstlenebilen bir okul müdürü, Gökyer (2004)'in aktardığına göre, okulunun amaçlarını, vizyon ve misyonunu belirlemekle yükümlüdür. Eğitim liderliğini etkili bir şekilde yürütebilen bir okul müdürü için öncelikli olan konu okulun öğretimsel hedefleridir. Yine Yılmaz (2010)'ın aktardığı üzere eğitim lideri bir okul müdürü,

okuldaki bütün kadroları hedeflere ulaşmaya sevk etmek niyetiyle vizyon oluşturur, bu vizyonu hayata geçirir, kadrosuyla, ğrenci velileriyle ve çevresiyle paylaşır. şekerci ve Aypay (2009)'a göre, eēitim kurumlarında başarılı olmuş bir örgüt iklimi grupların var olmasına baēlıdır. Bir okul müdürünün temel görevleri arasında kaynakları verimli bir şekilde okulun amaçları için kullanmak, onları eřēdmlemek suretiyle ēretim programının hedeflerine ulaşmasına katkı saēlamak vardır (Korkmaz vd., 2015:177-178).

Andrews ve Soder (1987)'e göre bir okul müdürü okulun vizyon, misyon ve amaçlarını okul toplumunu oluşturan paydaşlara izah etmeli, ēretmen ve ğrenci davranışlarıyla ilgili ölçülebilmesi mümkün olabilen performans standartlarını ortaya koymalı, okul amaçlarıyla uyum göstermede herkes için bir rol model olmalıdır. Hallinger ve Murphy (1985)'e göre ise okul yöneticisi, ēretim yılı süresince ēretim ve programla ilgili kararlar alırken, bunları okulun ēretim kadrosuyla beraber ele almalı, çeşitli periyotlarla gözden geçirmeli ve tartışarak anlaşılmasına katkı saēlamalıdır (şişman, 2014: 74-75).

Alig-Milgarek (2003)'e göre, okulun amaçlarının hayat bulması, okul yöneticisinin okul amaçlarını okul toplumuna benimsetmesiyle mümkündür. Bu sebepten dolayı yönetici söz konusu amaçları ēretmen, ğrenci velisi ve öğrencilere iletmelidir. Murphy (1990), amaçları iletmek için formel ve informal bütün iletişim araçlarından yararlanılması gerektiēini ifade etmektedir. Gümüşeli (1996)'ne göre ise bir okul yöneticisi, ēretmen, ğrenci, ğrenci velisi ve okul-aile birliēi ile yaptıēı toplantılarda amaçları açıklamalı, okul amaçlarının poster, afiş ve başka araçlarla duyurulmasına n ayak olmalıdır. Okul yöneticisi her fırsatta amaçlara verdiēi önemi sıklıkla vurgulamalı, davranışlarıyla bu durumu desteklemelidir (Demir, 2015:323).

2.8.2. Eēitim Programı ve ēretim Sürecinin Yönetilmesi

Aydın (2005)'a göre eēitimin gelişmesi programın gelişmesiyle başlar. Okulun eēitim programı amaçların gerçekleşmesine aracılık eder. Bilinçli bir şekilde planlanmış ērenme deneyimlerinin bütünü programı ortaya koyar. Eēitim programının niteliēi sayesinde okuldaki bütün etkinliklerin niteliēi, okuldaki tüm etkinliklerin niteliēine etkide bulunur. Yılmaz (2010)'a göre okul yöneticisinin

donanımı ve becerisi hem sınıf ortamındaki eğitsel gelişmeyi hem de tüm okulun başarısında büyük rol oynar (Korkmaz vd., 2015:178).

Bir okulda okul müdürünün var olma nedenlerinden biri, belki de önemlisi, okul programının işleyişinin yönetimidir. Etkili okullarda okul programı açık bir biçimde belirlenmiş amaçlar üzerine oluşturulmuştur. Öğretim programı okulun temel girdilerinden birisidir. Seyfhart (1999)'a göre öğretim programı hazırlanırken öğrenciler mezun olduklarında neleri bilmeleri ve yapabilmeleri gerektiği, mevcut okul programının öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri kazanmalarına imkan sağlayıp sağlamadığı, öğrencilerin mevcut programın kazanımlarını elde edip etmedikleri, okul kadrosunun öğrencilerin öğrenmelerini arttırmak için neleri yapabileceklerini ve öğretmenlerin bu bağlamda hangi hazırlıkları yapmaları gerektiği dikkate alınmalıdır. Kaliteli eğitimin temel koşulu her şeyi önceden planlayıp düzenlemektir (Şişman, 2014: 80).

Okul programı hazırlanırken öğrencilerin, öğrenci velilerinin, okul çevresinin, iş dünyasının beklentileri ve küreselleşen dünya koşulları hesaba katılmalıdır. Bir başka önemli husus da, programlar arası koordinasyonun sağlanmasıdır. Başarılı okulların en belirgin özelliği, bu okulların yöneticilerinin sınıf ve kademeler arasında, program yönünden koordinasyonda önemli bir rol üstlenmeleri ve öğretmenler arasında etkileşimi teşvik etmeleridir. Okul yöneticisi aynı zamanda okul programı ve öğretimle ilgili materyallerin seçimi, sağlanması ve dağıtılmasında üzerine düşen görevi yapmakla da mükelleftir. Okul yöneticisi bunların yanı sıra okul programı hazırlanırken ve uygulanırken öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel bilgi ve becerilerin vurgulanmasına özen gösterir. Etkili okulların yöneticileri öğretmenlerle sıklıkla toplantılar yaparak öğretim programlarının, uygulamalarının güçlü ve zayıf yönlerini tartışarak belirlerler. Böylece programın gelişmesi mümkün hale gelir. Programda geliştirmeye ihtiyaç olup olmadığı da okul müdürü tarafından tespit edilmelidir. Bunun için bir ihtiyaç analizi yapılması gerekir. Okul müdürü, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velileri ile yaptığı görüşmeler, uygulanan testlerden alınan dönütler, sınıf başarı düzeyleri ve yapılan anketler sonucunda okul programında yapılması gereken değişiklik ve iyileştirmeleri belirlemekle sorumludur. Eğer elde edilen sonuçlar programın geliştirilmesini ön görüyorsa okul yöneticisi, ona bu anlamda düşen görevleri yerine getirmelidir. Programın sürekli olarak gözden geçirilmesine ve değerlendirilerek geliştirilmesine öncülük etme görevi okul

yöneticisine aittir. Zaman yönetimi konusunda tecrübe sahibi olmak da okul yöneticisinde var olması gereken özelliklerden biridir. Okulda zaman birtakım önceliklere göre etkili bir biçimde planlanabilmelidir. Sınıfta öğrenimin etkili bir halde gerçekleşmesi için düzenli bir sınıf ortamına ihtiyaç vardır. Okul yöneticisi bu düzenin ayakta kalması için çaba sarf eden kişidir. Okul yöneticisi bu bağlamda derslerin zamanında başlayıp bitmesi, kesintiye uğramaması, sınıf ortamında zamanın doğru kullanılması için çaba sarf eder (Şişman, 2015:81-86).

2.8.3. Öğretim Sürecinin ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi

Eğitim kurumlarındaki iki temel süreci öğretme ve öğrenme oluşturur. Eğitim kurumlarındaki diğer bütün süreçler söz konusu iki temel sürecin etkili bir biçimde yürütülmesine katkı sağlamaktadır. Öte yandan öğretme ve öğrenme süreçleri de kendi içinde birtakım alt süreçlere ayrılır. Okul müdürünün varlık sebebi bu süreçleri en iyi biçimde işleyebilmesini kolaylaştırmaktır (Şişman, 2014: 87).

Bir okulu başarılı okullar arasında görebilmek için o okulda her öğrencinin başarılı olmasının sağlanması gerekir. Bu başarının sağlanması ancak öğrencilerin eğitimcilerce iyi tanınmasına bağlıdır. Öğrencilerin gelişiminin izlenmesi, öğrencilerin performans verilerini kullanmada eğitimcilere büyük bir fayda sağlar. Krug (1992)'a göre başarılı bir eğitim lideri, öğrencilerin gelişiminin değerlendirilebileceğinin farkında olan kişidir. Bir okul yöneticisi mutlaka gerek geleneksel gerekse alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini bilmelidir (Demir, 2015:325).

Argon ve Mercan (2009)'a göre bir eğitim lideri öğretim ve programı değerlendirmeli, öğrenci gelişimini takip etmeli ve bunlarla ilgili sonuçları kadrosuyla paylaşmalıdır. Aydın (2005), yapılan uygulama ve etkinliklerin başarı derecelerinin nesnel olarak test edebilmenin ancak değerlendirerek mümkün olacağını dile getirmektedir. Eğitim lideri, Gökyer (2004)'e göre; öğrencileri öğretim süresi boyunca izlemeli, değerlendirmeli ve gerekli dönütlerin alınmasını sağlamalı, elde edilen sonuçlara göre önlemler almalı ve test sonuçlarını sistemli olarak öğretmenlere ileterek, onlarla bu sonuçlar hakkında fikir alışverişinde bulunmalıdır. Bir okul müdürünün ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine önem vermesi büyük bir zaruret arz etmektedir. Erdoğan (2000)'a göre eğitim lideri, ölçme ve değerlendirme

kapsamında öğrenme düzeylerini saptayan testlerin ortaya konmasını sağlamalı, bu tür testlerin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılabilmesi ve ölçme değerlendirme çalışmalarının ortaklaşa sürdürülebilmesi için bir değerlendirme birimi kurmalıdır (Korkmaz vd., 2015:178-179).

Eğitim lideri öğretim sürecini ve öğrencilerin durumunu değerlendirme aşamasında öğrencilerle yakın temas halinde olmalı ve onlarla ilgili ortak standartlar oluşturmalıdır. Bir örgütte oluşturulan ortak standartlar, örgüt üyelerinin aynı amaca hizmet etmelerini sağlar. Eğitim lideri aynı zamanda öğrencilerin durumlarıyla ilgili istatistikler tutmalıdır. Bir okulda çeşitli kayıtların ve istatistiklerin tutulması mümkündür. Önemli olan husus, bunların analiz edilmesi, bunlardan birtakım sonuçlar ve anlamlar çıkarılması ve bu verilerin doğrultusunda okulun geleceğine yönelik olarak yeni politikaların belirlenmesidir. Bir eğitim liderinin üstlenmesi gerekli olan bir başka rol de okul başarısı hakkında ilgilileri bilgilendirmektir. Öğretim süreci ve öğrencilerin başarı düzeyleri ile ilgili olarak yapılacak değerlendirme çalışmaları sonucunda elde edilen veriler öğretmen, öğrenci ve velilere ulaştırılmalı ve söz konusu ilgililerle başarıların veya başarısızlıkların nedenleri üzerine tartışmalar yapılmalıdır. Öğrencilerin başarılarının tanınması ve ödüllendirilmesi de bir eğitim liderinin üstlenmesi gereken roller arasındadır. Okul müdürü, başarılı öğrencilerin okul ve sınıf ortamında öğretmenler ve öğrenciler tarafından tanınmasını, böylece başarılı öğrencilerin diğer öğrenciler için bir rol model olmasını sağlar (Şişman, 2014: 88-90).

2.8.4. Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Desteklenmesi

Bir eğitim kurumunu daha iyi ve gelişmiş bir safhaya getirebilmenin en önemli yolu okul yöneticilerinin insan kaynaklarına yönelik olarak bir takım çalışmaları yürütmesidir. Hiç kuşku yok ki, okul denince akla öğretmenler de gelmektedir. Öğretmenlerin motivasyonlarında, yaptıkları işten doyum sağlamalarında ve okulla bütünleşmelerinde okul yöneticisini bir eğitim lideri olarak görmelerinin çok büyük bir payı vardır (Şişman, 2014: 91). Öğretmenler, öğrencilerin gördüğü öğrenimin niteliğinin belirlenmesinde önemli bir paya sahiptirler. Öğretmenlerin öğretmeye motive olması öğrencilerin de öğrenmeye motive olabilmelerini sağlar. Bu yüzden öğretmenlerin yürüttükleri işe motive olmaları öğretimin niteliğine olumlu bir etkide

bulunur. Okul yöneticisinin olumlu bir öğrenme iklimi oluşturmada rolünün gereklerini yerine getirebilmesi için, Hallinger ve Murphy (1986)'e göre, öğretmenlerin başarılarını tanıması ve ödüllendirmesi gerekir (Demir, 2015:327).

Yöneticilerin liderlik sergileyebildikleri takdirde çalışanlar üzerinde sağladıkları olumlu etki bilinen bir gerçektir. Şama ve Kolamaz (2011)'a göre gelenekçi yönleriyle öne çıkan transaksyonel (etkileşimci) liderliğe nazaran, değişimci yönleriyle öne çıkan transformasyonel (dönüşümcü) liderlik başarıya büyük bir katkı sunmakta ve örgütsel bağlılığı güçlendirmektedir. Çelik (2003)'e göre ise personelin gelişimi okulun amaçları arasındadır. Başarı kaydeden bir okulda görev yapan öğretmenler örgüt ikliminin bireysel ve kolektif çalışmaya olan desteğinin farkındadırlar. Eğitim lideri, Yılmaz (2010)'ın ifadesine göre, öğretmenleri derslere planlı bir şekilde girmeleri hususunda yönlendirici olmalı ve onların eksikliklerini, yeterliliklerini ve bulundukları noktayı görebilmeleri açısından mesleki alanda kendilerini geliştirebilmeleri için fırsat sağlamalıdır (Korkmaz vd., 2015:179).

Eğitim liderliği özelliklerine sahip bir okul yöneticisi okul takımına liderlik eden bir kişi olarak bireysel ve mesleki nitelikleriyle öğretmenler için bir rol model olmalıdır. Bir okul yöneticisini en önemli görevlerinden bir tanesi de kaynak sağlayıcılığıdır. Eğitim lideri, bir okulda öğretimi gerçekleştirmek, geliştirmek ve öğrenci başarısını arttırmak için öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu araç, gereç, teknoloji, zaman, mekân ve öğretim materyali gibi kaynakları temin etmek durumundadır. Eğitim liderinin rolleri arasında öğretmenlerin performanslarını değerlendirmektir. Eğitim lideri öğretmenleri, sahip oldukları potansiyeli ve becerileri tam olarak ortaya koyabilmeleri ve maksimum düzeyde performans sergileyebilmeleri için teşvik etmelidir. Bir okul yöneticisinin eğitim lideri olarak görülebilmesi için öğretmenlerle sürekli olarak iletişim halinde olmalı, formel ve informal olarak ikili görüşmeler ve toplantılarla okuldaki öğretimin gidişatıyla ilgili olarak öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunmalıdır. Eğitim liderinin üzerine düşen bir başka rol de öğretmenleri yenilikler ve risk alma konusunda teşvik etmektir. Bir okulda gelişimin gerçekleşmesi için okul yöneticisinin yenileşme ve değişime öncü olması gerekir. Eğitim lideri bütün bunların yanı sıra okula ilgili her türden bilgiyi öğretmenlerle paylaşabilmeli ve onları karar alma süreçlerine dâhil etmelidir.

2.9. Eğitim Liderliğinin Davranışları

Herhangi bir okul yöneticisinin eğitim lideri olarak tasnif edilebilmesi onun belli başlı davranışları sergileyebilmeyi başarabilmesiyle mümkün olabilir. Eğitim lideri, liderliğini yaptığı okulun neyi gerçekleştirmesi, hangi hedeflere ulaşması gerektiğini saptayabilmeli, stratejilerini bu temele dayandırarak belirlemeli, okulunun vizyon ve misyonunu tanımlayabilmeli ve bu vizyon ve misyonu okul toplumuyla paylaşarak, onlara bunları benimsetebilmelidir (Öztaş, 2010:52).

Andrews (1989), okul yöneticilerine eğitim liderliği yapabilmeyi mümkün kılacak davranışların dört temel boyuttan meydana geldiğini ortaya koymuştur:

2.9.1. Kaynak Sağlayıcı Olarak Eğitim Liderliği

Eğitim liderliği rolünü üstlenebilmiş bir okul yöneticisi, okulun vizyonu ve amaçlarına ulaşabilmesi adına gerekli toplumsal kaynakları sağlayan, bu kaynakları özenli bir şekilde bir araya getiren ve bu bağlamda gerekli yapıyı kurmakla mükelleftir. Kaynak sağlayıcılık, bir eğitim liderine okul kadrosunu dikkatli bir biçimde değerlendirmeyi ve onlar kişisel yeterliliklerini geliştirmeyi gerektirir. Bir eğitim lideri bunun yanı sıra okul kadrosunun öğretimsel plandaki sorunlarının çözümüne de katkı sunmalıdır (Çelik, 2000:44).

Öğretmenler-Whitaker (1997)'in de ifade ettiği gibi- okulun en önemli kaynaklarıdır. Eğitim liderliği pozisyonunu elde etmiş okul yöneticilerinin üzerine düşen en önemli görev, öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerini iyi bilmek ve onların sağlık, rahatlık ve mesleki gelişimleriyle ilgili olmaktır (Korkmaz vd., 2015:172). Eğitim liderleri, kaynakların etkili ve verimli kullanılabilmesi için gerekleri tedbirleri alır ve bu kaynaklar kullanılırken ve öncelikler belirlenirken etkililik ve verimlilik ilkelerine dikkat ederler (Öztaş, 2010:52-53).

Eğitim liderliği rolünü üstlenebilmiş etkili okul yöneticileri kaynakları en etkili bir biçimde kullanarak öğretim etkililiğini artırmayı ve öğrenci başarısını en üst düzeye çıkarmayı amaç edinirler. Manasse (1984)'e göre güçlü eğitim liderleri, kaynakları daha istenen bir çıktı alma doğrultusunda kullanırlar. Bir kaynak sağlayıcı olarak eğitim liderlerinin rolleri aşağıdaki gibidir (Çelik, 2000 :45):

- Eğitim lideri zamanı ve kaynakları etkili bir şekilde kullanır.

- Eğitim lideri, değişmeye uygun bir iklim oluşturur, değişim yönetimi becerilerinden fayda görür ve grup düzeyinde benimsenen hislerin okul ortamında gelişimini sağlar.
- Eğitim lideri, okul kadrosunu motive edebilecek meziyetlere sahiptir.
- Eğitim lideri eğitim çalışanlarının öğretimsel kaynaklardan yararlanma hususundaki güçlü ve zayıf yönlerini bilir.

2.9.2. Öğretimsel Kaynak Olarak Eğitim Liderliği

Eğitim liderinin, öğretmenlerin öğretim görevlerini en etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmeleri için ihtiyaç duydukları kaynakları (araç,gereç,kitap ve diğer materyaller) ve mesleki gelişimleri için gerekli koşulları temin etmek sorumlulukları dahilindedir. Öğretmenlere sınıf içerisinde etkili bir öğretim süreci için kullanabilecekleri kaynakları sağlamak, okuldaki akademik başarıyı arttırmanın yollarından birisidir (Gedikoğlu, 2015:159).

Eğitim liderliğini ele alabilmiş bir okul yöneticisi öğretimsel kaynak olarak, doğrudan doğruya sınıftaki öğrenme ortamını geliştirmeye gayret sarf eder, öğretmenlerle irtibat halinde olarak, onları öğretim materyallerini ve yeni öğretim stratejilerini kullanmaya özendirir.Öğretimsel bir kaynak olarak eğitim liderinin en bariz rolü daha iyi bir öğretim için olanak hazırlamaktır. İyi bir öğretim için olanak hazırlayan bir eğitim lideri bu durumun sürekliliğini yürütmek adına materyaller tahsis eder ve yeni stratejiler geliştirir (Çelik, 2000:45).

Eğitim lideri bir öğretimsel kaynak olarak, öğretmenler ile sıkı bir iletişim halinde olmalıdır. Böylece öğretmenlerin öğretim materyallerine ve yeni stratejilere uyumlu olmalarında onlara rehberlik edebilmesi mümkün hale gelir. Eğitim liderleri-Whitaker (1997)'in de izah ettiği üzere-öğretmenleri meslek gelişimleriyle ilgili olarak destekleyen ve olumlu dönütler alan kişilerdir (Korkmaz vd. , 2015:173).

Eğitim liderinin öğretimsel kaynak olarak üstlendiği roller aşağıdaki gibi sıralanabilir (Çelik, 2000 :46):

- Eğitim lideri etkili öğretimsel stratejiler geliştirme ve öğretmeni sağlıklı bir şekilde değerlendirme yeteneğine sahiptir.
- Eğitim lideri, öğretmenleri öğretimin geliştirilmesi için tayin edilmiş stratejilerle ne ölçüde uyumlu olup olmadıklarını denetler.

- Eğitim lideri öğrencilerin başarılarına yönelik öğretim konularına dair bilgilerden direkt olarak yararlanır ve eğitim programlarını değerlendirir.
- Eğitim lideri personeli değerlendirme politikalarını uygulamada başarı sergiler.
- Eğitim lideri eğitim programlarını uygularken öğrencilerin öğrenme amacının ön planda tutulması gerektiğinin bilincindedir.

2.9.3. İletişimci Olarak Eğitim Liderliği

Eğitim lideri bir okul yöneticisinin iletişimciliği, onun öğretmen ve öğrencilerle güçlü iletişim kanalları oluşturmak konusundaki tutum ve davranışlarla ilgili sorumluluklarını içerir. Zaten bir eğitim lideri bu sorumluluğu okul gibi, insanların ortak bir amacı gerçekleştirmek için birbirleriyle yakın temasta olduğu kurumlarda doğal olarak yerine getirir. Eğitim liderlerinin görev alanlarına giren tüm sorumlulukları yerine getirebilmelerinin on koşulu, onların iletişim konusunda beceri sahibi olmaktır (Gedikoğlu, 2015:152-153).

Eğitim liderlerinin sağlayacağı söz konusu iletişim yazılı ve sözlü olmak üzere iki boyutta gerçekleşebileceği gibi sözsüz iletişimin de vücut bulması ihtimaller dâhilindedir. Eğitim liderleri bu iletişim sürecinde düşüncelerini net bir şekilde ortaya koymaya çalışırlar.

Bir iletişimci olarak eğitim lideri herkesin paylaşabileceği bir vizyonu oluşturmakla mükelleftir. Eğitim lideri okulunu tanıtmak için etkin bir iletişim yoluna gitmelidir (Çelik, 2000 :46).Etkin bir iletişim büyük ve küçük gruplarla ve bunların yanı sıra okul çevresiyle vizyonun paylaşılması yoluyla üç boyutta gerçekleşebilir (Öztaş, 2010:54).

İletişimci olarak eğitim liderinin üstlenmesi gereken roller şunlardır (Çelik, 2000:48):

- Eğitim lideri çift yönlü iletişim kurar ve öğretmenlerle alakalı gerçekçi değerlendirmelerde bulunur.
- Eğitim lideri, kendini yazılı ve sözlü olarak açık ve özlü bir biçimde ifade eder. Güzel konuşma ve yazma becerisine sahiptir.
- Eğitim lideri, çatışma yönetiminin stratejilerini uygulamak yönünde gayret sarf eder. Çatışmaları yönetir ve çatışmalara açıklık getirir.

- Eğitim lideri, öğretmen, öğrenci velisi ve öğrenci arasında etkili ve güçlü bir etkileşimin vücut bulmasına aracılık ederek grup sürecini de yönetir.
- Eğitim lideri, bir grubun üyesi gibi hareket ederek grup üyelerinin güçlü ve zayıf yönlerini saptar. Kişisel hedeflerle grup hedeflerini birbirleriyle bütünleşik hale getirir.

2.9.4. Görünür Kişi Olarak Eğitim Liderliği

Eğitim liderliğini üstlenebilmiş bir okul yöneticisinin görünür bir kişi olması, onun sınıf ortamında ve koridorlarda öğretmen ve öğrencilerle etkileşimde bulunması, zümre veya bölüm toplantılarına katılması ve doğal bir şekilde öğretmenlerle sohbet etmesi gibi anlamlara gelir. Zaten bir eğitim liderinin liderlik ettiği okulun her tarafında varlığını hissettirmesi onun okulun vizyonunu koruyan bir kişi oluşunun vazgeçilmez bir gereğidir (Çelik, 2000:48).

Bir eğitim liderinin görünebilirliği onun sorumlulukları dâhilindedir. Bu sorumluluk eğitim liderinin etkili iletişim becerilerine sahip olmasını ve bu becerilerini devreye sokmasını lüzumlu kılar. Makam odasından dışarı çıkmayan bir okul yöneticisinin okul toplumuyla etkileşim ve iletişim halinde olması beklenemez. Eğitim liderinin görünür bir kişi olarak, okulun günlük işleyişiyle yakından ilgilendiğini ve onun bir parçası olduğunu gösterir. Bunun yanı sıra da öğretmen ve öğrencilerle görüş alış verişinde bulunma fırsatını elde eder (Gedikoğlu, 2015:160).

Bir eğitim liderinin görünür bir kişi olarak üstlenmekle görevli olduğu temel roller aşağıdaki gibidir (Çelik, 2000 :49):

- Eğitim lideri, okul toplumuyla koordineli olarak okulun misyonu ile bağdaşabilen açık amaçlar geliştirir ve okulun vizyonunu yansıtır.
- Eğitim lideri, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi açısından her zaman hazır bulunan, ulaşılabilen ve görünürdeki kişi imajına sahip olan kişidir.

2.10. Eğitim Liderliği Ve Okul Yöneticiliği

2.10.1. Eğitim Liderliği ve Okul Yöneticiliği Arasındaki İlişki

Pehlivan (1996)'a göre, eğitim liderliği düzeyini elde etmiş bir okul yöneticisinden en başta beklenen davranışlar arasında yeni öğretim stratejilerini uygulama

konusunda öğretmenleri cesaretlendirmek, personelin niteliğini ve yeni programları geliştirmek ve personelin tutumlarını değiştirmek vardır. O yüzden okul yöneticilerinin yönetici olabildikleri kadar lider de olabilmeleri gerekir. Izgar (2005)'a göre ise lider bir okul yöneticisi eğitimle alakalı teşebbüslerin ne olduğunu ve ne olması gerektiğini birbirinden ayırt edebilen kişidir. Eğitim kurumlarında liderlik yetki, görev, yürütme ve etki ile kendini belli eder. Balcı (1993) ise eğitim liderliği konumundaki bir okul yöneticisinin esas görevlerinin farkında olması, okulun amaçlarını yorumlaması, öğretmenleri sınıflarında ziyaret etmesi, onlara rehberlik etmesi, destek olması, öğretimin kesintiye uğramaması için tedbirler alması ve onları denetleyip, geliştirmesi gerektiğini ifade etmektedir (Korkmaz vd. , 2015:214)

Etkili okullarla ilgili olarak yapılan birçok araştırmada, bir okulun etkili okul olarak değer görmesi için okul yöneticisinin eğitim liderliği konumunda olabilmesinin önemine işaret edilmiş ve eğitim liderliğinin etkili bir okula kavuşabilmenin temel şartı olduğu ortaya konmuştur. Bursalıoğlu (1987)'nin ifade ettiğine göre okulların varlığından ve gelişiminden sorumlu olan kişi okul yöneticisidir. Okul yöneticileri, birer yönetici olmaktan ziyade bir eğitim lideri olmalı ve bir eğitim lideri olarak okulun amaçlarına ulaşmak için gayret sarf etmelidirler. Eğitim liderleri eğitim ve öğretme odaklanan ve öğretimi okulun temel fonksiyonu olarak gören kişilerdir (Öztaş, 2010 :44).

2.10.2. Eğitim Liderliği ve Okul Müdürlüğü Arasındaki Farklılıklar

Liderlik ve yöneticilik arasında var olan anlam farklılıkları, okul yöneticiliği ve eğitim liderliği arasında da kendini göstermektedir ve bu yüzden bu iki kavram, aralarında bir ilgi veya benzerlikler olabilse de, birbirinden farklı kavramlar olarak ele alınması gerekmektedir.

Kakınmış ülkelerde, bilhassa ABD'de eğitim sistemleri üzerinde bir çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda eğitim ve öğretimle ilgili vuku bulan krizin bir liderlik krizi olduğu ve söz konusu krizden kurtulmanın ancak liderlikle ilgili imajları düzeltmekle mümkün olacağı sonucuna varılmıştır. Şişman (2002)'ın ifade ettiğine göre geleneksel bir liderlik anlayış okullarda hüküm sürmekte ve okul yöneticileri okulun amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik olarak emirler vererek öğretmenleri

yönetmek yolunu seçmektedirler. Oysa yönetim alanında gelişen yeni anlayışa göre okul yöneticisinin dönüşümcü bir entelektüel olması beklenmektedir. Yeni paradigma, Şişman ve Turan (2002)'a göre, okul yöneticisinin temel görevinin okulun günlük rutinlerini gerçekleştirmekten ziyade, okul hayatının anlam dünyası üzerine yoğunlaşarak bu hayatı dönüştürmek olduğunu ön görmektedir. Fakat geleneksel bir okul yöneticisi teknik özellikler taşır ve yukarıda söz edilen fonksiyonları ifa edemez. Ülkemizde rast gelinen geleneksel okul yöneticilerinin temel amacı, MEB'in eğitim politikaları ve amaçları doğrultusunda eğitim kurumlarını yaşatmak ve işler durumda tutmaktır. Geleneksel bir okul yöneticisi gücünü sadece mevzuattan alır ve mevzuatı eksiksiz olarak uygulayan bir yönetim tarzını benimser. Oysa mevzuat, Okutan (2004)'ın da ifade ettiği gibi, okul yöneticisinin hareket alanını kısıtlar ve eğitim liderliği rolünü üstlenmesine engel olur. Bir okul yöneticisinin günümüzde küreselleşme, enformasyon teknolojisi, bilimsel tutum ve davranış, örgütsel öğrenme ve toplam kalite yönetimi karşısında yeni roller üstlenmesi gerektiğinin bilincinde olabilmelidir. Dolayısıyla çağdaş bir okul yöneticisinin görevi mevcut durumu sürekli geliştirmek için okulunu öğrenen örgütler olarak düzenleyip, yaşatmaktır. Eğitim kurumlarında yöneticilik ile liderlik arasındaki temel fark, yönetici formel yetkilerle donatılmışken lider enformel yetkilere grup tarafından kazandırılmış kişidir. Eğitim lideri olabilmış bir okul yöneticisi eğitim örgütünün yapısına ve havasına değişim getiren bir değişim mimarıdır (Öztaş, 2010 :47-48).

2.10.3. Okul Yöneticiliğinden Eğitim Liderliğine Geçiş

Liderlik ve yöneticilik genelde birbirine karıştırılan kavramlardır. Oysa bunlar birbirinden farklı kavramlardır. Kotter (1999)'a göre ideal olan yöneticilik ile liderliğin birbirine harmanlanmış biçimi olan lider yöneticiliktir. Yapılan bir çok gözlem lider yöneticiliğin gereklerini yerine getiren yöneticilerin diğer yöneticilere göre daha yüksek bir performans sergilediklerini ortaya koymuştur. Aytaç (2001)'ın da ifade ettiğine göre eğer yönetim veya yöneticilik bir bilim ve sanatsa liderlik de bir vasıftır. Lider ülkü, yönetici ise ilke sunmaktadır. Yöneticiler lüzumlu, liderler ise vazgeçilmezdir. Bir kurumu iş mükemmelliği yolculuğuna çıkaranlar liderlerdir. Günümüzde okulların kalitesi okul yöneticilerinin kalitesiyle eş değer görülmektedir. Okul yöneticileri-Okutan (2003)'ın da ifade ettiği üzere-çağdaş ve demokratik bir

yönetim yaklaşımı sergileyebildikleri takdirde yalnızca yönetimin kalitesini değil, aynı zamanda okuldaki kalite ve başarıyı da yükseltmiş olurlar (Öztaş, 2010:48-49).

Okul yöneticilerinin geleneksel birer yöneticiden eğitim liderliğine geçişini zorunlu ve gerekli kılan bir çok sebepten söz etmek mümkündür. Eğitim kurumlarında başarıyı vesile kılabilecek insanları yönlendirmek için eğitim liderlerine büyük bir ihtiyaç vardır. Bir örgütün temel ögesi insandır. Gülşen (2009)'ın de aktardığı gibi maddi kaynaklar eğer insan ögesi varsa bir anlam teşkil eder. Bu sebepten ötürü insan boyutu olmaksızın bir yönetim veya örgütten söz etmek mümkün değildir. Eğitim kurumlarının temel girdisi ve çıktısı insandır. Başaran (2004), eğitim yönetimini içerisinde yer alan insan ilişkilerini, insanlar arasında birliği tesis ederek, ahenkli hale getiren bir yönetim eylemi olarak tanımlamıştır (Korkmaz vd., 2015:217).

Son yıllarda çok sayıda okul yöneticisinde gözlemlenen şey geleneksel yöneticilikten eğitim liderliğine doğru bir eğilimin olduğudur. Okul yöneticilerinin artık çok önemli bir kısmı görev ve sorumluluklarını sadece teknik konularla ilgilenmek, çeşitli bürokratik süreçleri uygulamak ve mevcut olanı korumak temeline dayanan anlayıştan vazgeçmekte, okullarını daha etkili yönetebilmek amacıyla, okulun başarısı için değişimi hedef alan ve bunu yaparken de okul toplumunu meydana getiren unsurları etkileyerek yönlendirmeyi niyet etmektedirler. Okul yöneticilerinin bunu başarabilmesi için geleneksel yöneticilikten eğitim liderliğine geçişi mümkün kılacak davranış değişikliğini gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Okul yöneticilerinin geleneksel yöneticilikten eğitim liderliğine geçişi sağlayan davranış değişiklikleri tablo..da gösterilmiştir. Okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik yaklaşımlarında baş vuracakları her strateji-Arslan ve Beytekin (2004)'e göre- onların okullarına değişik bir açıdan bakmalarını sağlar , uygulama önceliğinde farklı noktalara önem verdirtir ve birbirinden farklı hareket tarzlarını benimsetir. Fakat iyi bir eğitim lideri olabilmenin yolu-Şişman (2002)'ın da ifade ettiği gibi-iyi bir okul yöneticisi olabilmekten geçer. Bu iki meziyeti birleştirebilenler pek azdır (Öztaş, 2010:50-51).

2.11. Motivasyon İle İlgili Tanımlar

Motivasyon (güdülenme), insan davranışlarını anlayabilmede son derece önemli bir süreci ifade etmektedir. Motive (güdü)terimi Latince “movere” kelimesinden

türemiş olup, harekete geçirmek anlamına gelmektedir. Bu anlamdan yola çıkarak motive (güdü), bireyi belli bir amaca ulaşabilmek için hareket etmeye yönelten bir güç olarak ifade edilebilir. Motive kavramından türetilmiş olan motivasyon kavramı ise bir veya birden fazla insanı belli bir amaca doğru sürekli olarak harekete geçirmek için sarf edilen çabaların toplamı olarak tanımlanmaktadır (Güney, 2015:254).

Yukarıda yer alan tanıma benzer bir şekilde motivasyon, insanları çalışmaya sevk etmek, çalışmak için harekete geçirmek ve çalışmaya istekli kılmak gibi anlamlara da gelmektedir. Fındıkçı (2006)'ya göre motivasyon, insanları harekete geçiren ve hareketlerinin yönlerini belirleyen, onların düşünceleri, umutları, inançları, arzu, ihtiyaç ve korkularını ifade eden bir kavramdır. Tutar (2016) ise motivasyonu, bireylerin davranışlarını teşvik eden ve kendilerinden veya çevrelerinden kaynaklanan güdüler topluluğu olarak tanımlamaktadır. Özgener (2000)'e göre motivasyon kavramının tanımlanabilmesinde üç unsur büyük bir önem arz etmektedir. Bu üç unsur, "Organizmayı bir davranışta bulunmaya zorlayan güç", "Davranışın belli bir yönde gelişmesini sağlayan güç" ve "Bir davranış ortaya çıktıktan sonra bu davranışın korunması ve sürdürülmesini sağlayan güç" olarak ifade edilebilir (Yeşil, 2016:167).

Motivasyon kavramına ilişkin olarak yapılan araştırmalar ve belirlenen tanımlar daha çok verimlilik, çaba ve iş tatminini arttırmak üzerinde durmaktadır. Motivasyona yönelik geleneksel yaklaşımlar bireyi teorik planda ele alırken, çağdaş yaklaşımlar bireyi işe özendirmek, ona daha fazla sorumluluk yüklemek, karar alma süreçlerine dahil olma imkanı vermek gibi konulara dayanarak ele alır. İmrek (2004)'e göre motivasyon astların çalışma arzusu duymalarına sebebiyet verirken, üstlere de astlarını çalışmaya teşvik etme imkanını tanır. Kurumlarda verimlilik ve etkinliği tesis etmek için çalışanların kurumun amaçlarına göre motive edilmeleri gerekmektedir. Lundy ve Cowling (1996), kurumlardaki verimlilik ve etkinliğin, çalışanların kurumun amaçları doğrultusunda motive edilmelerine bağlı olduğunu ifade etmektedirler. Bu ifadeden, kurumlardaki yüksek verim ve etkinliğin ön koşulunun çalışanlardaki motivasyon olduğu sonucunu çıkarmak mümkündür (Korkmaz vd., 2015:70)

Ödüllendirme ve ceza, motivasyonun meydana çıkmasında büyük bir önem arz etmektedir. Ödüllendirme, çalışanlara her zaman olumlu etkileri olabilen ve rekabet

etme avantajları sağlayabilen bir motive etme unsuru iken, aynı şeyi cezalandırma için söylemek pek mümkün değildir. Çünkü cezalandırma çalışanlarda her zaman olumlu etkiler bırakmaz. Etkin bir lider uygulanacak cezanın çalışanlarının motivasyonunu ve verimliliğini azaltmaması konusunda azami özeni göstermelidir. Motivasyonun artırılması yönünde hangi yöntemin daha uygun olabileceği, örgütün yönetim biçimiyle, çalışanlarının mensubu oldukları çevreyle, bu çevreye hâkim olan kültürel değerlerle yakından ilgilidir. Dolayısıyla motivasyonu sağlamak için yalnızca bir yöntemden faydalanmak doğru olmaz. Ayrıca herhangi bir kişi için uygun olan yöntem diğer bir kişi için uygun olmayabilir. Bu sebeplerden ötürü çalışanların nerede, ne zaman ve nasıl davrandıkları, ihtiyaç ve beklentilerinin neler olduğu araştırılarak en uygun motivasyon yöntemi ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu araştırmalar zaman içerisinde birçok kuramın gelişmesinin önünü açmıştır (Yeşil, 2016:167).

2.12. Motivasyon İle İlgili Kuramlar

Motivasyon konusunda bugüne kadar birçok kuram geliştirilmiştir. Bu kuramların geliştirilmesindeki ortak amaç yöneticilere veya liderlere çalışanlarını veya takipçilerini motive etmek için lazım olan etmenleri belirlemek ve onların motivasyonlarının devamlılığını sağlamak olmuştur (Güney, 2015:265).

Motivasyon kuramları kapsam kuramları ve süreç kuramları olmak üzere iki ayrı grupta ele alınmıştır. Kapsam teorileri kişinin içinde bulunduğu ve kişiyi belirli türden davranışları gerçekleştirmeye yöneten faktörleri açıklar. Süreç kuramları ise kapsam kuramlarının dikkat çektiği faktörlere ilaveten kişilerin davranışlarına etki eden çevresel faktörleri de açıklar (Yeşil, 2016:168).

Bilim insanları motivasyon konusunda birçok kuram geliştirmiş olmalarına rağmen, bu kuramların hiçbiri tek başına insanları motive eden faktörleri açıklamada yetersiz kalmışlardır. Her ne kadar bu böyle de olsa bu kuramların ortaya koyduğu tespitler aracılığıyla yönetici veya liderler çalışanlarını veya takipçilerini motive etmede birtakım modelleri ortaya koyabilme imkanlarını elde edebilmişlerdir (Güney, 2015:265).

2.12.1. Kapsam Kuramları

Kapsam kuramları, içsel faktörlere ağırlık veren kuramlar olarak da ifade edilmektedir (Güney, 2015:265).Kapsam kuramları olarak kabul gören kuramlar insanı sürekli olarak fizyolojik ve psikolojik açıdan sürekli olarak gelişim içinde olan bir varlık olarak görür. Bireyin gelişmesi, içsel yetenekleri, kapasitesi, belli başlı tutum, algı, duygu, arzu ve düşüncelere temel teşkil eden rasyonel ve hissi yönler üzerinde durur (Yeşil, 2016:168).Kapsam kuramlarının başlığı altında tasnif edilen dört kuram vardır:

2.12.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı en çok bilinen motivasyon kuramıdır. Söz konusu kurama göre bireylerin sergilediği her davranış, belli başlı ihtiyaçları gidermeye yöneliktir ve ihtiyaçların bireyler açısından bir sıralaması vardır (Güney, 2015:265). Abraham Maslow'un geliştirdiği kurama göre insanların ihtiyaçları beş ayrı kategoriye ayrılmaktadır. Bu ihtiyaçlar fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, sosyal ihtiyaçlar, saygınlık ihtiyacı ve kendini tamamlama ihtiyacıdır. Maslow'a göre kişilerin motive olmasında söz konusu ihtiyaçların etki derecesi aynı değildir. Çünkü her birey farklı kategorilerdeki ihtiyaçlarca motive olmaktadır (Yeşil, 2016:168).

Fizyolojik ihtiyaçlar, bireyin harekete geçmesini sağlayan esas faktörlerdir (Korkmaz vd., 2015:74).Bu ihtiyaçlar temel ihtiyaçlardır ve insanlar bu kategorideki ihtiyaçları doğuştan itibaren duyarlar. Yemek, içmek, hava almak gibi ihtiyaçlar bunlara örnek teşkil edebilir (Yeşil, 2016:169).

Güvenlik ihtiyacı, insanların can ve mal varlıklarının korunmasını istemeleriyle ve doğalarının bir gereği olarak özgürlük ve mülkiyetlerine düşkünlükleriyle ilgilidir. Bunların yanı sıra yaşlılık, hastalık ve işsizlik gibi durumlara karşı da bireyler güvence altında olmayı isterler (A.g.e.).Çalışma koşullarının sağlık kurallarına ve insanca yaşama standartlarına uygunluk arz etmesi, emeklilik hakkı veya sigortalı olmak gibi güvenceler bireylerin işine olan motivasyonunu arttırmaktadır (Korkmaz vd., 2015:74).

Sosyal ihtiyaçlar, kişilerde fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları karşılanabildiği vakit, sosyal bir varlık olmaları dolayısıyla ortaya çıkar kişilerin sevme, sevilme, bir gruba mensubiyet, şefkat veya yardımseverlik türünden ihtiyaçlarını içerir (Yeşil, 2016:169). İnsanların bir gruba ait olma, ait olduğu grup tarafından kabul görme, sevme ve sevilme gibi ihtiyaçları hayatını verimli bir biçimde geçirebilmesi için giderilmesi gereken ihtiyaçlardandır. Bu türden ihtiyaçlar karşılanmadığı takdirde kişilerin performansları düşer ve homo-statik dengeleri düşer (Korkmaz vd. , 2015: 75).

Kendini gösterme ihtiyacı, kişilerin içinde bulunduğu grup tarafından saygınlık görme isteğiyle ilgilidir. Çünkü sosyal ihtiyaçları karşılanan bireylerde tanınma, sosyal statü sahibi olma, başarıya ulaşma, takdir edilme gibi ihtiyaçlar belirir (Yeşil, 2016:169).Bu ihtiyaç düzeyinde tanınma, itibar kazanma ve kendine güven gibi istekler yer almaktadır (Korkmaz vd., 2015:75).

Kendini tamamlama ihtiyacı, bireyin kendini fark etmesi ve bireysel gelişiminin devamıyla ilgilidir. Bu aşamada birey kendi potansiyelini, yaratıcılığını ve yeteneklerini değerlendirme amacını güder (A. g. e.). Bireyler ideallerini gerçekleştirmeye, başarmaya ve haz duymaya daha fazla önem verir (Yeşil, 2016:169).

Maslow'a göre kişilerin alt kademedeki ihtiyaçları giderildiği takdirde st kademedeki ihtiyaçları ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla st kademedeki bir ihtiyacı gidermeye yönelik bir davranışın sergilenmesi için alt kademede yer alan ihtiyaçların giderilmesi gerekmektedir. Maslow'un en alt kademededen en st kademeye kadarki ihtiyaçların hiyerarşisi şekil de gösterilmektedir. Maslow, bireylerin fizyolojik ihtiyaçlarının % 85'ini,güvenlik ihtiyaçlarının %70'ini, sosyal ihtiyaçlarının %50'sini, kendini gösterme ihtiyacının %40'ını ve kendini tamamlama ihtiyacının %10'unu gerçekleştirebildiklerini iddia etmektedir (Güney, 2015:267).

2.12.1.2. Herzberg'in ift Faktör Kuramı

Frederick Herzberg ,1960'lı yıllarda yaptığı bir çok araştırma sonucunda insanların iş doyumunu sağlayan etmenlerle, onları iş hayatında mutsuz kılan etmenlerin birbirinden farklı olduğu tespitine varmıştır (Yeşil, 2016:170).Herzberg'e göre

kişileri iş ortamında tatmin eden faktörler ‘‘motive edici faktörler’’, tatmin etmeyen faktörler ise ‘‘hijyen faktörler’’dir (Korkmaz vd., 2015:76).

Herzberg, hijyen faktörlerin insanların iş hayatında doyumsuzluğa sebep olduğu, bu koşulların insanlarda motivasyona engel teşkil ettiği, bu nedenle durum koruyucu faktörler olduğunu ifade etmektedir. Herzberg’e göre hijyen faktörler şunlardır (Güney, 2015:268):

- Kurum politikası ve yönetimi.
- Teknik bilgi ve gözetim.
- Kurum üyelerinin aralarındaki ilişkiler.
- Astlarla ve yöneticiler arasındaki ilişkileri.
- İş güvenliği.
- Ücret
- Fiziki koşullar.
- Birey yaşamına saygı.

Çalışma koşullarındaki bazı değişikliklerin kişileri yüksek düzeyde motive ettiklerini, yokluklarının da büyük bir doyumsuzluk oluşturmadığını ifade eden Herzberg, söz konusu değişime sebebiyet veren faktörleri motive edici faktörler olarak tanımlamıştır. Herzberg’e göre motive edici faktörler aşağıdaki gibi sıralanabilir (A. g .e.):

- Başarma.
- Takdir edilme.
- İlerleme.
- İşin kendisi,
- Sorumluluk alma ve gelişme imkânlarına sahip olma.

2.12.1.3. Mc Clelland’ın Başarma İhtiyacı Kuramı

David Mc Clelland tarafından geliştirilen bu kuram, çalışanların motivasyonlarını etkileyen değişkenlerin çözümlenmesine katkı sağlamıştır. Mc Clelland’a göre

ihtiyaçlar sonradan öğrenilerek duyulabilir ve bu ihtiyaçlar üç grupta toplanır. Bunlar başarı ihtiyacı, güç ihtiyacı ve bağlanma ihtiyacıdır. Bu ihtiyaçlar her kişide belirebilir. Ama güçlülük derecesi kişiden kişiye değişir (Yeşil, 2016:171).

Başarı ihtiyacı, genellikle ulaşılması güç olan ve çok çalışmayı gerektiren amaçları edinmiş kişilerde beliren bir ihtiyaçtır (Güney, 2015:270).Mc Clelland'a göre kişilerin mesleklerinde en iyi olma, mükemmele ulaşma gibi tutkularının temelinde başarı ihtiyacı vardır. Başarı ihtiyacını yüksek derecede duyabilen kişiler daha karalı ve gerçekçi olmakta, büyük hedefler belirlemekte ve hedeflere varmak için lazım olan bilgi ve yeteneği edinmeye çaba sarf etmektedirler. Mc Clelland, bunların yanı sıra, kişilerde başarı ihtiyacının belirmesinde, yetişme döneminde elde ettikleri tecrübelerin ve ailelerince başarılarının önemsenmesinin de büyük bir paya sahip olduğunu da ifade etmektedir (A. g. e.).

Güç ihtiyacı, kişilerde güç ve otoriteye sahip olmak, başkalarını etki altına almak ve gücü korumak gibi dürtülerle açığa çıkan bir ihtiyaçtır (A. g. e.). İnsanlar, çevreleriyle olan ilişkilerinde bütün etkileme araçlarını ellerinde tutmak ve böylece çevrelerine hakim olmak isterler. Kişiler, bu ihtiyaçlarını gidermek adına, her türlü araca ve yönteme başvurmakta kararlılık gösterirler. Güç ihtiyacını yüksek düzeyde duyan bireyler, bu ihtiyacı giderebilmek için, başkalarıyla çatışmaya kolaylıkla girebilirler (Yeşil, 2016:171).

Bağlanma ihtiyacı, bir gruba ait olmak ve sosyal ilişkileri geliştirmek ile ilgili olarak kişilerde beliren ihtiyaçtır. Bu ihtiyacı derinden duyan kişiler, diğer kişilerle ilişki kurmayı ve ilişkileri güçlendirmeyi çok önemserler (Güney, 2015:171),sıcak dostluklar kurmak ve çatışmalardan kaçınmak isterler (Korkmaz vd., 2015:76).Bu kişiler, bundan dolayı, bir çok kişinin bir arada bulunduğu çalışma ortamlarında iş görmeyi tercih ederler (Yeşil, 2016:171).

Mc Clelland, bu üç ihtiyaç türü içerisinde bireyleri ve toplumu en çok başarı ihtiyacının etkilediğini ifade etmiştir. Çünkü insanlar en çok başarılı olmayı arzu etmekte ve başarısız olmaktan endişe etmektedirler (Korkmaz vd., 2015:77).

2.12.1.4. Allfelder'in VIG (ERG) Kuramı

Literatürde ERG (existence- relatedness- growth) kuramı olarak yer edinen bu kuram adını İngilizcede karşılığı varoluş, ilişki ve gelişme kavramlarının kısaltmasından

almaktadır ve sanayi sonrası toplumunu meydana getiren bireylerin ihtiyaçları ve bu ihtiyaçların ortaya çıkış biçimleri üzerinde duruyor olması nedeniyle de İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramının modernize edilmiş halidir (Korkmaz vd., 2015:78).

Clayton Alfelder,motivasyon hakkında yürüttüğü araştırmalar sonucunda Maslow'un kuramını sadeleştirerek bu kuramı ortaya koymuştur. ERG kuramına göre-Maslow'un ortaya koyduğu kuramın tam aksine-alt kademedeki ihtiyaçlar ile üst kademedeki ihtiyaçlar kişilerde aynı anda belirebilir (Güney, 2015:271). Alfelder, Maslow'un beş kategoride sınıflandırdığı ihtiyaçları üçe indirgemiş ve bu ihtiyaçları varoluş ihtiyacı, ilişki ihtiyacı ve gelişme ihtiyacı olarak kategorize etmiştir (Yeşil, 2016:172).

Var olma ihtiyacı, hayatın devamlılığı için gerekli olan yeme, içme, korunma ve güvenlik türünden güdüleri kapsar. İlişki kurma ihtiyacı, sevgi, saygı ve ait olma gibi güdüleri kapsar. Gelişme ihtiyacı ise, kendini gösterme, yaratıcılık gibi bireysel gelişmeyle ilgili ihtiyaçları kapsar (Korkmaz vd., 2015:79).

Alfelder'in geliştirdiği VIG Kuramına göre kişiler gerçekleştirme istekleri yüksek olan amaçları için çok çaba sarf ederler. İstenilmesine rağmen sonuca ulaşmakta ümitli olunmayan amaçlar için fazla çaba sarf etmezler. Yine bu kurama göre ilişki ihtiyacı giderilen insanlarda var oluş ihtiyacı ön plana çıkar. Bunun yanı sıra gelişme ihtiyacı giderilen kişilerde ilişki kurma ihtiyacı önem arz eder (Yeşil, 2016:172-173).

2.12.2 Süreç Kuramları

Süreç kuramları, dışsal faktörlere ağırlık veren kuramlar olarak da ifade edilmektedir (Güney, 2015:265).Süreç kuramları çalışanların hangi amaçlarla ve nasıl motive olduklarını baz alan kuramlardır ve bazı davranışların tekrarlanması veya tekrarlanmamasının hangi koşullarda meydana geldiğine yanıt ararlar (Yeşil, 2015:173).Bu kuramlarda güdülerin nasıl ve hangi koşullarda davranışa dönüştüğü ele alınmaktadır (Korkmaz vd., 2016:79).Süreç kuramları olarak sınıflandırılan başlıca dört kuram vardır:

2.12.2.1. Vroom'un Beklenti Kuramı

Beklenti kuramına göre insanların görevlerindeki başarıları, ihtiyaçlarının giderilmesinden çok ödülle karşılık bulmuş başarılarına bağlıdır. Dolayısıyla motivasyon, bu kurama göre, bireysel ihtiyaçlara doğrultusunda değil, kişilerin amaç ve tercihleriyle bu amaçlara ulaşmadaki beklentileriyle izah edilebilir (Güney, 2015:273).

Beklenti kuramını geliştirmiş olan Viktor Vroom'a göre bireylerin motive olması iki unsurun etkisiyle mümkün olabilmektedir. Bu iki unsur Valens ve Beklentidir. Valens, kişilerin belli bir sonucu tercih etme derecesini ifade etmektedir. Kişiler, elde edilmesi muhtemel bir sonuca göre, o sonuç için gayret sarf etmeye değerip değmeyeceğinin değerlendirmesini yaparlar (Yeşil, 2016:173).

Beklenti ise bireylerin algıladığı ihtimali ifade eden bir kavramdır. Bu ihtimal, belli bir çabanın karşılık bulabileceği karşılıkla ilgilidir. Bireyler, eğer çaba sarf ettikleri takdirde hak ettiklerini düşündükleri ödüle sahip olabileceklerse sarf ettikleri çabada büyük bir artış olacaktır (A. g. e.).

Vroom motivasyonun, bireyin aradığı değerlerle, belli bir davranışın bu değerlere yol açma ihtimaline dair tahminlerinin çarpımı olduğu görüşündedir. Beklenti Kuramına göre bu durum şu şekilde formüle edilebilir (Güney, 2015:273):

Motivasyon = Arzulama Derecesi X Bekleyiş.

Vroom'un motivasyonun oluşumuyla ilgili olarak ortaya koyduğu formüle göre güdüsel güç veya gayret, bireyin herhangi bir davranışının belli sonuçlara ulaşacağına dair beklentilerinin bir yansımasıdır. Örneğin, sarf edeceği gayret sonucunda maaşının artacağını bilen bir çalışan, bunun için sarf edeceği de doğal olarak artacaktır (Korkmaz vd., 2015: 83).

Beklenti Kuramından faydalanarak takipçi veya çalışanlarında motivasyona sebebiyet vermek isteyen liderler veya yöneticiler aşağıda ifade edilen hususlara dikkat etmelidirler (Güney, 2015:274):

- Takipçi veya çalışanlar için hangi ödülün önemli olduğu tespit edilmelidir.
- Organizasyonun ulaşması istenen amaçlar adına ne tür davranışların geliştirilmesi ve başarıların elde edilmesi gerektiği tespit edilmelidir.
- Performans ve ödül arasında bir bağ kurulmalıdır.

- Başarının elde edilmesi için gereken eğitim verilmelidir.
- Başarıya engel olan faktörler tespit edilmeli ve ortadan kaldırılmalıdır.
- Çalışanlara başarılı olabilmeleri konusunda güven duygusu aşılanmalıdır.
- Ödül sistemi ihtiyaçlara karşılık verebilecek şekilde düzenlenmelidir.
- Ödül sisteminde eşitlik sağlanmalı ve sistem düzenli bir şekilde işletilmelidir.

2.12.2.2. Adams'ın Eşitlik Kuramı

Adams tarafından geliştirilen Eşitlik Kuramı çalışanların iş ortamında eşit muameleye tabi olmak istedikleri ve bu durumun motivasyona etki ettiği görüşünü esas almaktadır (Yeşil, 2016: 174). Bu kurama göre çalışanların işteki başarıları, iş ortamında algıladıkları eşitlik veya eşitsizlik durumlarıyla çok yakından ilgilidir (Güney, 2015:276).

Adams yaptığı birçok araştırmada, bireylerin kendilerine verilen ödüllerle, başkalarına verilen ödülleri karşılaştırdıkları ve kendilerine layık görülmüş ödüllerle kendileriyle benzer performans veya başarıyı sergilemiş kişilere layık görülen ödüllerin ne ölçüde eşit olduğunu saptamaya çalıştıkları sonucuna varmıştır (Yeşil, 2016:174).

Denge Kuramı olarak da adlandırılan eşitlik kuramı adil olmak konusunda hassasiyetle durmaktadır. Çalışanlar daima sarf ettikleri gayret karşılığında elde ettiklerini karşılaştırma eğilimindedirler. O yüzden çalışanların yükümlü oldukları işlerle elde edebilecekleri ödüller arasında bir denge ve adalet olmalıdır. Adams'a göre çalışanların yükümlü oldukları işler çok, buna karşılık elde edilen ödül az olursa çalışanlardaki motivasyonda azalma baş gösterir ve kurumdaki verim düşer (Korkmaz vd., 2015: 85). Yine Adams'a göre çalışanlar, kurumun kendilerine layık gördüklerini kendi gayretleriyle eşit derecede görürlerse motive olurlar, eğer kurumun layık gördüklerini gayretlerinden daha fazla olduğu kanısına varırlarsa motivasyonları daha da artar (Güney, 2015:277).

Çalışanları veya takipçilerinin motive olabilmelerini amaç edinen lider veya yöneticiler, eğer bu kuramdan yaralanmak istiyorlarsa, şu konulara dikkat etmelidirler (A. g. e.: 278):

- Eşitlik veya eşitsizliğin hüküm sürdüğüne dair görüşler kurumda veya kurumun dışında yapılan karşılaştırmalar sonucu meydana gelir.
- Aynı veya benzeri gayrete aynı ödül veya ücretin verilmesine özen gösterilmelidir.
- Eşitsizliğe karşı sergilenen yaklaşımların her bireyde aynı olmayacağı mutlaka bilinmelidir.
- Bir kurumda ödüllendirme ve değerlendirmede farklı tutumların sergilenmesinin gizli kalmayacağı mutlaka bilinmelidir.
- Eşitliğin yönetim veya liderliğin temel prensibi olduğu hiçbir zaman unutulmamalıdır.

2.12.2.3. Lavler ve Porter'in Geliştirilmiş Beklenti Kuramı

Bu kuram Vroom'un Beklenti Kuramını esas almıştır. Fakat bazı eklemeler yapılarak geliştirilmiştir. Geliştirilmiş Beklenti kuramına göre de motivasyonun meydana gelmesini sağlayan iki faktör valens ve beklentidir. Fakat Lavler ve Porter'a göre çok gayret etmenin sonucu her zaman yüksek performans ve başarı olmayabilir (Yeşil, 2016:175). Eğer bir kişi başarılı olmayı amaç edindiği işle ilgili kendisine lazım olan bilgi ve yeteneğe sahip değilse ne kadar gayret gösterirse gösterebilir başarılı olabilmemesi pek mümkün olmayabilir. Örneğin, yeterli muhasebe bilgisine sahip olmayan biri bilanço düzenlemesinde ne kadar gayret sarf ederse etsin başarılı olamaz veya yüksek bir performans sergileyemez (Güney, 2015: 274).

Geliştirilmiş Beklenti Kuramında ileri sürülen bir başka iddia da, bireyin kendi başarısını veya performansını değerlendirmesine ilişkin olarak, elde ettiği ödülü başkalarının elde ettiği ödülle karşılaştırması ve başarısıyla uygunluk arz etmeyen bir değerlendirmeye tabi tutulduğu kanısına vardığında tatmininin olumsuz yönde büyük ölçüde etkilenmesidir. Kuram bu yönüyle Adams'ın Eşitlik kuramıyla da benzerlik göstermektedir (Korkmaz vd., 2015:83).

Lavler ve Porter tarafından ortaya konan bu kuramda varılan bir başka tespit de kurumların çalışanlardan, çalışanların da yöneticilerden yerine getirilmesini bekledikleri roller ile ilgilidir. Her iki taraf da karşılıklı olarak rollerin yerine getirilmesini beklerler. Çalışanlar eğer kurumun amaçlarına uygun bir rol anlayışına

sahip olurlarsa kendilerinden istenilen veya kendi istedikleri performansı sergileyebilirler ve aksi takdirde çalışanların performansı düşer (Güney, 2015:275).

Geliştirilmiş Beklenti Kuramından yararlanarak çalışanlarını motive etmek isteyen lider veya yöneticiler şu hususlara dikkat etmelidirler (A g. e. :276):

- Çalışanlar üstlendikleri işlere göre yetiştirilmelidir.
- Rol çatışmalarını en aza indirebilmek amacıyla çalışanların rolleri açık biçimde tanımlanmalıdır.
- Çalışanların içsel ve dışsal ödülleri farklı derecelerde önemsedikleri hesaba katılmalıdır.
- Çalışanların sergiledikleri performanslar, birbirleriyle olan ilişkileri ve elde ettikleri ödüllerle ilgili sahip oldukları kanaatler yakından takip edilmeli ve bunlarla ilgili olarak değişen durumlara göre yeni düzenlemeler yapılmalıdır.

2.12.2.4 Locke'un Amaç Kuramı

Edwin Locke tarafından geliştirilen bu kurama göre bireylerin motivasyon derecelerinin artması bireysel ve örgütsel amaçların tespit edilmesiyle gerçekleşir. Ulaşılması zor amaçlar edinmiş bireyler, ulaşılması kolay amaçlar edinmiş bireylere göre daha fazla gayret sarf ederek daha yüksek bir performans sergilerler ve diğerlerine göre daha fazla motive olurlar. Bu durumdan yola çıkarak, amaçların ulaşılma derecesiyle motivasyon arasında yakın bir ilişkinin var olduğu açıkça söylenebilir (Güney, 2015:276).

Bu kurama göre örgütsel amaçlar, amaçlara göre yönetim anlamına gelir ve bir kurumda yöneticilerle çalışanların amaçlarını birlikte belirledikleri, sorumluluk alanlarını ve ulaşacakları sonuçları birlikte kararlaştırdıkları ve belirli dönemlerde bu amaç ve sonuçların gerçekleşip gerçekleşmediğini birlikte inceledikleri bir süreci ifade eder. Bireysel amaçlar ise bireyin kendisi için koyduğu amaçlardır. Bu kurama göre bir insanın kendisi için belirlediği amaçlar büyük oranda kendi davranışlarını yönlendirir. Kişilerin işteki başarılarına etki eden en büyük motive edici unsur bireylerin amaçları ve niyetleridir (Korkmaz vd., 2015: 86).

Çalışan veya takipçilerinin Amaç Kuramından faydalanarak motive etmek isteyen yönetici veya liderlerin dikkat etmesi gereken konular aşağıdaki gibidir (Güney, 2015:276):

- Bireysel ve örgütsel amaçların net bir şekilde ortaya konması gerekir.
- Ortaya konan bireysel ve örgütsel amaçların rekabeti arttırıcı özelliklere sahip olması gerekir.
- Örgütsel amaçların çalışanlar veya takipçiler tarafından benimsenmesi için çaba sarf edilmelidir.
- Bireysel ve örgütsel amaçlar arasındaki uygunluğa dikkat edilmeli ve uygunluğun devamlılığı sağlanmalıdır.

2.13. Liderlik Ve Motivasyon Arasındaki İlişki

Liderlik ve motivasyon bir kurum veya örgütte yer alan çalışanların davranışlarını yönlendiren ve belli hedefler doğrultusunda hareket etmelerini sağlayan son derece önemli iki olgudur. Örgütleri daha etkili ve başarılı kılmak için etkin liderlik uygulamaları ve becerileriyle beraber çalışanların motive edilmelerine büyük bir ihtiyaç vardır. Çünkü bir örgütü başarıya ulaştıracak en önemli faktör insan kaynağıdır (Yeşil, 2016:158-159). Bir liderde mutlaka motive edici özelliklerin bulunması gerekmektedir. Çünkü motivasyon, çalışanları örgüt amaçlarına uyumlu hale getirir ve iş tatminini oluşturur (Önen ve Kanayran, 2015:54).

Günümüzün gelişmiş ve demokratik toplumlarının en önemli özelliklerinden biri, insanlara baskıyla ve zorla iş yaptırmanın güç olmasıdır. Bu tür toplumlarda insanları bir işe veya görevi üstlenmeye sevk etmek ancak onları motive edebilmekle hayat bulur. Bu sebepten dolayı liderler, takipçilerini motive edebilmeli veya nasıl ve ne şekilde motive edebileceğini çok iyi bilmelidir. Çünkü liderlerin hedef gösterdikleri değişimin ve yeniliklerin gerçekleşmesi, ancak takipçilerini sürekli olarak motive edebilmeleriyle mümkündür. Yönetsel beceri düzeyleri yüksek olan liderler, takipçilerini herhangi bir baskı ve zorlamaya maruz bırakmadan kolayca ikna edip, etkileyebilmekte, takipçilerinde herhangi bir işi veya görevi istenilen nitelik ve nicelikte yapmalarını sağlayacak güç ve enerjiyi yaratmakta ve dolayısıyla onları motive ederek belirlenen amaç ve hedeflere ulaşmaktadırlar (Güney, 2015:252).

Motivasyonun, insan ilişkilerini yönlendiren önemli bir olgu olduğu açıktır. Takipçilerin çabalarını örgütsel amaçlar doğrultusunda yönlendirmek, liderliğin en önemli işlevlerinden biridir. Çalışanların istekli olması, işlerini benimsemeleri ve çaba göstermeleri, liderin onları motive edebilmeleriyle mümkün olacaktır. Takipçilerinin isteklerinde sürekliliği ve canlılığı sağlamak, bunun için iletişim kanallarını açık tutmak, onlara kendilerini gerçekleştirme fırsatını vermek ve güven hissini geliştirmek liderliğin temel görevidir. Bu sebeplerden ötürü örgüt çalışanlarının motivasyonunda liderler kilit bir rol ve işleve sahiptirler (Önen ve Kanayran, 2015: 44).

Liderler, takipçileri için bir güç ve enerji kaynağı olma özelliğine sahiptirler ve takipçilerini motive etmede birbirlerinden farklı yollar izleyebilirler. Liderlerin takipçilerini motive etmede sahip oldukları bazı temel özellikler şöyle sıralanabilir (Güney, 2015:253):

- Tutum ve davranışlarda dürüstlük
- Etkileyici, heyecanlandırıcı ve gerçekçi niteliklerde amaç ve hedefler belirleme
- Misyon ve vizyonda büyüleyici olma
- Takipçilerinde güç ve heyecan oluşturma
- Başarısızlıklardan ziyade başarıya odaklanma
- Takipçilerini başarıya yönlendirme
- Sorunları kolayca çözebilme
- Zamanında ve yerinde karar verme
- Takipçilerin görüş ve önerilerini dile getirmelerinde anlayışlı olma
- Takipçileri iş veya görevlerini yerine getirmede cesaretlendirme
- Takipçilerin gizlenmiş güç ve yeteneklerini keşfetme
- Takipçilerin başarılarını gündeme getirme ve ödüllendirme
- Takipçilerin başarısızlıklarından ders çıkarmalarını sağlama
- Takipçilerin birbirleriyle iletişim ve etkileşimde bulunmalarına ön ayak olma

2.14. Eğitim Kurumlarında Motivasyon

Eğitim kurumlarında yöneticilik görevini üstlenmiş kişiler, ceza ve ödül gibi özendirme araçlarına başvurmak ve kurumda morali yüksek tutmak gibi eylemleri yerine getirmekle sorumludurlar. Bu iki eylem biçimiyle yöneticiler okulun havasını olumlu yönde değiştirirler. Okulda bireylerin motivasyonunda etkili olan en önemli faktör okulda meydana gelen iklimdir. Okulda, okul ortamına özgü olarak sergilenen her davranışın temelinde bir güdü vardır. Eğer okulda iyi bir motivasyon düzeni kurulmuşsa yönetici, öğretmen ve öğrenciler değişse bile bu motivasyon düzeni bozulmaz (Güney, 2015: 261).

Ünal (2001) ve Başın (2012)'in da aktardığı gibi öğretmenler okuldaki temel uygulayıcılar olarak öğrendikleri bilgi ve becerileri daha kolay aktarabilecekleri ortamlarda çalışmak, böylece kendilerini gösterme, takdir edilme, kendinin önemli olduğunu ortaya koyma gibi güdülerini doyurma ihtiyacı içindedirler. Okul yöneticileri öğretmenler için uygun bir çalışma ortamını tesis ederek onların motivasyonlarına ve okulun başarısına katkı sağlamış olurlar (Özdemir, Kartal ve Yırcı, 2014: 193). Öğretmenlerin motive edilmesi ve görev yaptıkları okula olan bağlılıklarının artması eğitim kurumlarının geleceği açısından faydalı bir durumdur (Ertürk, 2016: 4).

Öğretmenlerin motivasyonu, okul sisteminde içinde yer alan birçok faktörün hayat bulmasına vesile olan önemli bir durum olarak kabul görmektedir. Çünkü stresin artması, performansın engellenmesi, mutsuzluğun yaşanması gibi öğretmenlerin motivasyonuna olumsuz yönde etki edebilecek durumların öğrencilerin kaliteli ürünleri ortaya koymalarına engel olabilir. Kandemir ve Gür (2009)'e göre öğretmenlerin motivasyonu okulların yüksek yönetim ve akademik başarı standartlarına ulaşmasına yönelik öğretmen davranışlarının oluşturulması ve bu davranışlarının sürekliliğiyle çok yakından alakalıdır (Emiroğlu, 2017:3).

Unesco'nun 2006 yılında yaptığı tespite göre, öğrencilerin elde ettiği eğitimin niteliğinin belirlenmesindeki en önemli faktör öğretmenlerdir. Balcı (2011)'nin da ifade ettiği gibi öğretmenlerden beklenen en önemli işlev, öğrencilerinin en yüksek nitelik ve nicelikte bir öğretimi ortaya koyabilmektir. Bunun gerçekleşebilmesi öğretmenlerin motive olmasıyla mümkün hale gelir (Ada vd., 2013: 153). Motivasyonu sağlanmış öğretmenler, eğitimin amaçlarına ulaşmada, yeni

uygulamaların yerleştirilmesinde, başarıya ve doyuma ulaşmada önemli bir konuma sahiptirler. Motivasyon düzeyi düşük öğretmenlerde başarı ve mesleki tatmin isteği azalır ve bu durum onlarda strese sebep olur. Smith (1992)'e göre motivasyon düzeyi düşük olan öğretmenler söz konusu davranışları sergilerler:

- Çalışma koşullarından her zaman şikayet ederler.
- Maaşlarıyla ilgili sürekli olarak memnuniyetsizliklerini ifade ederler.
- Talimatlara uyarlar fakat hiçbir zaman inisiyatif ve sorumluluk almak istemezler.
- İşe karşı ilgisizdirler.
- Yaptıkları işten zevk almazlar (Belle, 2007; Aktaran: Özdemir, Kartal ve Yırcı, 2014:196)

Jesus ve Lens (2005)'e göre öğretmen motivasyonunun öğrenci motivasyonu üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu sebepten dolayı öğretmenlerin motivasyonu okul yöneticileri ve eğitim liderleri açısından önemsenen bir konudur (Ada vd. , 2013: 152). Herhangi bir resmi belgede yer almıyor olmasına rağmen öğretmenlerin motive edilmesi okul yöneticilerinden beklenen sorumluluklar arasında yer almaktadır. 2012 yılında Turan, Yıldırım ve Aydoğdu tarafından yapılan ‘‘Okul Müdürlerinin Kendi Görevlerine İlişkin Bakış Açıları’’ adlı araştırmaya göre okul yöneticilerinin, kadrolarında yer alan öğretmenlerden etkili biçimde faydalanılması, velilerle iletişim halinde olunması, öğretmenlerle kurul toplantılarının yapılması, öğretmen ve öğrencilerin motive edilmesi ve ödül sisteminin kullanılması gibi sorumlulukları ön planda tuttukları ortaya çıkmıştır (Özdemir, Kartal ve Yırcı, 2014:194).. Öğretmenlerin motive olmak için hem içsel hem de dışsal ihtiyaçları vardır. İçsel motivasyonu sağlanmış öğretmenlerin başarmak ve kendini gerçekleştirmek gibi hedeflere yöneldikleri görülmektedir. Öte yandan dışsal motivasyonu sağlanmış öğretmenlerin de ödüllendirme özelliği taşıyan kimi kaynaklara sahip olabilmek için performans sergiledikleri görülmektedir. Dış motivasyonun insan hayatında son derece önemli bir rol oynadığı ve kişilik üzerinde etkileri olduğu bilinen bir gerçektir. Bu sebepten dolayı okul yöneticileri öğretmenlerin üstün bir öğretim performansı sergileyebilmeleri adına hem içsel hem de dışsal motivasyonlarını sağlamaya yönelik faaliyetleri sergilemeyi kendine amaç edinmelidir (Emiroğlu, 2017: 4). Emiroğlu (2017), yürüttüğü çalışma dolayısıyla öğretmenleri, önemli bir dış motivasyon davranışı olan takdir edilmenin büyük ölçüde motive ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Okullardaki en önemli unsurun öğretmen olduğu, üzerinde durulması gereken bir gerçektir. Küçüközkan (2016)'a göre bir okul yöneticisinin öğretmenleri hedefler doğrultusunda harekete geçirmesi ancak etkin bir liderliği ortaya koyabilmesiyle mümkün hale gelir. Çakır (2019)'ın yaptığı araştırmaya göre okul yöneticilerinin demokratik liderlik tarzını benimsemeleri öğretmenlerin motivasyonuna olumlu etki sağlamaktadır. Öğretmenler okul yöneticilerinin insan haklarına saygılı, çalışanlara karşı duyarlı, çalışanları iş alanında özgür bırakan ve çalışanlarla iş birliği yaparak onların kararlara katılmasını sağlayan okul yöneticileri öğretmenler tarafından sıklıkla benimsenmektedir. Öğretmenlerin motivasyonlarına okul yöneticilerinin liderliklerini paternalist (babacan) bir anlayışla sergileyebilmeleri de olumlu bir etki sağlamaktadır. Dolayısıyla öğretmenler okul yöneticilerinin demokrat bir lider olabilmelerinin yanı sıra onlara bir aile büyüğü gibi davranmak, onların hayatlarının her yönüyle ilgilenmek, onlara iş dışındaki konularda da rehberlik etmek, kurumda bir aile ortamı tesis etmek gibi yerel ve kültürel dokularımızı yansıtabilecek davranışları sergileyebilmelerini beklemektedirler. Hedeflere ulaşabilmede başarı kaydedebilen bir örgütü tesis etme arzusunda olan okul yöneticileri öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda isabetli analizler yapabilmeli ve bu analize uygun düşecek liderlik tarzlarını benimsemeli ,hayata geçirebilmeli ve çalışma ortamları oluşturabilmelidir (Çakır, 2019: 121).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ele alınmaktadır ve araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırmada kullanılan ölçek ve veri çözümleme teknikleriyle ilgili ayrıntılı bilgilere bu bölümde verilmiştir.

3.1.Araştırma Modeli

Türkiye’de özel veya kamu kurumlarına bağlı bazı anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde “ eğitim yöneticilerinin eğitim liderliği davranışlarının öğretmenlerin motivasyonlarına olan etkilerinin” ele alındığı bu araştırmada öğretmenlerin mesleki motivasyonlarıyla eğitim yöneticilerinin eğitim liderliği davranışlarının cinsiyet, eğitim durumu, hizmet yılı ve okulda çalıştığı süre değişkenlerine göre farklılaşıp, farklılaşmadığının ve eğitim yöneticilerinin eğitim liderliği davranışlarının öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ne düzeyde yordadığı ortaya konulması amaç edinilmiştir. Araştırmada nicel araştırma yönteminden yararlanılmıştır.

.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul’da özel kurumlara veya Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 180 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada İstanbul’un farklı ilçelerinde çalışmakta olan öğretmenlerden veri toplanmıştır. Tablo 3.1’de çalışma grubuna dâhil olan öğretmenlere ait demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.1: Katılımcıların Demografik Bilgileri Frekans Ve Yüzde Değerleri

Değişken		<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Cinsiyet	Erkek	77	43	43	43
	Kadın	102	57	57	100
Eğitim durumu	Lisans	145	81.0	81.0	81.0

	y.lisans	34	19.0	19.0	100.0
Yaş	21-35 yaş	40	22.3	22.3	22.3
	36-45 yaş	85	47.5	47.5	69.8
	46 ve üzeri	54	30.2	30.2	100
Hizmet yılı	1-10 yıl	42	23.5	23.5	23.5
	11-20 yıl	72	40.2	40.2	63.7
	20 yıl üzeri	65	36.3	36.3	100.0
Okulda çalıştığı süre	1-4 yıl	88	49.2	49.2	49.2
	5-8 yıl	51	28.5	28.5	77.7
	8 yıl üzeri	40	22.3	22.3	100.0

Tablo 3.1’ de görüldüğü gibi, 22 erkek (%43) ve 102 (%57) kadın olmak üzere toplam 179 kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların 145 lisans 34’ü yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların yaşlarına bakıldığında zaman 40’ı 21-35 yaş arasında, 84’i 36-45 yaş arasında ve 54’ü 46 yaş üzerindedir. Katılımcı öğretmenlerin 42’si 1-10 yıl arası, 72’si 11-20 yıl arası ve 65’i 20 yıl ve üzeri hizmet yılına sahiptir. Son olarak katılımcıların 88’i şuan çalışmakta olduğu okulda 1-4 yıl arası, 51’i 5-8 yıl arası ve 40’ı 8 yıl ve üzeri bir süredir çalışmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kişisel bilgiler formu, öğretmenlerin mesleki motivasyon ölçeği ve öğretim liderliği ölçeğinden yararlanılmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan kişisel bilgiler formu katılımcılarla ilgili demografik bilgileri elde etmek için kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda

katılımcılara cinsiyet, eğitim durumu, yaş, hizmet yılı ve okulda çalıştığı süre soruları sorulmuştur.

3.3.2 Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından biri Küçükçene vd. (2020) tarafından geliştirilmiş olan *Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği* 'dir. Ölçek beş aralıklı olup (1) *Çok Olumsuzdan* (5) *Çok Olumlu* 'ya doğru derecelendirilmiştir. Öğretmen mesleki motivasyon ölçeği 5'li likert tipinde 25 maddeden meydana gelmektedir. Ölçek, *fiziki imkânlar*, *okul içi faktörler*, *okul dışı faktörler*, *mesleki gelişim ve saygınlık* olmak üzere dört alt boyuta sahiptir. Ölçekte 1, 2, 3, 4, 15 ve 16. maddeler *fiziki imkânlar* alt boyutunu, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13 ve 14. maddeler *okul içi faktörler* alt boyutunu, 17, 18, 19, 20 ve 21. maddeler *okul dışı faktörler* alt boyutunu, 22, 23, 24 ve 25. maddeler ise *mesleki gelişim ve saygınlık* alt boyutunu oluşturmaktadır. Öğretmen mesleki motivasyon ölçeğinin alfa güvenirlik katsayısı 78'dir.

3.3.3 Öğretim Liderliği Davranış Ölçeği

Araştırmada faydalanan bir diğer veri toplama aracı ise Şişman (2016) tarafından geliştirilmiş olan *Şişman Öğretim Liderliği Ölçeği* 'dir. Bu ölçek de beş aralıklıdır ve (5) *Her zaman* , (4) *Çoğu zaman*, (3) *Ara sıra*, (2) *Çok seyrek* ve (1) *Hiçbir zaman* şeklinde derecelendirilmiştir. Şişman Öğretim liderliği Ölçeği 5'li Likert tipindedir ve 50 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin *okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması*, *eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi*, *öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi*, *öğretmenlerin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi*, *düzenli öğretme- öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma* olmak üzere beş alt boyutu vardır. Her alt boyut 10'ar maddelik sorular içermektedir. Öğretim liderliği davranış ölçeğinin alfa güvenirlik katsayısı 98'dir

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın konusuna karar verildikten sonra kullanılacak veri toplama araçları için, ölçeği geliştiren araştırmacılarla elektronik posta aracılığıyla iletişime geçilmiş ve hem gerekli izinler hem de veri toplama araçları alınmıştır. Veri toplama araçları alınırken veri toplama araçların puanlaması, geçerlik ve güvenirlik sonuçları da alınmıştır. Veri toplamaya başlamadan önce gerekli izinler için İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulmuş ve gerekli izinler alınmıştır. Türkiye'nin birçok farklı okulundan veri toplamak amaçlandığından veri toplama araçlarının internet formu da düzenlenmiştir. Veri toplanırken öncelikle İstanbul'un ilçelerinde çalışan öğretmenlerden veri toplanmıştır. Gerekli sayıyı elde edebilmek amacıyla sosyal ağlar yardımıyla okul gruplarına üye olan öğretmenlerden veri toplanmış ve gerekli sayıya ulaşılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

İlk olarak, araştırmaya katılan katılımcıların sosyo-demografik özellikleriyle ilgili özelliklerinin belirlenmesi amacıyla kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz yapılırken değişkenler arası ilişkiler için çarpım moment korelasyon analizi, iki gruplu karşılaştırmalar için bağımsız gruplar t testi, ikili değişkenleri değerlendirmek için tek yönlü varyans analizi Anova testi kullanılmıştır, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu/olmadığını görmek için post-hoc testlerinden yararlanılmıştır ve yordayıcı etkiler için çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerin uygun istatistiksel yöntemlerle analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 4.1. Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği puanları için betimleyici istatistik değerleri

Boyutlar	n	Min	Maks.	$\bar{x}$	Sh_x	ss	Çarpık.	Basık.
motivasyon_toplam	179	1.72	4.76	3.5540	.04567	.61098	-.234	-.415
motivasyon_fiziki	179	1.17	5.00	3.3631	.06811	.91118	-.119	-.727
motivasyon_disfaktorler	179	1.20	5.00	3.0961	.05745	.76858	-.047	.106
motivasyon_sayginlik	179	1.25	5.00	3.6466	.05502	.73616	-.679	.833
motivasyon_icfaktorler	179	1.90	5.00	3.8603	.05472	.73212	-.430	-.472

Tabloda yer aldığı üzere Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği ve alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerlerine baktığımızda ölçekten alınan puanların çarpıklık ve basıklık değerlerinin 1,5 ve -1,5 aralığında olduğu ve normal bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

Tablo 4.2. Şişman Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği Puanları için betimleyici istatistik değerleri

Boyutlar	n	Min	Maks.	$\bar{x}$	Sh_x	ss	Çarpık.	Basık.
liderlik_toplam	179	1.30	4.98	3.5732	.05990	.80143	-.392	-.239
liderlik_amac	179	1.50	5.00	3.6844	.06138	.82119	-.447	-.345

liderlik_surec	179	1.40	5.00	3.6721	.05817	.77822	-.613	.581
liderlik_degerlendirme	179	1.10	5.00	3.6559	.06628	.88680	-.542	-.159
liderlik_destek	179	1.20	5.00	3.2084	.06831	.91399	-.064	-.598
liderlik_cevreiklim	179	1.30	5.00	3.6453	.06657	.89066	-.448	-.445

Tabloda yer aldığı üzere Şişman Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği ve alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerlerine baktığımızda ölçekten alınan puanların çarpıklık ve basıklık değerlerinin 1,5 ve -1,5 aralığında olduğu ve normal bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

Tablo 4.3. Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği ve Şişman Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	Sh _x	t testi		
						t	sd	p
motivasyon_toplam	erkek	77	3,6000	,70627	,08049	,875	177	,383
	kadın	102	3,5192	,52887	,05237			
liderlik_toplam	erkek	77	3,6340	,82847	,09441	,882	177	,379
	kadın	102	3,5273	,78137	,07737			

Tabloda görüleceği üzere Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği ve Şişman Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri ile öğretim liderliği davranış algıları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$).

Tablo 4.4. Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği ve Şişman Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	Sh _x	t testi		
						t	sd	p
motivasyon_toplam	lisans	145	3,4921	,61267	,05088	-2,851	177	,005
	y.lisans	34	3,8176	,53586	,09190			
liderlik_toplam	lisans	145	3,5297	,78928	,06555	-1,506	177	,134
	y.lisans	34	3,7588	,83802	,14372			

Tabloda görüleceği üzere Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği ve Şişman Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri yüksek lisans lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterirken, öğretim liderliği davranış algıları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$).

Tablo 4.5. Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği ve Şişman Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Ölçek	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
motivasyon_toplam	21-35 yas	40	3.5040	.53250	G.Aras G.İçi Toplam	.744	2	.372	.997	.371
	36-45 yas	85	3.5153	.60198			176	.373		
	46 ve üzeri	54	3.6519	.67578			178			

	21-35 yas	40	3.479 5	.6509 4	G.Aras i	.551	2	.27 6	.42 6	.65 4
liderlik_toplam	36-45 yas	85	3.621 4	.7903 0	G.İçi	113.77 7	17 6	.64 6		
	46 ve uzeri	54	3.566 7	.9192 7	Topla m	114.32 8	17 8			

Tabloda görüldüğü üzere Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği ve Şişman Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği ($F_{(2,176)}=997; p>.05$) ve Şişman Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği ($F_{(2,176)}=,476; p>.05$) puanlarının yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir

Tablo 4.6. Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği ve Şişman Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği puanlarının hizmet yılı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Ölçek	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
motivasyon_toplam	1-10 yıl	42	3.49 43	.5452 3	G.Aras i	.976	2	.48 8	1,31 2	,27 2
	11-20 yıl	72	3.50 06	.6003 9	G.İçi	65.471	17 6	.37 2		
	20 yıl üzeri	65	3.65 17	.6577 5	Topla m	66.446	17 8			
liderlik_toplam	1-10 yıl	42	3.49 95	.7491 3	G.Aras i	.390	2	.19 5	,301	,74 0
	11-20 yıl	72	3.57 11	.7465 1	G.İçi	113.93 8	17 6	.64 7		

20	yıl	65	3.62	.8958	Topla	114.32	17
üzeri			31	5	m	8	8

Tabloda görüldüğü üzere Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği ve Şişman Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği puanlarının hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği ($F_{(2,176)}=1,132; p>.05$). ve Şişman Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği ($F_{(2,176)}=,301; p>.05$). puanlarının hizmet yılı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir

Tablo 4.7. Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği ve Şişman Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği puanlarının okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Ölçek	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
motivasyon_topla m	1-4 yıl	88	3.53 32	.6116 3	G.Aras ı	.139	2	.06 9	.18 4	.83 2
	5-8 yıl	51	3.55 06	.6419 3	G.İçi	66.308	17 6	.37 7		
	8 yıl üzeri	40	3.60 40	.5808 4	Topla m	66.446	17 8			
liderlik_toplam	1-4 yıl	88	3.54 86	.8736 5	G.Aras ı	.186	2	.09 3	.14 4	.86 6
	5-8 yıl	51	3.62 35	.7377 3	G.İçi	114.14 2	17 6	.64 9		
	8 yıl üzeri	40	3.56 30	.7254 4	Topla m	114.32 8	17 8			

Tabloda görüldüğü üzere Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği ve Şişman Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği puanlarının bulunduğu okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği ($F_{(2,176)}=1,132; p>.05$). ve Şişman Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği ($F_{(2,176)}=,301; p>.05$). puanlarının bulunduğu okulda çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir

Tablo 4.8. Öğretmen Mesleki Motivasyonun Yordanmasına İlişkin Tüm Değişkenler Arasındaki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayıları

Ölçek ve alt boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1-motivasyon_toplam	1										
2-motivasy_n_fiziki	.803**	1									
3-motivasy_n_disfaktorler	.676**	.355**	1								
4-motivasy_n_sayginlik	.675**	.378**	.625**	1							
5-motivasy_n_icfaktorler	.860**	.591**	.370**	.395**	1						
6-liderlik_toplam	.743**	.623**	.293**	.411**	.765**	1					
7-liderlik_amac	.743**	.581**	.344**	.420**	.767**	.926**	1				
8-liderlik_surec	.677**	.579**	.253**	.381**	.694**	.941**	.853**	1			
9-liderlik_degerlendirme	.646**	.578**	.221**	.339**	.664**	.928**	.844**	.855**	1		
10-liderlik_destek	.683**	.565**	.287**	.391**	.696**	.921**	.774**	.825**	.806**	1	

11-liderlik_cevreiklim	.720**	.606**	.264**	.388**	.755**	.954**	.864**	.876**	.828**	.881**	1
------------------------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	---

****p<.01; *p<.05**

Tabloda görüldüğü üzere değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği ve Şişman Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği puanları arasında ($r=.743$) pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<.01$).

Ayrıca Şişman Öğretim Liderliği Davranışları alt boyutlarından liderlik_amac ($r=.743$) ve liderlik_cevreiklim ($r=.720$) ile Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği arasında pozitif yönde ve yüksek bir ilişki varken liderlik_surec ($r=.677$), liderlik_degerlendirme ($r=.646$) ve liderlik_destek ($r=.683$) arasında pozitif yönde ve yüksek düzeye yakın orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<.01$).

Tablo 4.9. Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği'nin Şişman Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği puanlarını yordama düzeyine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	SH.	ß	T	p
(Constant)	1.516	.149		10.186	.000
liderlik_amac	.390	.084	.524	4.652	.000
liderlik_surec	-.006	.094	-.008	-.067	.947
liderlik_degerlendirme	-.075	.075	-.108	-1.000	.319
liderlik_destek	.152	.073	.227	2.079	.039
liderlik_cevreiklim	.112	.094	.163	1.193	.234
R=,766 R² =,575 F(5, 173)= 49,245 p<.001					

Tabloda görüldüğü üzere Şişman Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği puanının Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği puanlarını yordama düzeyini belirlemek için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre Şişman Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği ve Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($R=,766$). Şişman Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği toplam puanı Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği puanlarındaki varyansın % 57,5'ini açıkladığı görülmektedir ($R=,766$ $R^2=,575$ $F(5, 173)= 49,245$ $p<.001$).

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise liderlik_amac ($\beta=,390$) ve liderlik_destek ($\beta=,152$), öğretmenlerin mesleki motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir ($p<.05$). liderlik_surec ($\beta=-,006$), liderlik_degerlendirme ($\beta=-,075$) ve liderlik_cevreiklim ($\beta=,112$) alt boyutların ise modelde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE DEĞERLENDİRME

Çalışmanın bu bölümünde eğitim yöneticilerinin eğitim liderliği davranışlarının öğretmenlerin motivasyonlarını ne şekilde yordadığına dair sonuçların yorumları yer almaktadır

5.1. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarının ve Eğitim Liderliği Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesine Dair Bulguların Yorumları

5.1.1. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonları, Eğitim liderliği Davranışları ve Cinsiyet

Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Literatüre bakıldığında da bu çalışmanın sonucu ile örtüşen çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir. Deniz ve Erdener (2016), Ertürk (2016) ve Receptoğlu (2013)'nın yaptığı çalışmalarda da öğretmenlerin motivasyonlarıyla cinsiyet arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varılmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda ayrıca okul yöneticilerinin eğitim liderliği davranışlarıyla cinsiyet arasında da anlamlı farkın olmadığı gözlemlenmiştir. Yine literatür incelendiğinde bu araştırmanın sonucu ile denklik arz eden çalışmaların var olduğu görülmektedir. Beytekin (2004), Öztaş (2010) ve Tehaoğlu ve Gedikoğlu(2009)'nın eğitim yöneticilerinin eğitim liderliği davranışlarıyla cinsiyet arasında anlamlı bir farka rastlanmadığı ortaya çıkmıştır.

Günümüzde, cinsiyetçi yaklaşımlar ve cinsiyet ayrımcılığı geçerliliğini büyük ölçüde yitirmiştir. Bu durum kendini birçok alanda tesis edilmeye gayret edilen fırsat eşitliğiyle çok somut bir şekilde göstermektedir. Kendini göstermekte olan bu durum dolayısıyla gerek öğrenim gerekse iş hayatında cinsiyet temelli görüşler eski itibarına sahip olamamaktadır.

Kadınlar, geçmişle mukayese edildiğinde, toplum hayatının her kademesinde daha aktif bir şekilde yer almaktadırlar. O sebepten dolayı kadınlar meslek hayatında- özellikle de öğretmenlikte- cinsiyet özelliklerinden ziyade mesleki yeterlilikleri ve iş yapabilme kabiliyetleriyle ön plana çıkmaktadırlar. Kaldı ki öğretmenlik öteden beri cinsiyetçi yaklaşımların veya cinsiyet ayrımcılığının etkisini en az hissettirdiği meslek alanlarından biri olmuştur. Öğretmenlerin kadın veya erkek olmalarının, onların mesleklerini icra edebilmelerinde ayırt edici bir kriter olmaması aynı zamanda onların mesleki motivasyonları veya okul yöneticilerinin eğitim liderliği davranışları sergileyebilmeleri bağlamındaki algıları açısından kayda değer bir öneme sahip olmamaktadır.

5.1.2. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonları, Eğitim liderliği Davranışları ve Eğitim Durumu

Yapılan çalışmanın sonucunda öğretmenlerin mesleki motivasyonlarıyla eğitim durumu arasında yüksek lisans lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Yine bu çalışmada eğitim liderliği davranışlarıyla eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna da ulaşılmıştır. Literatüre bakıldığında Bakkal ve Radmard(2019), Ugar (2019) ve Kurt (2013) tarafından yürütülmüş çalışmalar elde edilen bulgular, bu çalışmada elde edilen bulgularla paralellik içermektedir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenler lisans veya yüksek lisans düzeyinde öğrenim görmüş şahıslardan meydana gelmektedir. Çok uzun yıllardan beri-branş ayrımı yapılmaksızın- çeşitli eğitim kurumlarına atanabilen veya görevlendirebilen öğretmenler genellikle eğitim fakültelerinden veya pedagojik formasyon belgesine sahip olmak koşuluyla fen-edebiyat fakültelerinden mezun olmaktadır. Bu durum öğretmenlikteki asgari öğrenim ölçütünün lisans düzeyinde olması gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır. Herhangi bir yüksek lisans programından mezun olmuş veya programında öğrenim gören öğretmenlerin sayısında da geçmişe göre nispi bir artışın var olduğu bilinen bir gerçektir. Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarıyla eğitim durumu arasında yüksek lisans lehine anlamlı bir farklılığın bulunması, yüksek lisans mezunu- özellikle de Eğitim Bilimleri kapsamındaki programlardan birini bitirmiş- öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlere nazaran kendilerini mesleki anlamda daha donanımlı veya yeterli görebildiklerini, bu kanaatlerinin de onlarda, diğerlerine

göre daha yüksek bir motivasyona sebebiyet verdiğini iddia edebilmeyi mümkün hale getirebilmektedir.

Eğitim yöneticilerinin eğitim liderliği davranışlarıyla ilgili algılarla eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılığın bulunmamış olması, öğretmenlerin bu yönde oluşan algılarına lisans veya yüksek lisans mezunu olmalarının herhangi bir etkide bulunmayıp, doğrudan doğruya eğitim yöneticilerinin görevlerini ne şekilde icra edip etmedikleriyle ilgili olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin bu yönde oluşabilecek algıları tamamen okul müdürlerinin tutum ve davranışlarına bağlıdır. Eğer bir okul müdürü sıradan bir yöneticilikle bağdaştırılabilecek bir profili ortaya koyarsa, öğretmenlerin onu bir eğitim lideri olarak değerlendirebilmelerine imkân bulunmaz. Ama bir okul müdürü eğer öğretmenlerle sürekli ilişki ve temas halinde olmak, öğretmenlerin mesleki gelişmeleri için fırsat yaratmak, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları kaynakları sağlamak gibi eğitim liderliğine kanıt teşkil edebilecek davranışları sergileyebilirse, öğretmenlerde o okul müdürüne ilişkin eğitim liderliği algılarının oluşması kaçınılmaz hale gelir.

5.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonları, Eğitim liderliği Davranışları ve Yaş

Yapılan araştırmada öğretmenlerin mesleki motivasyonu ile yaş arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu araştırmada eğitim liderliği davranışlarıyla yaş arasında da anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Argon ve Ertürk (2013), Çakır (2019) ve Emiroğlu (2017)'na ait araştırmalar literatürde bu çalışmayla benzer tespitleri olan çalışmalara birer örnek teşkil etmektedir.

Yaş, motivasyonu hayata geçirebilecek içsel bir etken olarak kabul edilmektedir. Doğan (2020)'a göre öğretmenlerin motivasyonlarında dış etkenlerin rolü iç etkenlere göre çok daha fazladır ve öğretmenlerin birçoğu, mesleğe olan bağlılık, işi isteyerek ve severek yapmak, başarının takdir edilmesi, etkinlikleri okul kadrosuyla yapmak, okula uygun koşullarda ulaşmak ve mesleki gelişim imkânı tanımak gibi dışsal etkenlerle motive olmaktadır. Öğretmenler meslek hayatına genellikle yirmili yaşlarda başlamakta ve mesleklerini ellili yaşlara kadar sürdürmektedirler. Ceyhan (2011)'a göre bireylerin 20'li yaşlardan 30'lu yaşların ortasına kadar olan

dönem genç yetişkinlik ve 30'lu yaşların ortalarından 60'lı yaşların ortalarına kadar olan dönem ise ileri yetişkinlik dönemine karşılık gelmektedir. Söz konusu dönemler iş hayatı açıdan ele alındığında bireyler genç yetişkinlik döneminde mesleki bir gelişim içerisinde olmakta ve ileri yetişkinlik döneminde ise mesleki doyuma ulaşmaktadırlar. Öğretmenlerin mesleki gelişim içerisinde olmalarının veya mesleki doyuma ulaşmalarının onların içsel motivasyonlarına katkı sağlayabileceği, bu durumun da yaş değişkeniyle alakalı olabileceği ihtimaller dahilinde düşünülse bile mevcut çalışmada bu ihtimalleri doğrulayacak herhangi bir bulguya, yaşları temelindeki –genç veya ileri- yetişkin dönemlerinin mesleki motivasyonlarına katkı sağladığına dair herhangi bir işarete rastlanmamıştır.

Liderlik davranışlarını sergileyebilen, yöneticiliğini üstlendiği kurumun öğretmenlerince bir eğitim lideri olarak kabul görebilen bir okul yöneticisi öğretmenlerinin mesleki gelişmelerine aracılık edebilecek koşulları oluşturmak, onlara bu anlamda rehberlik etmek, onları bu doğrultuda koordine edilmiş eğitim programlarına yönlendirmek, mesleki anlamda doyuma ulaştıracak atmosferi kurumda oluşturmak ve olumlu yönlerini mutlaka görüp takdir etmek gibi işlevleri yerine getirmekle mükelleftir. Okul yöneticilerinin bu ve buna benzer işlevleri yerine getirebiliyor olmasının öğretmenler tarafından fark edilebiliyor olmasının, hiç kuşku yok ki, onların yaşlarından ziyade sahip oldukları sosyal deneyimler ve akademik seviyeyle alakalıdır.

5.1.4. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonları, Eğitim liderliği Davranışları ve Hizmet Yılı

Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki motivasyonlarıyla hizmet yılı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu çalışmada aynı zamanda eğitim liderliği davranışlarıyla hizmet yılı arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır. Akçakoca ve Bilgin (2016) ,Kılıç ve Yılmaz (2019), Başaran (2020) ve Urhan (2018) tarafından yürütülmüş çalışmalar gerek öğretmenlerin mesleki motivasyonları gerekse eğitim liderliği davranışları ile hizmet yılı arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı çalışmalara literatürde birer örnek teşkil etmektedirler.

Başarma, takdir edilme, ilerleme, işin kendisi, sorumluluk alma ve gelişme imkanlarına sahip olma gibi etkenler birçok iş kolunda çalışan bireyleri olduğu gibi

öğretmenleri de motive eden etkenler arasındadır (Güney, 2015:268). Öğretmenler, yaşları ve meslekteki hizmet yılları ne olursa olsun, üstleri tarafından takdir edilmek, başarılı olmak ve sorumluluk üstlenmek isterler. Bu koşullar vesilesiyle onlarda mesleki planda ele alınabilecek bir motivasyon zuhur edecektir. Zuhur edebilecek bu motivasyon yöneticilerin lider olmalarına büyük ölçüde bağlı olabilir. Okul yöneticilerinin lider olmaları da, ister mesleğe yeni başlamış olsunlar, isterse uzun yıllardan beri mesleklerini icra ediyor olsunlar, bütün öğretmenlerce fark edilebilir.

5.1.5. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonları, Eğitim liderliği Davranışları ve Okulda Çalışma Süresi

Araştırmada öğretmenlerin mesleki motivasyonları ve okulda çalışma süresi arasında anlamlı bir farkın varlığı tespit edilememiştir. Bu araştırmada eğitim liderliğiyle okuldaki çalışma süresi arasında da anlamlı bir fark bulunamamıştır. Literatürde de bu tespitlerle eşdeğer olabilecek tespitleri içeren çalışmalara Özdemir, Kartal ve Yırcı (2014) ile Ada vd. (2013) 'nin çalışmalara birer örnek teşkil etmektedir.

Bir öğretmenin aynı okulda uzun yıllardan beri çalışıyor olması, çalıştığı kurumdan memnun olduğunun bir delili olarak da görülebilir. Okulun ikamet ettiği adrese yakınlığı bu memnuniyetin bir işareti olarak görülebilir. Ama bundan çok daha önemli olan husus, çalıştığı okulun yönetimini benimseyen, okulun öğrenci ve öğrenci velisi profilinden hoşnutluk duyan, okulun bulunduğu semtin sosyal çevresine olumlu bakan ve mesai arkadaşlığı yaptığı öğretmenlerle iyi ilişkiler içerisinde olabilen bir öğretmenin aynı okulda uzun bir hizmet süresini geride bırakabileceğinin ihtimaller dâhilinde olabileceğidir. Okulla ilgili bütün bu olumlu kanaatlerin onda güçlü bir mesleki motivasyona dönüştüğü rahatlıkla söylenebilir. Hiç kuşku yok ki, böyle bir okulda ortaya çıkmış ve okul toplumunun bütün unsurlarını mutlu edebilecek bu olumlu iklimin oluşmasında liderlik davranışı sergileyebilen okul müdürünün büyük bir payı vardır.

Konuya başka bir açıdan eğilecek olduğumuzda, öğretmenlerin aynı okulda uzun bir hizmet süresine sahip olmalarını yukarıda zikredilen sebeplerle ilgisi olmayan başka türden sebeplere dayandığını söylemek de mümkün olabilir. Birçok öğretmen, en ufak bir memnuniyet belirtisi göstermemelerine rağmen, aynı okulda uzun bir hizmet süresine sahip olabilmektedirler. Evlerine yakın veya çevresi itibarıyla daha iyi bir

sosyal dokuya sahip olduğunu düşündükleri bir okula ya hizmet puanları yetersiz kaldığı ya da açık kadro bulunamadığı için atanamamaktadırlar ve bu yüzden de aynı kurumda uzun yıllar görev yapmak zorunda kalabilmektedirler. Bu duruma okula ulaşım zorluğu gibi bir etkenin yanında okul yönetimi, diğer öğretmenler, öğrenciler, öğrenci velileri ve sosyal çevreyle ilgili memnuniyetsizliklerden biri, bazıları veya tamamının eklenmesi de söz konusu olabilir. Hal böyle iken, istemedikleri bir okulda görev yapmak mecburiyetinde kalan öğretmenlerde mesleki motivasyon düşük olabilecektir. Bütün bu etmenler göz önünde tutulduğunda okuldaki hizmet süresinin uzunluğu öğretmenlerdeki mesleki motivasyonun ve eğitim liderliği algılarıyla birebir ilgili olmadığını ortaya koymaktadır. Herhangi bir okula atanalı çok uzun bir süre olmamış birçok öğretmen de okulundan yukarıda ifade olunan olumlu nedenler dolayısıyla memnun olabilir veya yine yukarıda ifade olunan olumsuz nedenler dolayısıyla memnun olmayabilir. Öğretmenlerin motivasyonlarını yüksek tutan okuldaki elverişli iklim ve buna öncülük eden ,okuldaki hizmet süresi ne kadar olursa olsun, bütün öğretmenlerce eğitim liderliği olarak algılanabilecek okul yöneticilerinin varlığıdır.

5.2. Eğitim Yöneticilerinin Eğitim Liderliği Davranışlarının Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarını Ne Düzeyde Yordadığına İlişkin Sonuçların Yorumları

Araştırmada elde edilen sonuca göre eğitim yöneticilerinin eğitim liderliği davranışları öğretmenlerin mesleki motivasyonunu anlamlı şekilde yordamaktadır. Öğretim liderliği davranışlarıyla öğretmenlerin mesleki motivasyonları arasındaki varyansın %57,5'ini açıklamaktadır. Öğretim liderliğinde amaç ve destek boyutları anlamlı bir etkiye sahipken süreç, değerlendirme çevre uyumu boyutları anlamlı bir etkiye sahip olmamaktadır.

Eğitim liderliği, okul müdürlerinin veya eğitim kurumlarında yöneticilik konumuna sahip olan kişilerin, liderliğin genel geçerlilik içeren tanımlamalarıyla bağdaşan tutumlar geliştirebilmeleriyle, liderliğin davranış biçimleriyle uyuşan davranışları sergileyebilmeleriyle, günümüze kadar geliştirilmiş liderlik kuramlarıyla belirlenmiş liderlik tarzlarından birini veya birkaçını benimseyebilmeleriyle izah edilecek bir olgudur. Düşünce özgürlüğünün, katılımcılığın ve çoğulculuğun günümüz

toplumlarında-özellikle de toplumların eğitim düzeyi yüksek olan kesimlerinde- büyük ölçüde içselleştğini göz önünde bulunduracak olursak davranış biçimleri itibarıyla demokratik liderliğin, kuramlar itibarıyla da hizmetkâr liderliğin öğretmenler nezdinde eğitim liderliği olarak kabul görebileceğini söylemek mümkün hale gelebilecektir. Öğretmenlerce kabul görebilecek liderlik davranışları veya tarzlarının okul yöneticilerinde somut bir hal alması öğretmenlerde motivasyonun olumlu bir etkiye sahip olmasına sebebiyet verecektir.

Demokratik liderlik, Newstorm ve Davis (1993)'e göre liderin ve onun takipçilerinin bir sosyal grup olarak hareket edebildiği, takipçilerinin liderlerine fikirlerini açıklayıp, önerilerde bulunabildiği, liderin bu hususlarda takipçilerini teşvik edebildiği bir liderlik biçimidir. Stone ve Edward (1995),demokratik liderlikte insan ilişkilerine çok önem verilir ve katılımcılık esas alınır. Liderler karar alma süreçlerine takipçilerini de dâhil ederler (İbicioğlu, Özmen ve Taş, 2009:6).Hizmetkâr liderlik ise, takipçilerine karşılıksız olarak hizmet etmeyi amaç edinen, takipçilerinin ihtiyaçları ve iyiliği hususunda hassasiyet gösteren, ortak iyilikten yana olan ve bütün bunların liderlikten daha fazla önemsendiği bir liderlik tarzıdır. Hizmetkâr liderlik tarzını benimsemiş olan lider yöneticiler güven duyulan, ahlak ilkelerine bağlılık gösteren, alıcı olmayıp verici olan kişilerdir. Hizmetkâr liderler, hizmet etmek suretiyle takipçilerine rol model olurlar ve lideri oldukları çevrede hizmet etme kültürünü oluşturmayı ve yaşatmayı amaç edinirler (Erkutlu, 2014: 121-122).

Hal böyle iken, gerek demokratik liderlik gerekse hizmetkâr liderlik eğitim liderliğine en uygun davranış biçimleri ve kuramlardan sayılması mümkün olabilmektedir. Çünkü eğitim liderliği yapabilen bir okul yöneticisi kendisini öğretmenler ile beraber okul toplumunun bir ferdi olarak görür, öğretmenlerin fikirlerine değer verir, karar alma süreçlerinde onların fikirlerini hesaba katar, onlara kendilerini özgürce ifade edebilecekleri, kendi iradeleriyle hareket edebilecekleri ve sorumluluk alabilecekleri bir ortam sağlar. Eğitim lideri olabilen okul yöneticileri öğretmenlerin mesleklerini rahatlıkla veya layıkıyla icra edebilmeleri yönündeki ihtiyaçlarını sahip oldukları pozisyonun önünde görürler, alçakgönüllüdürler, fedakârdırlar, ahlak sahibidirler ve lideri oldukları okulda güven kaynağıdırlar. Eğitim liderleri söz konusu nitelik ve halleri vesilesiyle yöneticiliğini üstlendikleri okulda sadece öğretmenler için değil, öğrenciler için de, okul toplumunu meydana

getiren diğerk unsurlar(öğrenci velileri ve eğitimci olmayan çalışanlar) için de bir motivasyon kaynağı olabilmektedirler.

Öğretmenler, okul müdürlerinden, başarılarının takdir edilmesini, iyi yönlerinin kendilerine ifade edilmesini, eksik yönlerinin uygun bir dille bildirilip, bu eksikliklerin nasıl giderilebileceği hususunda yol gösterici olunmasını beklerler. Bu türden beklentilerin karşılık bulması onlarda motivasyonun artmasına neden olur. Bu türden beklentilere karşılık verebilecek okul yöneticilerinde liderlik vasfının bulunması gerektiği de açıktır. Bir okul müdürünün liderliğinin alameti sayılabilecek bir başka ve önemli husus da onun akademik anlamdaki yeterliliklerinin öğretmenlerdeki akademik yeterliliklerden nispeten de olsa fazla olmasıdır. Mesleki tecrübesi ve akademik yeterlilikleri makbul seviyede olan lider bir okul yöneticisi öğretmenlik mesleğinin inceliklerini hayata geçirme, mesleğin icrasıyla ilgili baş gösterebilecek zorlukların aşılması ve benzeri hususlarda öğretmenlere rehberlik edebilecek bir potansiyele sahiptir. Bu potansiyelin öğretmenlerce bilinmesi veya sezilmesi de öğretmenlerin motivasyonu için önemli bir faktör olabilmektedir.

Bir eğitim lideri, liderliğin güç kaynakları içerisinde ödül ve uzmanlık gücüne dayanır, yasal ve zorlayıcı güce fazla ihtiyaç duymaz. Öğretmenlere mesleki performanslarında verimli olabilmeleri için onlara rehberlik eder, onların başarılarını takdir eder veya ödüllendirir. Onlarla samimi ve dostane olur, onların mesleki gelişimlerini sağlamak yönünde imkanların oluşması için çaba sarf eder, onları risk alma ve yenilik hususunda teşvik eder (Şişman, 2014:91-96) Bu ve bunlara benzer davranışlar eğitim liderliğinin olmazsa olmazlarındandır ve öğretmenleri cinsiyetleri, yaşları ve mesleki kıdemleri ne olursa olsun mutlak surette motive eder.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından yola çıkılarak sonuçlara ve araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak da önerilere yer verilmiştir.

Bu bölümde sonuçlar araştırmanın alt amaçlarına göre sıralanmıştır

6.1. Birinci alt amaca yönelik sonuçlar

Bu çalışmanın sonucunda öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına cinsiyet, yaş, hizmet yılı ve okulda çalışılan sürenin etki etmediği, mesleki motivasyonla cinsiyet, yaş, hizmet yılı ve okuldaki çalışma süresi arasında anlam arz eden bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu veriler ışığında öğretmenlerin motivasyonlarını oluşturan veya arttıran faktörler ile söz konusu değişkenler arasında bir bağın olmadığı sonucuna varmak mümkün olabilmektedir.

Bu araştırma ile öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına eğitim durumlarının etkide bulunduğu tespitine varılabilmektedir. Çünkü elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin mesleki motivasyonlarıyla eğitim durumu arasında yüksek lisans lehine anlamlı bir farklılık mevcuttur. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenler lisans veya yüksek lisans mezunu kişilerdir. Eğitim seviyesindeki yükseklik öğretmenlerde motivasyonu var eden veya arttıran son derece önemli bir dışsal etken olarak kabul etmek gerekmektedir.

6.2. İkinci alt amaca yönelik sonuçlar

Bu çalışmayla beraber öğretmenlerin, eğitim yöneticilerinin eğitim yöneticilerinin eğitim liderliği davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyet, eğitim durumu, yaş, hizmet yılı ve okulda çalışılan süre gibi değişkenlerin herhangi bir etkiye yol açmadığı sonucuna varılabilmektedir. Çünkü bu çalışmaya göre öğretim liderliğiyle cinsiyet, eğitim durumu, yaş, hizmet yılı ve okulda çalışılan süre değişkenleri arasında anlamlı sayılabilecek bir farklılık bulunmamaktadır.

Araştırmada elde edilen sonuç, eğitim yöneticilerinin eğitim liderliği davranışlarıyla ilgili algıların cinsiyet, eğitim durumu, yaş, hizmet yılı ve okulda çalışılan süre gibi değişkenlerden tamamen bağımsız olduğunu ve okul yöneticilerinin liderlik olarak tasnif edilebilecek davranışları ve performansı sergileyebilmeleriyle meydana çıktığını açıkça göstermektedir.

6.3. Üçüncü alt amaca yönelik sonuçlar

Bu çalışmada eğitim yöneticilerinin eğitim liderliği davranışlarının öğretmenlerin motivasyonlarına etkide bulunduğu sonucuna varılmıştır. Çünkü bu araştırmaya göre eğitim yöneticilerinin eğitim liderliği davranışları öğretmenlerin mesleki motivasyonunu anlamlı şekilde yordamaktadır.

Okul yöneticileri, yöneticiliğini üstlendikleri okulun lider yöneticileri olabilmeleri okulun amaçlarını belirlemeleriyle, paylaşımlarıyla, eğitim-öğretim sürecini yönetebilmeleriyle, öğrencileri doğru bir şekilde değerlendirmeleriyle , öğretmenleri desteklemeleriyle, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamalarıyla ve düzenli bir öğrenim-öğretim çevresi ve iklimi oluşturabilmeleriyle birebir ilgilidir. Bütün bu davranışlar da zaten öğretmenlerin motivasyonlarına katkı sağlayan davranışlardır.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler:

Okul yöneticileri için liderlik davranışları sergileyebilmelerini, birer lider yönetici olabilmelerini sağlamak amacıyla eğitim programları hazırlanabilir ve okul yöneticileri bu programlara tabi tutulmalıdır.

Eğitim liderliği alanında belli bir akademik alt yapıya kavuşabilmeleri amacıyla okul yöneticileri- tezli veya tezsiz olmak üzere- Eğitim Yönetimi alanında lisansüstü öğrenim görmeleri yönünde teşvik edilebilir.

Okul yöneticilerinin eğitim lideri olabilmeyi gaye edinebilmelerine yönelik olarak hedefler geliştirilebilir; öğretmenlerde motivasyonu sağlamanın liderlik davranışlarının vazgeçilmezlerinden biri olduğu onlara fark ettirilebilir ve öğretmenlerin motivasyonlarını sağlamak ve arttırabilmeye yönelik olarak

motivasyon kavramı, tanımı, türleri ve kuramları hususunda okul yöneticilerinin bilgi sahibi olmalarına ön ayak olunabilir.

Okul yöneticilerinin liderlik davranışları sergileyebilmelerine, eğitim liderliği yapabilmelerine mani olan etkenler üzerinde durulabilir ve onlara karşı tedbirler alınabilir.

Okul yöneticilerinin duygu yönetimi stratejileri bağlamında okullardaki resmi ilişkilerin dışındaki birlik ve beraberlik duygularını güçlendirecek, öğretmenlerin motivasyonunu artıracak önlemler alınabilir.

Öğretmenlerin içsel motivasyonlarının sağlanması amacıyla başarıları görülmeli ve takdir edilmeli, kurumda alınacak olan kararlara katılımları dikkate alınabilir.

Öğretmenlerin dışsal motivasyonlarının sağlanması amacıyla 1 eğitim kurumlarında liderliğin bir gereği olarak okul yöneticileri öğretmenlerin motivasyonunu artırabilmek için motivasyon araçlarına odaklanılabilir.

6.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler:

Çalışma mevcut değişkenler(cinsiyet, eğitim durumu, yaş, hizmet yılı, okulda çalıştığı süre) sabit kalmak koşuluyla farklı çalışma gruplarına tekrarlanabilir. Mevcut araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin farklı illerinde özel kurumlara ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan kimi öğretmenler oluşturmuştur. Çalışma belli bir ilin belli bir ilçesinde görev yapan öğretmenlerle veya gerek Türkiye'nin her yerinde, gerekse bir ilin herhangi bir ilçesinde belli bir branşın öğretmenleri ve belli bir okul türünde(anaokulu, ilkokul vb.) görev yapan öğretmenler aracılığıyla tekrar edilerek sınırlandırılabilir.

Çalışma, öğretmenlerin motivasyonu üzerine etkileri olabileceği başka değişkenler (örgüt kültürü, sosyal çevre, örgütsel adalet, vb.) ile veya mevcut değişkenlere (cinsiyet, eğitim durumu, yaş, hizmet yılı, okulda çalıştığı süre) eklenerek yürütülebilir.

Çalışma farklı yönetim tarzları ile tekrarlanarak öğretmenlerin motivasyonunu düşüren etkenler araştırılabilir.

Bu çalışma eğitim harici iş kollarında hizmet veren kurumlar için de- ölçeklerde faaliyet yürütülen iş kolunun içeriklerine uygun değişiklikler yapılarak- uygulanabilir

ve kurum yöneticilerinin liderlik davranışları sergilemelerinin çalışanlarının motivasyonlarına etkileri ortaya konabilir.



KAYNAKÇA

- Ada, Ş., vd. (2013). Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3): 151-166.
- Akçakoca, A. ve Bilgin K.U. (2016). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Öğretmen Performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2): 1-23.
- Akyüz ,M., (2002). Çağdaş Okullarda Etkili Liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(1): 109-119.
- Argan, T. ve Ertürk, R. (2013). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İçsel Motivasyonları ve Örgütsel Kimliğe Yönelik Algılama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(7): 159-179.
- Başaran, M. (2020). On Yıl ve Üzeri Mesleki Kıdeme Sahip Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonlarının İncelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1): 86-102
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik Türleri Ve Güç Kaynaklarına İlişkin Mevcut- Gelecek Durum Karşılaştırması: Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Algılarına Dayalı Bir Alan Araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(9): 73-84
- Bakkal, M. ve Radmord, S. (2019). Okul Müdürlerinin Eğitimsel Liderlik Standartlarını Karşılama Düzeyleriyle Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları ve Motivasyonları Arasındaki İlişki. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2): 163-195
- Beytekin, O. F. (2004). *İlköğretim Okul Müdürleri İçin Eğitim Liderliği Standartlarının Araştırılması* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli
- Ceyhan, E. (2011). *Eğitim Psikolojisi*, (2.bs.). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Çakır, S. (2019). *Liderlik Tarzlarının Öğretmenlerin Motivasyonu Üzerindeki Etkisi: Ankara İli Altındağ İlçesi Örneği*(Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.

- Çelep, C. (2005). *Eğitim Örgütlerinde Dönüşümsel Liderlik*, (1.bs.). Ankara: Anı Yayıncılık
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*,(2.bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Demir, K. (2015). *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Sistemi*,(7. bs.) Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Deniz, Ü. ve Erdener M.A. (2016). Öğretmenlerin İş Motivasyonlarını Etkileyen Etmenler. *Sosyal Bilimlerde Stratejik Araştırmalar*, 2(5): 29-41
- Doğan, M. (2020). Ortaokullarda Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin Motivasyon Etkenleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(5): 27-37
- Emiroğlu,O. (2017).*Öğretmen Motivasyon Kaynaklarına ilişkin Okul Yöneticisi Ve Öğretmen Görüşleri*(Yayınlanmış Doktora Tezi). KKTC Yakınoğlu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Denetimi ve Planlaması Ana Bilim Dalı, Lefkoşa.
- Erkutlu, V. (2014). *Liderlik, Kuramlar Ve Yeni Bakış Açılırları*,(1.bs.). Ankara: Efil Yayınları.
- Ertürk, R. (2016).Öğretmenlerin İş Motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3): 01-15
- Ertürk, R. ve Aydın, B. (2017). Öğretmenlerin İş Motivasyonunu Artıran Ve Olumsuz Etkileyen Durumların İncelenmesi. *The Journal Of Academic Social Science*, 5(58): 582-603
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve Okul Yönetimi*, (1.bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güney, S. (2005).- *Liderlik*-, (2.bs.). Ankara: Nobel Yayınları.
- İbicioğlu, H., Özmen. H. İ. ve Taş,S. (2009). Liderlik Davranışı ve Toplumsal Norm İlişkisi: Ampirik Bir Çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14(2): 1-23
- İş, E. ve Balcı, S. (2017). Okul Müdürlerinin Hizmetkar Liderlik Davranışlarının Öğretmen Algılarına Göre Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(50): 517-529
- Karabağ, E.K. vd. (2020). Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması: Çevrimiçi ve Kağıt Kalem Uygulamalarının

- Karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51(1): 479-498
- Kesimli, İ. (2013). Liderlik Davranış Türleri. *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(1): 1-10
- Kılıç, Y. ve Yılmaz, E. (2019). İçsel, Dışsal ve Yönetmel Faktörler Bağlamında Öğretmen Motivasyonunun Geliştirilmesi. *Eğitim, Kuram ve Uygulamada Araştırmalar Dergisi*, 5(1): 77-91
- Kırel, Ç (2011). *Sosyal Psikoloji 2*, (1.bs.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Korkmaz, M. vd. (2015). *Eğitim Kurumlarında Yönetim ve Liderlik*, (1.bs.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve Motivasyon Teorileri: Kuramsal Bir Çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2): 86-115.
- Önen, S. M. ve Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve Motivasyon: Kuramsal Bir Değerlendirme. *Birey ve Toplum Dergisi*, 5(10): 43-63.
- Özdemir, T. Y. , Kartal, S. E. ve Yirci, R. (2014). Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Motive Etme Yaklaşımları. *Turkish Journal of Education Studies*, 1(2): 190-215.
- Özkan, M. (2016). Liderlik Hangi Sifatları Nasıl Alıyor? Liderlik Konulu Makalelerin İncelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(2):615-639
- Özkan, M. Ve Temiz, E. (2017). İlkokul Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Hizmetkar Liderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2): 319-352.
- Öztaş, N. (2010). *Okul Müdürlüğünden Eğitim Liderliğine Geçiş ve Karaman İli Örneği* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi) Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.

- Recepoğlu, R. (2013). Öğretmenlerin İş Motivasyonlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(2): 575-588.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim Liderliği*, (5.bs.). Ankara: Pegem A Yayınları.
- (2016). Şişman Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği: Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(3): 375-400.
- Tahoğlu, F. ve Gedikoğlu T. (2009). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(58): 274-298.
- Uğur, S.S. ve Uğur, U. (2014). Yöneticilik ve Liderlik Ayrımında Kişisel Farklılıkların Rolü. *Yöneticilik ve Liderlik Ayrımında Kişisel Farklılıkların Rolü. Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1): 122-136
- Uğur, Y. (2019). *Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamaları ile Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişki* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim, Yönetimi Bilim Dalı.
- Urhan F. (2018). *Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Etki Eden Değişkenlerin Analizi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). T.C. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı , Eğitim Yönetimi, Teftişi ve Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Konya.
- Yeşil, A. (2016). Liderlik ve Motivasyon Teorilerine Yönelik Kavramsal Bir İnceleme. *Uluslararası Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(3): 158-160.
- Yıldırım, B. (2005). Eğitim Örgütlerinde Kültürel Liderlikle Meslek Ahlakı İlişkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(13): 218-238.
- Yıldız, G. ve Ardıç, K. (1999). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1): 73-82.
- Yiğit, R. (2002). İyi Bir Lider Olmanın Yolları. *Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 6(1): 17-21.

EKLER

Ek 1: Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği

Aşağıda verilen motivasyon unsurlarının çalışma isteğinizi etkileme durumunu					
1 - Çok olumsuz etkiler	Çok Olumsuz			Çok Olumlu	
5 - Çok olumlu etkiler olacak şekilde derecelendiriniz.					
	1	2	3	4	5
1. Okulumuzdaki fiziki ortamın niteliği	1	2	3	4	5
2. Okulumuzda yeni teknolojilerin kullanılabilirliği	1	2	3	4	5
3. Okulumuzda ihtiyaç duyulan araç gerecin sağlanabilirliği	1	2	3	4	5
4. Okulumuzdaki sosyal-sportif faaliyet sayısı	1	2	3	4	5
5. Okulumuzdaki ortamın samimiyeti	1	2	3	4	5
6. Okulumuzda insana verilen değer	1	2	3	4	5
7. Okulumuzda yapılan çalışmaların takdir edilme düzeyi	1	2	3	4	5
8. Okulumuzdaki öğrencilerin başarı durumları	1	2	3	4	5
9. Çalışmalarımın öğrenciler üzerindeki etkileri	1	2	3	4	5
10. Okulumuzdaki mesleki işbirliği ve dayanışma düzeyi	1	2	3	4	5
11. Okulumuzda öğretmenlerin okul ile ilgili konularda karara katılım durumu	1	2	3	4	5
12. Okulumuzda adaletin işleyişi	1	2	3	4	5
13. Okul yöneticilerimizin davranışları	1	2	3	4	5
14. Ders saati, nöbet vb. taleplerimin dikkate alınma durumu	1	2	3	4	5
15. Velilerin okula destek sağlama durumu	1	2	3	4	5
16. Okulumuzun bulunduğu sosyoekonomik çevre	1	2	3	4	5
17. Eğitim politika ve uygulamalarındaki değişimler	1	2	3	4	5
18. Bakanlıkça hazırlanan eğitim programları	1	2	3	4	5
19. Bakanlıkça hazırlanan ders kitapları	1	2	3	4	5
20. Mesleğin iş yükü	1	2	3	4	5
21. Aldığım ücret düzeyi	1	2	3	4	5
22. Mesleğin saygınlığı	1	2	3	4	5
23. Mesleğime olan sevgim	1	2	3	4	5
24. Mesleğimin kişisel ve mesleki gelişim imkânları	1	2	3	4	5
25. Alanımla ilgili yayınlara erişim imkânları (makale, dergi, kitap vb.)	1	2	3	4	5

Ek 2: Şişman Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği

Maddeler	Yerine Getirme Dereceleri				
	Hiçbir zaman	Çok seyrek	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
	1	2	3	4	5
A. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması					
1. Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama	()	()	()	()	()
2. Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etme	()	()	()	()	()
3. Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme	()	()	()	()	()
4. Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma	()	()	()	()	()
5. Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme	()	()	()	()	()
6. Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma	()	()	()	()	()
7. Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme	()	()	()	()	()
8. Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme	()	()	()	()	()
9. Okulun amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük etme	()	()	()	()	()
10. Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme	()	()	()	()	()
B. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi					
11. Okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama	()	()	()	()	()
12. Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme	()	()	()	()	()
13. Okulun I. ve II. kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama	()	()	()	()	()
14. Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılma	()	()	()	()	()
15. Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme.	()	()	()	()	()
16. Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme	()	()	()	()	()
17. Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme	()	()	()	()	()
18. Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama	()	()	()	()	()
19. Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme.	()	()	()	()	()
20. Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme	()	()	()	()	()
C. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi					
21. Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma	()	()	()	()	()
22. Öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme	()	()	()	()	()
23. Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma	()	()	()	()	()

24. Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme	()	()	()	()	()
25. Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme	()	()	()	()	()

Ek'in devamı...

26. Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme	()	()	()	()	()
27. Okul ve sınıfı içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme	()	()	()	()	()
28. Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama	()	()	()	()	()
29. Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme	()	()	()	()	()
30. Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma	()	()	()	()	()
D. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi					
31. Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etme	()	()	()	()	()
32. Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarla bulunma	()	()	()	()	()
33. Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme	()	()	()	()	()
34. Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmetçi eğitim çalışmaları düzenleme	()	()	()	()	()
35. Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme.	()	()	()	()	()
36. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme	()	()	()	()	()
37. Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma	()	()	()	()	()
38. Öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma	()	()	()	()	()
39. Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma	()	()	()	()	()
40. Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme	()	()	()	()	()
E. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma					
41. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük etme	()	()	()	()	()
42. Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme	()	()	()	()	()
43. Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama	()	()	()	()	()
44. Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma	()	()	()	()	()
45. Okulda öğretmen ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama	()	()	()	()	()
46. Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme	()	()	()	()	()
47. Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme	()	()	()	()	()
48. Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme	()	()	()	()	()
49. Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncülük verme	()	()	()	()	()
50. Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama.	()	()	()	()	()

Ek 3: Kişisel Bilgiler Formu

1. Cinsiyetiniz
☐ Erkek ☐ Kadın
2. Eğitim Düzeyiniz
☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora
3. Yaşınız
☐ 21-25 ☐ 26-30 ☐ 31-35 ☐ 46 ve üzeri
4. Meslekteki hizmet yılınız
☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16- 20 yıl
5. Bu okuldaki görev süreniz
☐ 1-2 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21 yıl ve üzeri

Ek 4: İzin



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.1010855
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

15.01.2018

Sayın: Yavuz Hamdi BİNGÖL

İlgi: a) 29.12.2017 tarihli ve 22628646 Gelen Evrak No'lu dilekçeniz.
b) Valilik Makamının 12.01.2018 tarih ve 910023 sayılı oluru.

"Eğitim Yöneticilerinin Eğitim Liderliği Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonlarına Etkileri" konulu teziniz hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu talebiniz; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

M. Nurettin ARAS
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Yavuz Hamdi BİNGÖL

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Marmara Üniversitesi/ Almanca Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi : İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi/ Eğitim
Yönetimi ve Denetimi

Bildiği Yabancı Diller : Almanca, İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri :

İş Deneyimi

Stajlar :

Projeler :

Çalıştığı Kurumlar : Milli Eğitim Bakanlığı

İletişim

E-Posta Adresi