

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK DAVRANIŞLARININ
ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYONU VE İŞ DOYUMU
ÜZERİNE ETKİSİ**

**İREM DEMİR
16705006**

**TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. İBRAHİM KOCABAŞ**

**İSTANBUL
2019**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK DAVRANIŞLARININ
ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYONU VE İŞ DOYUMU
ÜZERİNE ETKİSİ**

**İREM DEMİR
16705006**

**TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. İBRAHİM KOCABAŞ**

**İSTANBUL
2019**

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK DAVRANIŞLARININ
ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYONU VE İŞ DOYUMU
ÜZERİNE ETKİSİ

İREM DEMİR
16705006

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih:
Tezin Savunulduğu Tarih:
Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur

Unvan Ad Soyad

Tez Danışmanı : PROF. DR. İBRAHİM KOCABAŞ
Jüri Üyeleri : DOÇ. DR. AYDIN BALLYER
DOÇ. DR. BİLAL YILDIRIM

İSTANBUL
2019

İmza



ÖZ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYONU VE İŞ DOYUMUNA ETKİSİ

İrem DEMİR

Haziran, 2019

Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumuna etkisini konu alan bu araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Beylikdüzü ve Esenler ilçelerinde çalışan öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 203 erkek 266 kadın olmak üzere toplam 469 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri demografik bilgileri içeren anket ve “Öğretmenlere Yönelik Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeği” yoluyla elde edilmiştir. Ölçek, bu araştırma kapsamında geliştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeği”ne ilişkin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre, Birinci Faktörde, İkinci Faktörde, Üçüncü faktörde ve Öğretmenlere Yönelik Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeğinin genelinde devlet okullarında çalışan öğretmenlerin ortalaması ile özel okullarda çalışan öğretmenlerin ortalamaları arasında devlet okullarında çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Hem alt boyutlar açısından hem de genel ortalama açısından devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin öznel algıları açısından yöneticilerin davranışlarının kendilerinin motivasyonlarına etkisini daha olumsuz algıladıkları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticisi, liderlik, öğretmen, motivasyon, iş doyum.

ABSTRACT

THE LEADERSHIP BEHAVIOR OF SCHOOL MANAGERS THE EFFECT ON TEACHERS 'MOTIVATION AND JOB SATISFACTION

İrem DEMİR

June, 2019

This study, which focuses on the effect of leadership behaviors of teachers on the motivation of teachers and job satisfaction, was applied to teachers working in Beylikdüzü and Esenler districts of Istanbul province in the 2018-2019 academic year. The study group consisted of 203 male and 266 female teachers. The data of the study were obtained through a questionnaire including demographic information and the Motivation and Job Satisfaction Scale for Teachers. The scale was developed within the scope of this research. In this study, factor analysis and reliability analysis of the scale were conducted in this study. There was a significant difference between the teachers' Motivation and Job Satisfaction Scale. Accordingly, in the second factor, the third factor, and the Motivation and Job Satisfaction Scale for Teachers, a significant difference was found between the average of teachers working in public schools and the average of teachers working in private schools in favor of teachers working in public schools. In terms of both sub-dimensions and overall average, it can be said that the teachers' perceptions of the behaviors of the administrators in public schools perceive themselves more negatively.

Keywords: School manager, leadership, teacher, motivation, job satisfaction.

ÖN SÖZ

Yüksek lisans tez çalışmam süresince ve akademik hayatımın her aşamasında benden desteğini esirgemeyen, sabırla ve güler yüzüyle değerli bilgilerini ve vaktini benimle paylaşan, beni yönlendiren, yardımsever, çok kıymetli tez danışman hocam, Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans ders dönemimde ve tez çalışmam süresince tarafıma yaptıkları katkıları için Eğitim Yönetimi ABD'de görev yapan değerli hocalarım Doç. Dr. Aydın BALYER, Dr. Öğretim Üyesi Erkan TABANCALI, Dr. Öğretim Üyesi Mithat KORUMAZ ve Yunus Emre ÖMÜR'e teşekkür ederim. Ayrıca lisans ve yüksek lisans öğrenim sürecime büyük katkı sağlayan rahmetli Prof. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ hocamı da saygı, sevgi ve teşekkürle anıyorum.

Kıymetli aileme hayatıma kattıkları herşey için teşekkür ederim. Ve değerli eşim Ertuğrul ARICI'ya araştırma sürecimde bana vermiş olduğu destek için teşekkür ederim.

İstanbul; Haziran, 2019

İrem DEMİR ARICI

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Problem Cümlesi	8
1.4.1. Alt Problemler.....	8
1.5. Sayıtlılar.....	8
1.6. Sınırlılıklar.....	9
1.7. Tanımlar.....	9
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Okul	11
2.2. Yöneticiler ve Liderlik.....	12
2.3. Liderlik Kuramları	15
2.3.1. Büyük Adam Kuramı.....	15
2.3.2. Özellikler Kuramı	16
2.3.3. Durumsal Kuram.....	17
2.3.4. Davranışsal Kuram	18
2.4. Motivasyon	18
2.4.1. İçsel ve Dışsal Motivasyon	20
2.5. Motivasyon Teorileri	21
2.5.1. Kapsam Teorileri	22
2.5.1.1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi	22

2.5.1.2.	Alderfer'in Erg Kuramı	23
2.5.1.3.	Herzberg'in Çift Faktör (Hijyen-Motivasyon Teorisi)24	
2.5.1.4.	McClelland Ödüllendirme Beklentisi Teorisi.....	25
2.5.2.	Süreç Teorileri	26
2.5.2.1.	Davranış Şartlandırması Yaklaşımı	27
2.5.2.2.	Bekleyiş (Beklenti) Teorileri	28
2.5.2.3.	Eşitlik Teorisi.....	29
2.5.2.4.	Amaç Teorisi	30
2.5.2.5.	Atıf Teorisi.....	30
2.5.2.6.	McGregor(X ve Y) Kuramı	31
2.6.	Davranışların Motivasyon Üzerine Etkisi	31
2.7.	Liderlik ve Motivasyon İlişkisi.....	33
2.8.	İş Doyumu	33
2.9.	Okul Yöneticilerinin Liderlik Vizyonları	35
2.10.	Okul Yöneticilerinin Kaynakları Yönetimi	36
2.11.	Okul Programının Yönetimi	36
2.12.	Okul Yöneticilerinin Eğitim Sürecini Değerlendirmesi	37
2.13.	Öğretmenlerin Motive Edilmesi	40
2.14.	Yöneticilerin Pozitif Okul Ortamı Oluşturma Sorumluluğu	41
2.15.	Eğitimcilerin Görünür Olması	44
2.16.	Okul İkliminin Önemi	45
2.17.	Okul Yöneticisinde Olması Gereken Özellikler	46
2.18.	Okul Yöneticilerinin Değişime Açık Olması	48
2.19.	Okulda Meslektaşlar Arası İletişimin Önemi	49
3.	YÖNTEM.....	54
3.1.	Araştırmanın Modeli.....	54
3.3.	Verilerin Toplanması ve Ölçme Araçlarının Uygulanması.....	55
3.4.	Öğretmenlere Yönelik Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeği'nin Geliştirilmesi	56
3.4.1.	Açımlayıcı Faktör Analizi	56
3.4.2.	Güvenirlilik Analizi	60
3.4.3.	Madde Ayırt Ediciliğinin Hesaplanması.....	63
3.5.	Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi.....	65
3.6.	Verilerin İstatistiksel Analizi.....	66
4.	BULGULAR VE YORUM	67
4.1.	Betimsel Analiz Sonuçları	68
4.2.	Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Açısından Analizi.....	70
4.3.	Öğretmen Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okulun Türü Açısından Analizi	71
4.4.	Öğretmen Görüşlerinin Branşları Açısından Analizi	72
4.5.	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri Açısından Analiz	73

4.6.	Mesleki Kıdem ve Cinsiyetin Ortak Etkisine İlişkin Analiz	76
5.	SONUÇ ve ÖNERİLER.....	79
5.1.	Sonuçlar	79
5.2.	Öneriler.....	82
5.2.1.	Araştırmacılar İçin Öneriler.....	82
5.2.2.	Uygulayıcılar İçin Öneriler	83
KAYNAKÇA.....		84
EKLER.....		102
ÖZ GEÇMİŞ.....		108



TABLÖLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1. Örneklem Yeterliliği için KMO Ölçümü ve Küresellik Testi.....	57
Tablo 2. Ölçek Maddeleri ve Faktör Yük Değerleri.....	58
Tablo 3. Faktör 1'in Güvenirliği ve Madde Toplam Korelasyonu.....	60
Tablo 4. Faktör 2'nin Güvenirliği ve Madde Toplam Korelasyonu.....	61
Tablo 5. Faktör 3'ün Güvenirliği ve Madde Toplam Korelasyonu.....	62
Tablo 6. Madde Ayırt Edicilik Analizi.....	63
Tablo 7. Ölçme Aracının Maddelerinin Son Hali	106
Tablo 8. Araştırmaya Katılanların Sosyodemografik Bilgileri	67
Tablo 9. Betimsel Analiz Sonuçları.....	68
Tablo 10. Cinsiyet Açısından Analiz Sonuçları	70
Tablo 11. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Açısından Analiz Sonuçları	71
Tablo 12. Branş Açısından Analiz Sonuçları	72
Tablo 13. Mesleki Kıdem Açısından Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Analiz Sonuçları.....	74
Tablo 14. Mesleki Kıdem Açısından Analiz Sonuçları.....	75
Tablo 15. Mesleki Kıdem ve Cinsiyetin Ortak Etkisine Dayalı Analiz Sonuçları....	76

KISALTMALAR

N:	Sayısı
P:	Anlamlılık Düzeyi
SS:	Standart Sapma
SH:	Standart Hata
OSH:	Ortalamaların Standart Hatası
KT:	Kareler Toplamı
SD:	Serbestlik Derecesi
KO:	Karelerin Ortalaması
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
ERG:	Var Oluş-İlişki Kurma-Gelişme Gereksinimi

1. GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, problem cümlesine, alt problemlerine, sayılıtlarına, sınırlıklarına ve araştırmada kullanılan kavramlara ait tanımlara yer verilmektedir.

Çalışanları işlerine motive etme onların verimini artırma ve bu yolla işlerinde doyuma ulaşmasını sağlama işi ilk aşamada iş yerindeki yöneticilere düşmektedir. Ancak yöneticilerin, yönetimi altındaki çalışanlarını çeşitli sebeplerden dolayı yeterince destekleyip cesaretlendiremedikleri ayrıca iş yerindeki çalışma ortamının, örgütsel iklimin istenilen düzeyde olmadığı ve sunulan olanakların çalışanların meslekî yönden tatmin etmediği düşünülmektedir. Buna bağlı olarak iş ortamlarının çeşitli yönden kalitesi de olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle kalite ve verimin sağlanabilmesi için yöneticilerle birlikte çalışanların iş yerlerinde çalışma şartlarını iyileştirmeye aynı zamanda çalışanların bireysel ve meslekî beklentilerini karşılanması önem arz etmektedir.

Heraklites “Aynı nehirde iki kez yıkanılmaz” ifadesiyle, yaşamın sürekli bir değişim döngüsü içinde olduğunu çok açık bir şekilde beyan etmiştir (Brestrich, 1999, 1). Her geçen gün değişim hızlanmakta ve yeni ihtiyaçlar meydana getirmektedir. Buna bağlı olarak da değişikliklere ayak uydurmanın çağın sorumluluklarından biri haline geldiği söylenebilir. Değişimin her alanda ve sektörde seyretmesi tüm örgütlere ve dolayısıyla eğitim örgütlerine de sıçramış bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Motivasyon kelimesinin kökeni Latince “movere” kelimesine dayanmaktadır. Anlam olarak ise “hareket ettirme, hareketlendirme” demektir. Motivasyon, istekler, arzular, ihtiyaçlar, dürtüler ve ilgiler gibi birçok olguyu içinde barındıran genel bir kavramdır. Dürtüler açlık, susuzluk, barınma gibi insanın fizyolojik yapısından kaynaklı temel ihtiyaçlar olarak sınıflandırılabilir. Başarı, kendini kanıtlama gibi seviye olarak daha yüksek dürtüler ise ihtiyaçları oluşturmaktadır. Bu bağlamda

motivasyon sürecini anlamada ihtiyaçlar, dürtüler ve süreç boyunca etken olan uyarıcılar arasındaki ilişkiler ve bu ilişkilerin anlamları büyük önem taşımaktadır. Kişilerin duydukları heyecan, gerginlik, arzu, istek, efor ile davranışları arasında bir ilişki bulunmaktadır. Yaptıkları davranışlar düşünüldüğünde, bahsedilen itici gler yani ihtiyaçlar ile gerçekleştirilen hareketler arasında bir bağ bulunmaktadır (Wilson ve Madsen, 2008). Bu anlamda motivasyon, kişinin davranışlarının arkasında bulunan ana sebep olarak değerlendirilmektedir. Kişileri istenen hedef doğrultusunda harekete geçiren itici güç olarak tanımlanabilir. Yine kişilerin bir hedef için gerçekleştirdiği gönüllü davranışlarının ardında yatan sebepler, bu davranışların doğrultusu ve devamlılığı olarak nitelendirilmiştir (Pinto, 2011). Bütün bunlar düşünüldüğünde motivasyon psikolojik, zihinsel, davranışsal boyutları olan ve sosyal alanlardaki birikimleri de içeren kompleks bir kavram olarak değerlendirilmektedir.

İşyerinde verimin sağlanabilmesi için personelin moralli olması önemlidir. Morali yükseltmek için alınması gereken önlemlerin başında, yöneticilerin çalışanlar için iyi bir örnek olmaları, bilinçli bir şekilde çalışanlarda hizmet duygusunu uyandırmaları gelmektedir (Tutum, 1979, s.184). Kuruluş içinde bireyin moralinin, yaptığı iş ve iş arkadaşlarıyla olan ilişkisi, kişiliğine değer verilmesi, statüsü ve yöneticisinin davranışları ile yakından ilgili olduğu belirtilmektedir (Bingöl, 1984, 29).

Örgütlerde verim makine ile değil insanla gerçekleştirilmektedir. Bu verimin yaratılmasında insanların duygusu, coşkusu, heyecanı büyük önem taşımaktadır. Yorgun, kırığn, küskün insanlar verimli olamazlar (Alı, 1996, 17). Duyarsız ve çoğunlukla da yetersiz olarak nitelendirilen yöneticilerin, çalışanların bireysel gereksinimlerinin olabileceğini anlamakta güçlük çektikleri bilinmektedir (Aydın, 1986, 94). İnsanlar yaptıkları faaliyetlerle ilgili takdir edilmekten ve beğenilmekten hoşlanırlar. Her normal insan da bunu ister. İnsanların kendilerine duydukları güven ve saygının gelişmesi buna bağlıdır. Bu etkiler gelecek için güçlü motivasyon faktörleridir (Bentley, 1999, 179). alışan ve yönetici arasındaki karşılıklı güvene dayalı olarak kurulacak bir iletişim, yöneticinin daha kolay iletişim kurmasına ve çalışanlardan daha iyi verim almasına yardımcı olur (elik, 1999, 123).

1980’li yıllardan itibaren ğretim liderliği kavramlaştırması, eğitim yönetimi alanında giderek önem kazanır olmuştur. Bunda en çok da etkili okullar üzerine yapılan çalışmaların önemli katkısı olmuştur. Etkili okul akımı, okul yöneticilerinin

etkili okullarda öğretimsel lider olarak nitelendirilmesine aracılık ederken, eğitim yönetimi alanyazınına da öğretim liderliği kavramının girmesine kapı aralamıştır. Etkili okul kapsamında gerçekleştirilen çalışmalardan hareketle, okul yöneticilerinin liderlik becerilerini işe koşarak, eğitim ve öğretim sürecinde öğrenciler ve öğretmenler adına olumlu ve istendik yönde değişiklikler sağladıkları söylenmektedir (Şişman, 2014). Bu bağlamda, öğretimsel liderlerin davranışları ve bu davranışlara ilişkin liderlik anlayışları, motivasyon ve iş doyumlarına yönelik çalışmalar konuyla ilgili akademisyenler ve araştırmacılar tarafından üzerinde çalışılan ve gündeme gelen konular arasında yer almaktadır. Özellikle son 40 yıldır gündeme gelen Amerika'da okulları daha verimli ve etkili yapma sorununun, dikkatleri okul müdürlerine çekmiş ve başarılı bir müdür olmada kilit rol oynadığını belirtmiştir (Barth, 1990; Heck, Larsen, ve Marcoulides, 1990). Ancak burada asıl önemli noktanın, eğitim içerikli konularında rehberlik ve liderlik etmesinin ve çevresindeki ve okulundaki öğretmenlerin motivasyonunu artırıcı olması önemlidir. Okul liderleri, eğitim bazında gerçekleştirilmek istenen yeniliklerin başarısını tayin etmede önemli bir unsurdur. Dolayısıyla okul yöneticilerinin liderlik rolü üstlenerek eğitimde değişme ve daha iyiye doğru gelişme kaydetmeleri gerekmektedir (Galton ve Blyth, 1989). Okul yöneticilerinin çağımız koşulunun gerektirdiği; duyarlı, stratejik düşünebilen, kararlı, vizyonist, değişime ve yeniliklere açık, yol gösteren ve rehberlik eden, ulaşılabilir, işbirlikçi, teşvik edici, çözüm odaklı, lider ve iyi iletişim kurabilen aynı zamanda da iyi bir yönetici olabilme özelliklerini taşımasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Başka bir deyişle, okul yöneticisi okulda ne kadar etkili liderlik tutum ve davranışları sergiliyorsa okuldaki öğrenme ve öğretim sürecinin de o denli kaliteli ve verimli işlediği söylenebilir. Bunu da öncelikli olarak eğitim ve öğretim ile ilgili konulardaki gelişmeleri yakından takip ederek ve işin asıl mutfağında olan uygulayıcıları yani öğretmenleri edindikleri bilgiler doğrultusunda bilgilendirerek, onlara rehberlik ve liderlik ederek gerçekleştirebildikleri söylenebilir. Bu yolla, okul liderlerinin öğretim sürecine işlerlik kazandırarak gerek öğretmenlerin gerek öğrencilerin akademik açıdan gelişmelerine katkı sağlayabilecekleri söylenmektedir.

Okul müdürlerinin okuldaki eğitim ve öğretim süreci ve işleyişini öğrenciler ve öğretmenler adına iyileştirmek amacıyla bu süreçte aktif bir rol üstlenerek ilgili tüm paydaşlara rehberlik ve önderlik yapabilecek donanım ve potansiyele sahip olması

gerektiği düşünölmektedir. Bu bağlamda, okul liderlerine önemli rol ve sorumluluklar düştüğu söylenmektedir.

Müdürün birçok rolü ve sorumluluğu olmasına rağmen, öğretme, öğrenme, öğretim programı ve işbirliğine olan ilişkisinden dolayı öğretim liderliği giderek daha fazla önemli hale gelmiştir (Glanz, 2006). Yapılan araştırmalar sonucunda öğretim liderliğini uygulayan etkili okullarda öğrencilerin akademik başarılarında gelişme kaydettikleri ortaya çıkmıştır (Krug, 1986). Bu kapsamda, günümüz okul yöneticilerinin okuldaki başarı çıktılarında önemli birer unsur olduğu ve klişe yöneticilik anlayışından çıkmaları gerektiği düşünölmektedir. Bunun için de elbette ki öğretimsel lider olması beklenen okul yöneticilerinin, okulda bürokratik işlerden ziyade öğretim ile ilgili işleyişe daha fazla katılmaları, süreci yakından takip ederek gerekli değerlendirme ve revizeleri ilgili paydaşlarla işbirlikli bir tutum içerisinde yapmalarının önemli olduğu söylenmektedir.

Yukarıda yapılan açıklamalardan da anlaşıldığı üzere, tüm örgütlerde olduğu gibi okul örgütlerinde de belirlenen vizyon, misyon ve hedeflerin en üst düzeyde gerçekleştirilmesinde güçlü liderlere ihtiyaç duyulduğu aşıkardır. Esas varlık sebebi öğretim olan okul örgütlerinde liderlik, okul yöneticisinin, eğitim ve öğretim sürecinde öğretimle ilgili konularda kendisine danışılan kişi olması açısından öğretmenlere ve diğer ilgili paydaşlara liderlik ve rehberlik edebilecek donanım ve potansiyele sahip olmasını gerektirmektedir. Bu perspektiften, okul liderinin eğitim ve öğretimle ilgili konularda meslektaşlarından daha donanımlı, daha çok bilgi ve yetenek sahibi olması gerektiği söylenebilir. Bu yolla, lider olması beklenen okul yöneticisi, öğretim sürecinde ön ayak olabilir.

21. yüzyılla birlikte zaman denilen kaynağın etkin kullanımı daha çok önem kazanmıştır. Zaman, taşıdığı özellikler bakımından etkin kullanımının ölçölmesi ve değerlendirilmesi giderek daha da önemli hale gelmesi ile bu kapsamdaki çalışmaları hızlandırmıştır (Karagöz ve diğ., 2010). Bilindiği gibi, zaman kavramı, geçmişten günümüze tüm insanlık için önemli olup tüm örgütlerde gerek yöneticiler gerek çalışanlar için etkili ve verimli kullanılması gereken bir kaynaktır. Akıp giden zamanı geri getirme olanağımızın olmamasından dolayı zamanı iyi kullanmak ve değerlendirmek bu anlamda önemlidir. Tüm örgütlerin temel girdilerinden biri olan zaman kullanımına, eğitim örgütlerinden okul perspektifinden bakıldığında,

okullarda da örgütlenmesi ve etkili olarak kullanılması açısından önem taşıyan bir unsur olduğu aşikârdır. Okulda yapılan işlerin de belirli bir plan ve zaman doğrultusunda gerçekleştiği düşünüldüğünde okul yöneticisinin zaman kullanımı konusunda yetenekli olması gerekmektedir (Şişman, 2014). Okul müdürlerinin sorumlu olduğu birçok yükümlülük ve talep bulunmaktadır (Kennedy, 2002). Bir okul müdürünün bir gün ya da bir haftada geçen sürede öğrenciler, öğretmenler, ebeveynler ve toplumla ilişki içerisinde olmasının yanında okulla ilgili işler, bulunmaktadır.

Bu araştırmada, okul liderlerinin okulda geçen süre boyunca zamanlarını nasıl tayin ettikleri, en fazla ya da en az hangi etkinliklere zaman ayırdıkları ve öğretimsel liderlik gerektiren faaliyetlere ayırdıkları zaman düzeyini tespit etmenin okul liderleri için farkındalık yaratabileceği düşünüldüğünden bu araştırmada ortaokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik algıları ile zaman kullanımları arasındaki ilişki saptanmaya çalışılacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumuna etkisini belirlemektir. Bu kapsamda, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumuna etkisini belirlemek amaçlanmaktadır. İstanbul İli Esenyurt ve Beylikdüzü ilçelerinde görevli okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumunu düzeylerini ortaya koyabilmek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma sonucunda, İstanbul örneği olarak ele alınmış ve okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumunu düzeyleri ele alınmıştır. Bu kapsamda araştırmanın üç temel amacı şöyledir:

- 1) Okul yöneticilerinin gösterdikleri olumlu ya da olumsuz liderlik davranışlarını belirlemek ve bu davranışların öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde motive olması ve yaptığı işte doyuma ulaşmasındaki işlevini tespit etmek.

- 2) Okul yöneticilerinin gösterdikleri liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna ve iş doyumuna etkisini eğitimin kalitesi bağlamında bilimsel metotlar çerçevesinde ortaya koymak.
- 3) Öğretmenlerin, bu araştırma kapsamında belirlenen değişkenlere ilişkin okullarda, öğretmenlik mesleğiyle ve okul yöneticileriyle ilgili görüşlerini belirleyerek aralarında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Yönetici davranışlarının öğretmenlerin motivasyonunu ve iş doyumunu nasıl etkilediğini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, yöneticilerin olumlu ve olumsuz liderlik davranışlarının tespiti ile yöneticilere bilgi verme, yol gösterme ayrıca eğitimde kaliteyi ve öğretmenin verimliliğini arttıracak bilgileri sağlama açısından önemli görülmektedir. Böylelikle eğitim sisteminin yapı taşı olan öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen değişkenler belirlenerek alana bir katkı getireceği düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın ilgili alanyazına katkı sunması beklenmektedir.

Okul liderleri, eğitim bazında gerçekleştirilmek istenen yeniliklerin başarısını tayin etmede önemli bir unsurdur. Dolayısıyla okul yöneticilerinin liderlik rolü üstlenerek eğitimde değişme ve daha iyiye doğru gelişme kaydetmeleri gerekmektedir (Galton ve Blyth, 1989). Başka bir deyişle, okul yöneticisi okulda ne kadar etkili liderlik tutum ve davranışları sergiliyorsa okuldaki öğrenme ve öğretim sürecinin de o denli kaliteli ve verimli işlediği söylenebilir. Bunu da öncelikli olarak eğitim ve öğretim ile ilgili konulardaki gelişmeleri yakından takip ederek ve işin asıl mutfağında olan uygulayıcıları yani öğretmenleri edindikleri bilgiler doğrultusunda bilgilendirerek, onlara rehberlik ve liderlik ederek gerçekleştirebildikleri söylenebilir. Bu yolla, okul liderlerinin öğretim sürecine işlerlik kazandırarak gerek öğretmenlerin gerek öğrencilerin akademik açıdan gelişmelerine katkı sağlayabilecekleri söylenebilir.

Son 25 yılda eğitim liderliği alanında yeni kavramsal modellerin ortaya çıkmasıyla birlikte yapılan birçok çalışma sonrasında öğretimsel liderlik modeli, en önde gelenlerden biri haline gelmiştir (Heck ve Hallinger, 1999). Okul yönetimine yönelik daha önce yapılmış olan çalışmaların aksine bu model okul yöneticileri tarafından

uygulanen öğretimsel liderliğin, okul adına daha iyi akademik çıktılar getirdiğini savunmaktadır (Leithwood ve Jantzi, 1999b; Southworth, 2002). Bu açıdan, öğretimsel liderliği diğer liderliklerden ayıran en belirgin özelliğin okuldaki eğitim-ğretim süreçleriyle doğrudan ilişkili olması şeklinde belirtilebilir.

Müdürün birçok rolü ve sorumluluğu olmasına rağmen, öğretme, öğrenme, ğretim programı ve işbirliğine olan ilişkisinden dolayı ğretim liderliği giderek daha fazla önemli hale gelmiştir (Glanz, 2006). Yapılan araştırmalar sonucunda ğretim liderliğini uygulayan etkili okullarda öğrencilerin akademik başarılarında gelişme kaydettikleri ortaya çıkmıştır (Krug, 1986). Bu kapsamda, 21. yüzyıl okul yöneticilerinin okuldaki başarı çıktılarında önemli birer unsur olduğu ve klişe yöneticilik anlayışından çıkmaları gerektiği dşnlmektedir. Bunun için de elbette ki öğretimsel lider olması beklenen okul yöneticilerinin, okulda bürokratik işlerden ziyade ğretim ile ilgili işleyişe daha fazla katılmaları, süreci yakından takip ederek gerekli değerlendirme ve revizeleri ilgili paydaşlarla işbirlikli bir tutum içerisinde yapmalarının önemli olduğu söylenebilir.

Tüm rgtlerde olduğu gibi okul örgütlerinde de belirlenen vizyon, misyon ve hedeflerin en st düzeyde gerçekleştirilmesinde güçlü liderlere ihtiyaç duyulduğu aşıkrdır. Esas varlık sebebi ğretim olan okul örgütlerinde liderlik, okul yöneticisinin, eğitim ve ğretim sürecinde öğretimle ilgili konularda kendisine danışılan kişi olması açısından öğretmenlere ve diğer ilgili paydaşlara liderlik ve rehberlik edebilecek donanım ve potansiyele sahip olmasını gerektirmektedir. Bu perspektiften, okul liderinin eğitim ve öğretimle ilgili konularda meslektaşlarından daha donanımlı, daha çok bilgi ve yetenek sahibi olması gerektiği söylenebilir. Bu yolla, öğretimsel lider olması beklenen okul yöneticisi, ğretim sürecine n ayak olabilir.

Yukarıda yapılan açıklamalardan da anlaşıldığı üzere öğretimsel lider olması beklenen okul yöneticilerinin okuldaki eğitim ve ğretim süreci ve işleyişini öğrenciler ve öğretmenler adına iyileştirmek amacıyla bu süreçte aktif bir rol üstlenerek ilgili tüm paydaşlara rehberlik ve önderlik yapabilecek donanım ve potansiyele sahip olması gerektiği dşnlmektedir. Buraya kadar yapılan açıklamalardan hareketle, klasik yöneticilik anlayışından çıkılarak okul yöneticilerinin liderlik yönünün daha çok önem taşıdığı ve okul yöneticilerinden

öğretimsel liderlikle ilgili beklentilerin ve sorumlulukların giderek arttığı söylenebilir. Bu bağlamda, okul liderlerine önemli rol ve sorumluluklar düşmektedir. Bu sorumlulukların en başında gelen de okul yöneticilerinin öğretmenlerin motivasyonunu artırmalarına yardımcı olmaktır. Bu açıdan bu çalışma bu konuyu irdelemektedir.

1.4. Problem Cümlesi

Okul yöneticilerinin gösterdiği liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna ve iş doyumuna etkisi ne düzeyde gerçekleşmektedir?

1.4.1. Alt Problemler

Belirlenen problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticilerinin liderlik davranışları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin motivasyonları ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin iş doyumları ne düzeydedir?
4. Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumuna etkisi “cinsiyete, okul türüne, bransa ve kıdeme” göre anlamlı fark göstermekte midir?
5. Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumuna etkisi “mesleki kıdem ve cinsiyetin ortak etkisi” bağlamında anlamlı fark göstermekte midir?

1.5. Sayıtlılar

Bu araştırma, aşağıda belirtilen sayıtlılar çerçevesinde yürütülmüştür.

1. Araştırmaya katılanların ölçme araçlarına verdikleri cevapların samimi olduğuna ve onların gerçek görüş ve davranışlarını yansıttığı düşünülmektedir.
2. Araştırmada belirlenen örneklemin evreni temsil ettiği düşünülmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma, aşağıda belirtilen sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür.

1. Bu araştırma, öğretmenlerin okullarındaki müdürlerin liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerini ve bu davranışların motivasyonlarını ve iş doyumlarına etkisine yönelik hazırlanan ve uygulanan ölçme aracı doğrultusunda sınırlılık içermektedir.
2. Araştırma, 2018-2019 öğretim yılında İstanbul ili Beylikdüzü ve Esenyurt ilçelerinde görev yapmakta olan ve araştırmaya katılan 469 öğretmen ile sınırlıdır.
3. Araştırmada özel öğretim kurumları açısından sınırlılığa gidilmiştir. Bu kapsamda, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan devlet ya da özel okullarda çalışan öğretmenler araştırmaya dâhil edilmiştir. Ancak Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğüne bağlı özel eğitim veren merkezlerinde çalışan öğretmenlere çalışmada yer verilmemiştir.
4. Araştırmada, sadece devlet okullarında görev yapan öğretmenler ele alınmamış, özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler de katılımcı olarak yer almışlardır.

1.7. Tanımlar

Okul Yöneticisi: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı görevlerini ikinci görev kapsamında yürütenleri ifade etmektedir (MEB, 2014).

Liderlik: Okul müdürünün öğretmenler, öğrenciler ve öğretim programıyla ilişkili olan öğretim süreçleriyle doğrudan ilgili olmasını gerektiren alanların tümüdür (Acheson and Smith, 1985).

Motivasyon: Bireyin harekete geçirilmesi için etkilenmesi ve hedefe ulaşmak için isteklendirilmesi için gerekenlerin tümüdür.

İş Doyumu: Bir kişinin mesleği ile ilgili onu memnun eden olumlu duygusal bir durumu sağlaması, hoşnutluk duygusudur (Barutçugil, 2004).

Öğretmenlik: Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (MEB, 1973). Bu çalışmada öğretmen, İstanbul ilinin Beylikdüzü ve Esenyurt ilçelerindeki devlet ve özel ortaokullarında görev yapan kişileri ifade etmektedir.



2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okul

Bir örgütün varlık gösterebilmesi için gerekli olan üç temel unsur vardır. Bunlar aralarında iletişim oluşabilecek bireyler, amacın gerçekleştirilebilmesine katkı sağlama arzusu ve ulaşılması gereken ortak bir amaçtır. Örgütler açısından en önemli derecedeki unsur insandır. İnsanın, beklentileri, düşünceleri ve inanç sistemleri onun hareketlerini etkiler ve onlara yön verir. İnsanın ihtiyaçları, arzuları ve beklentileri birbirinden farklıdır. Bireyler, ihtiyaçları ve arzuları doğrultusunda yaptığı etkinliklerin çoğunda bir örgüte dahil olmaktadır (Can, 2010). Bu nedenle de insan yaşamının büyük bir kısmı çeşitli amaçlar doğrultusunda var olan örgütlerde geçer denebilir.

Örgüt üyelerinden biri olarak yöneticilerin astların performansını değerlendirme ve istenen amaca doğru yönlendirme sorumluluğu vardır (Korkmaz, 2005). Örgüt yöneticisi bu sorumluluk ve görevler dâhilinde liderlik davranışlarını da yerine getirerek, örgüte kendi amaçlarını gerçekleştirmek için girmiş olan insan davranışlarının sebeplerini bilmeli ve bu davranışları örgüt amaçlarını gerçekleştirci bir şekilde yönlendirmelidir (Can, 2010). Korkmaz da (2005), yönetim faaliyetlerinin, örgütlerin hayata kalma ve faaliyetlerini sürdürmeleri için büyük ölçüde işe yaradığını belirtmiştir. Örgütlerin daimi bir üretim halinde olabilmeleri için yönetim faaliyetlerinin liderlik rol ve görevleri ile iç içe yürütülmesi gerekir.

Yapılan bazı çalışmalarda işlevini sorunsuz ve etkili gerçekleştiren okullarda var olan benzer özelliklere değinilmiştir. Bu okul türlerine mükemmel okul da demişlerdir. Mükemmel okulu tanımlamanın güçlüğü bilinse de bahsi geçen mükemmel ve etkili okullarla ilgili şu özelliklerden söz edilebilir:

- Yapılacakların aksatılmadan yapıldığı,

- İşlerin koordineli şekilde yürütüldüğü (işbirliği yapıldığı),
- Hayatın önemli görüldüğü ve hayat içinde çalışma sürdürmenin anlamlı olduğu
- Başarıların farkında olunduğu ve sonucunda ödüllendirildiği,
- Moralin yüksek tutulduğu,
- Öğrencilerin başarılı olduğu,
- Öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı sahibi olduğu,
- Eğitimine üst kademede devam edecek fazla öğrencinin mezun edildiği,
- Öğrencilerin öğrenmeyi isteme, merak, eleştirel düşünme, kritik düşünme ve problem çözme becerileri geliştirildiği,
- Akademik kazanımların yanı sıra ahlaki değerler ve toplumsal ilişkiler bakımından gelişmiş öğrenciler yetiştirildiği vb.

Eğitim örgütlerinde hedeflenen amaç ve işlevlerin tam olarak gerçekleştirilmesi, diğer faktörlerin yanında lider ve liderlikle yakından ilgilidir. Liderin etkililiği hedeflenen amaçların gerçekleştirilmesinde ve bu örgütsel amaçların çalışanların amaçları ile birleştirilmesinde çok büyük önem taşımaktadır. Liderin çabası ve davranışları, örgüt içinde etkili bir iletişim kurulmasında ve örgütün amaçlarının örgüt üyelerine benimsetilip kabul özümsemeyi gerçekleştirmek için çok önemlidir.

2.2. Yöneticiler ve Liderlik

Liderlikte, egemenlikten etkileme düşüncesine doğru bir geçiş görülmekle birlikte liderlik tanımlamalarında kişilik özellikleri belirleyici olmuştur. Birçok insanın eylem ve faaliyetleri bir kişi tarafından değiştirilirken, birçoğu lideri ‘etkileyebilen’ karakteristiğiyle açıklamıştır. Bununla birlikte, bu dönemde liderlik kavramı bireyin spesifik kişilik özellikleri ile grubun özellikleri arasındaki etkileşim olarak ifade edilmektedir (Rost, 1991).

Genel olarak, grupların ya da örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmede, bir kişinin diğer kişileri etkilemesi olarak tanımlanan liderlik, ait oldukları din, kültür ve coğrafyadan bağımsız olarak tüm toplumlarda görülmektedir. Liderlik, evrensel bir olgu olmakla birlikte insanların toplu halde yaşadıkları tüm zaman ve coğrafyalarda ortaya çıkmaktadır. Diğer bir anlatımla, liderliğin, sosyal yaşamın herhangi bir kesitinde yer almadığı bir durum söz konusu değildir. Bununla birlikte, üzerinde bir hayli konuşulan, yazılan ve çalışılan bir alan olan liderlik üzerinde henüz ortak bir görüşe varılamamıştır.

Liderlik kavramına felsefi açıdan bakılacak olunursa, temellerine 5000 yıl önce Mısır hiyerogliflerinde rastlanmaktadır (Brestrich Topçu, 2000). Örgüt yapısı, üyeleri, ilişkileri ve amaçları bulunan bir yapıdır. Örgüt yönetimi ise belirlenen amaçlara ulaşmak için eldeki tüm kıt kaynakların birbiri ile uyumlu, verimli ve etkin kullanılabilmek için gerekli kararları alma ve bu kararları uygulama süreçlerinin tamamından oluşmaktadır (Can, 2010, 4).

Her örgütte olduğu gibi okul örgütü için de incelendiğinde ‘yönetici ve lider’ rol, davranış ve özellikler açısından farklı noktalara odaklanılarak tanımlanan kavramlardır. Fakat Şişman (2012)’ın da belirttiği gibi farklı özelliklere sahip olmalarına ve başka anlamları ifade etmelerine rağmen bazen bu kavramların eş anlamlı olarak, birbirlerinin yerine ya da yanlış yerlerde kullanıldığı da görülmektedir. Mesela program lideri, eğitim lideri, okul lideri gibi kavramlar okul müdürü ya da okul yöneticisi kavramlarının yerine rahatlıkla kullanılabilir.

Koçel (2015)’e göre yöneticilik faaliyetlerinin amacı, personel çalıştırmak, bireylerle beraber çalışmak, çalışma ekibini oluşturan astların örgüt amaçlarını benimseyerek o amaçlar doğrultusunda çalışma arzusu taşımalarını; bilgi, yetenek ve becerilerini tam olarak bu yönde kullanmalarını gerçekleştirmektir. Yönetici faaliyetlerinin bu amaçlarına ulaşabilmesi için yöneticilerin astlarının davranışlarını iyi yorumlayabilmesi, bu yorumlamanın sonuçlarına göre bireye yönelik motive edici unsurlar ve uygulamalar geliştirmesi gerekmektedir.

Okul yöneticilerinin temel görevleri üzerine ortaya konulmuş çeşitli ifadeler vardır. Şişman (2012) okul yöneticilerinin temel görevlerini; okulda gerçekleşmesi beklenen temel değerleri belirleme, okul ve eğitim için vizyon, misyon ve amaçlar belirleme,

okul örgütünü oluşturan üyeleri bunları gerçekleştirmek için motive etme, okul ve öğrenme iklimini karşılıklı güvene dayallı tesis etme ve sürdürme, karşılaşılabilecek problemleri ustaca çözme, okulu temsil etme ve tüm öğelerini kapsayan etkili bir yönetsel süreç ile yönetmek olarak açıklamıştır.

Ataman (2002)'a göre de bir yöneticinin başarılı sayılabilmesi için, astlarını motive ederek amaçlanan sonuçlara zamanında ve işe ayrılan kaynaklarla ulaşabilmeyi gerçekleştirmesi gerekmektedir. Çünkü bir eğitim lideri, okulun sahip olduğu kıt kaynakları en verimli şekilde kullanarak etkili bir öğrenme ortamı ve çevresi oluşturmalıdır (Şişman, 2012, 22).

Kıt kaynaklar diye bahsedilen kaynaklardan biri olan öğretmenler, aynı zamanda eğitim kurumlarının en değerli kaynağı olarak görülmektedir. Ve bu sebeple öğretmenlerin doğru yönlendirilmesi kurum ve personel çıkarları bakımından çok büyük önem taşımaktadır (Korkmaz, 2007). Çeşitli çalışmalarda öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde de büyük etkileri olduğu ortaya konulmuştur (Çelenk, 2003; Özerbaş, 2007; Şişman,2012). Fakat Şişman (2012)'a göre öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarılarına sağladıkları doğrudan etkinin yanı sıra okul müdürlerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde doğrudan bir etkisi bulunmayabilir.

Can (2010)'a göre liderlik faaliyetleri, örgütlerin işlevselliğini korumak ve işlevsiz duruma düşüklerinde o durumdan kurtulmak için gösterilmesi gereken faaliyetlerdir. Lider, örgütün gereklerinden ve gereksinimlerinden yola çıkarak örgüt için en uygun davranışları gerçekleştirmeye çalışır. Bu davranış, liderliğin temel özelliklerinden biri olan 'örgütün ve üyelerinin beklenti ve ihtiyaçlarının farkında olmak' özelliğinin ortaya çıkardığı bir davranış olarak liderden beklenmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde liderlik kavramına ait, 5000'den fazla çalışma ve 350'den fazla tanımın mevcut olduğu söylenebilir (Bass, 1985; Brestrich Topçu, 2000; Çetin, 2008; Erçetin, 2000; Şişman, 2002b). Bu nedenle de ilgili alanyazında çok sayıda tanım ve teori bulunmaktadır. Bu durumu Yukl (2002) "araştırmacıların liderliği, genellikle kendi perspektiflerinden ve onlara cazip gelen açıdan tanımladıkları" şeklinde belirtmiştir.

1980'den sonra gelen yıllarda liderlik ile ilgili çalışmalarda büyük bir artış görülmüş ve konu artık akademik ve toplum bilincinde önemli bir yer edinmiştir. Çok sayıda bilimsel çalışma yapılması çok sayıda liderlik tanımını da beraberinde getirmiş ve liderlik kavramı birçok temayla ele alınmıştır (Rost, 1991). Liderlik tanımı yapılırken kullanılan temalar aşağıda verilmektedir. Buna göre;

Liderin isteklerini yerine getir: Liderlik, istediği şeylerin yapılması amacıyla liderin diğerlerini etkilemesi ve izleyici elde etmesi şeklinde ifade edilmektedir.

Tesir: 1980'lerde liderliğe ilişkin yapılan tanımlarda en fazla adı geçen kelime olan tesir, bilim insanlarının, liderliği yönetimden farklı kılma çabaları sonucunda liderliğin zorlayıcı olmayan tesir olduğu şeklinde ifade bulmuştur.

Kişilik özellikleri: Liderlik anlayışında ve tanımlamalarında kişilik özellikleri önemli bir unsur ve odak noktası olmuştur (Rost, 1991).

Dönüşüm: Burns (1978) liderliği "izleyenlerinin birbirlerini motivasyon ve ahlaki açıdan daha iyi bir konuma getirdiği ya da bir veya birden çok kişinin diğerleriyle ilişki kurması" şeklinde tanımlayarak liderliğin dönüşümsel bir süreç olduğuna yönelik yeni bir hareket başlatmıştır.

2.3. Liderlik Kuramları

Liderlik kavramı, tarihsel gelişim içerisinde farklı liderlik kuramlarıyla irdelenmiştir. Büyük Adam Kuramı, Özellikler Kuramı, Davranışçı Kuram ve Durumsallık Kuramı bu başlık altında açıklanmaya çalışılmıştır.

2.3.1. Büyük Adam Kuramı

Liderlikte "Büyük Adam Kuramı" dönemini başlatan ve söz konusu kuramın gelişiminde önemli rol oynayan Thomas Carlyle'in görüşüne göre, bazı insanlar sonradan kazanılması pek mümkün olmayan bazı özel yetilerle donatılmış olarak dünyaya gelirler ve onların bu yaratılışı kayda değer bir şekilde tarihe şekil verir niteliktedir (Aslan, 2009, 110; Can, 2005, 262).

18. ve 19. yüzyıllar itibariyle Hegel ve Fichte'nin ortaya çıkarmış olduğu "Zeitgeist" denilen görüş, büyük liderlerin, köklü değişimin mimarından ziyade dönemin var

olan çalkantılı durumların üstesinden gelme ve süreçte beliren gereksinimleri giderme sorumluluğunu üstlenen insanlar olduğunu savunmaktadır. Özetle, bu görüş, büyük liderlerin ortaya çıkmasında durumsal etmenlerin etkili olduğunu savunmaktadır. İlerleyen zaman içerisinde Özellikler Yaklaşımı, Büyük Adam görüşünün yerini alırken, Durumsallık Yaklaşımı ise Zeitgeist görüşünün yerini almıştır (Çimendereli, 1994, 23).

2.3.2. Özellikler Kuramı

Yaklaşık olarak yüz yıllık bir geçmişe sahip olan Özellikler Kuramı, liderlikle ilgili alanyazında ortaya konulan verilerin başat noktası olmasının yanında Gandhi, Napolyon vb. gibi büyük liderlerin sahip oldukları kişisel özelliklerin araştırılmasında ilgili yazınsal çalışmalara ön ayak olmuştur. Bu kapsamda yapılan çalışmalar ise kişinin, liderlik olgusunu sonradan değil de doğmasıyla birlikte bu vasfı taşıdığı anlayışını ortaya çıkarmıştır (Hogg ve Vaughan, 2006, 5). Ortaya çıkmasında Büyük Adam Kuramının etkin rol oynadığı Özellikler Kuramında liderlik sürecini belirleyen en önemli unsur olarak liderin taşımış olduğu özellikler anlayışı hakim olmuştur.

“Büyük Adam” teorisi olarak da adlandırılan bu yaklaşım, 1950'lere kadar liderlik ile ilgili yapılan çalışmaları büyük ölçüde etkilemiş olup, liderlerin davranışlarında etkin olan ayırt edici fiziksel ya da psikolojik karakteristikleri belirlemeye çalışmıştır. Bu yaklaşımı baz alan araştırmacılar, liderleri izleyenlerinden farklı kılan bazı nitelikler üzerinde yoğunlaşarak liderliği belirleyen esas etkenlerin içsel olduğu yargısını ortaya çıkarmıştır (Hoy ve Miskel, 2010, s.378).

Bryman, Özellik Kuramını benimseyenlerin lidere olan bakış açısını şöyle belirtmiştir: “Doğuştan kazandığı bazı farklı özellikleri olmadan hiçbir düzeydeki eğitim bir kişiyi lider yapamaz”(Bryman, 1986, s.18). Söz konusu kuramda liderin sahip olduğu özelliklere hat safhada önem verilmekle birlikte liderlerin fiziksel, duygusal, entelektüel ve sosyal açıdan sahip oldukları kişisel özellikleri irdelenmeye ve saptanmaya çalışılmıştır. Fiziksel özelliklerle ilgili olarak; kilo, boy, yaş, karizma, sağlık durumu ve fiziksel olgunluk gibi etmenler, kişisel özelliklere ilişkin olarak; kişilerarası ilişkiler, iletişim yeteneği, özgüvenli olma, girişimci ve cesaretli olma, risk alabilme, zekâ ve güvenilir olma gibi unsurlar üzerinde çalışmalarını

yoğunlaştırmışlardır (Eren, 2007, 437). Tüm bu çalışmalar neticesinde ise liderlerle ilgili olarak evrensel düzeyde sayılabilecek özelliklerin varlığına ilişkin araştırmalar gerçekleştirilmiştir (Kurtuluş, 2007, 15).

2.3.3. Durumsal Kuram

Liderlere farklı ortamlarda yapmaları ve yapmamaları gerekenleri anlatan söz konusu kuramda liderlerin, astlarının ya da izleyenlerinin gereksinimlerini tespit ederek liderlik stillerini bu gereksinimler doğrultusunda adapte etmeleri önemli bir husustur. Liderler durumun gereksinimlerini karşılayabilmek adına tek bir stil kullanmayıp gerek görev ihtiyaçları gerek astların gereksinimleri doğrultusunda liderlik stillerini değiştirmede gönüllü olabilmelidir (Northouse, 2014, 99).

Bu kuramın savunucuları farklı koşulların farklı liderler gerektirdiği görüşündedirler. Bu bağlamda, liderin kişisel niteliklerinden ziyade içinde bulunulan yer, zaman ve koşullar odak nokta haline gelmiştir. Bir başka ifadeyle, söz konusu kuram ile liderin özellik ve davranışlarının yanında durumsal koşullar da baz alınarak bu üç değişkenin etkileşimine bağlı olarak gelişen bir liderlik stili arayışı içerisine girilmiştir. Bu perspektiften, içinde bulunulan ortamın nitelik ve ihtiyaçları liderlik stilini belirlemede esas önemli unsurdur (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001, 223). Durumsallığı baz alan liderlik yaklaşımları, etkili liderliğin; izleyenler, liderin özellikleri, liderlik biçimi ya da stili ve içinde bulunulan durum gibi bileşenleri içerdiğini ileri sürmektedir (Erçetin, 2000, 36). Durumsallık kuramına göre,

- Yönetimde etkili ve başarılı olmak, farklı durumlar ve koşullarda liderin, ortamın ve durumun gerektirdiği şekilde davranışlar sergilemesi ve teknikler kullanmasını gerektirir.
- Bu bağlamda, her zaman, her yerde ve her durumda geçerli sayılabilecek en iyi örgüt yapısı diye bir durum söz konusu değildir.
- En iyi, duruma bağlı olarak değişkenlik gösterir.
- Bu yaklaşım, kendinden önceki liderlik kuramlarını bir çerçeve içine yerleştirerek liderliğe daha geniş bir yelpazeden bakmaktadır (Koçel, 2011, 273).

Sağır'a (2010) göre, durumsal liderlik kuramı diğer liderlik kuramları gibi farklı sebeplerden dolayı eleştirilere maruz kalmıştır. Örneğin, farklı durumlardan ötürü liderin davranışlarını değiştirmesi bazı kültür ve örgütlerde izleyenleri ya da astları tarafından samimiyetsizlik ve tutarsızlık olarak algılanabilmektedir. Değişen koşullar ve değişen liderlik yaklaşımına adapte olmada güçlükler yaşayabilen lider aynı zamanda yeni durumun gerektirdiği becerilere sahip olmayabilir. Durumsal liderlik kuramlarının varsayımları tüm bu olumsuz durumlara rağmen, halen geçerliliğini korumaktadır.

2.3.4. Davranışsal Kuram

Özellikler kuramının liderlerin sahip oldukları özellikler üzerinde yoğunlaşması ve liderlerin izleyenlerine karşı sergilemiş oldukları tutum ve davranışları göz ardı etmesi sonucu etkili liderlerin davranışlarını açıklamada yetersiz kalmıştır. Söz konusu kuramla birlikte liderlerin kişisel niteliklerinden ziyade iş görenlere ya da izleyenlerine karşı davranışları odak nokta haline gelmiştir. Liderlikle ilgili çalışmalar da bu kapsamda gerçekleştirilmiştir.

Douglas Mc Gregor'un Örgütün İnsan Yanı (The Human Side of Enterprise) adlı kitabının 1960'ta yayımlanması davranış kuramlarına doğru bir yönelimi beraberinde getirmiştir (Bolden ve diğ., 2003). 1940'ların sonlarına doğru bazı araştırmacılar liderliğe farklı bir perspektiften bakarak liderlikte gözlenebilir davranışların ya da etkinliklerin çok daha belirleyici ve önemli olduğu fikrini benimsemişlerdir. Bu açıdan, özellikler yaklaşımının liderliği açıklamada çok etkili ya da yeterli olmadığını ileri sürmüşlerdir (Keçecioğlu 1998, 117).

Liderlerin davranışlarındaki farklılıklar üzerine yapılan çalışmalar, davranışsal kuramı gündeme getirmiş olup söz konusu kuramda liderlik, bir bireyin bir grupta üstlendiği role ve bu rolün gruptaki diğer üyelerin gereksinimlerini ve beklentilerini biçimlendirmesine dayanan karşılıklı etkileşimlere dayalı bir süreci ifade etmektedir.

2.4. Motivasyon

İnsanlar ihtiyaçlarını karşılamak için davranışa sevk olurlar. Fakat bir ihtiyacı karşılamak bireyi her zaman mutlu kılmaz. Sürekli yeni ihtiyaçlar hisseden insanlar, her ihtiyacını karşılamak isterler. Bu sebeple bireyleri motive eden ihtiyaçları ne

derece iyi anlaşılırsa, insanları motive etme süreci o derece etkin ve pratik geçebilir. Çünkü motivasyonun temeli ihtiyaçların giderilmesidir (Hanks, 1999).

Motivasyon sözcüğünün kökünün İngilizcedeki ‘motiv’ sözcüğünden gelmesi motiv sözcüğünün Türkçe karşılığını bulmayı gerektirmiştir. Sözlük anlamına bakıldığında, motiv, ‘güdü’ anlamına gelmektedir. Güdü sözcüğü de saik, harekete geçirici olduğundan, motivasyon kelimesi de bu anlamları taşıyan bir sözcük olarak kullanımımıza girmiştir (Şeker, 2015).

İlk zamanlardan günümüze kadar uzanan motivasyon faaliyetleri, örgüt çalışanlarını örgüt amaçlarına yöneltmek için etkili araçlar olarak görülmektedir. Yakın geçmişte Koçel (2015) motivasyonu, personelin performansı için gerekli bir faktör olarak nitelendirmişlerdir. Yani motivasyon ile performans yakından ilişkili olup, performans motivasyondan etkilenmektedir.

Ataman (2002), motivasyon sürecinin tatmin edilmemiş fiziksel veya psikolojik ihtiyaçlar olabileceğini vurgulayarak, motivasyonu çalışanların ihtiyaçlarını gidereceklerine inandırılıp onların isteklendirme süreci olarak tanımlamıştır. İnsan vücudunun beslenmeye duyduğu ihtiyaç neticesinde açlık, susuzluk gibi dürtülerin oluşması ve sonrasında bu ihtiyaçların yeme içme ile giderilmesi kadar diğer insanlarla iletişim kurma, çebresindekiler tarafından sevilme, saygı duyulma gibi ihtiyaçların biçimsel olmayan örgütlere girerek giderilmesi de motivasyon sürecinin bir parçasıdır.

Motivasyon, toplumdaki her bireyde var olan bir özelliktir. Bazı bireylerde bulunup bazı bireylerde bulunmayan bir özellik değildir. Fakat motive olma yöntemi, kuvveti sıklığı gibi farklı açılardan bireyler arasından süreçte farklılık göstermektedir. Önemli olan her bireyin içinde bulunduğu durum ve sahip olduğu güdülerdir (Ataman, 2002). Eren (2015), Akyar (2011), Can (2010) ve birçok araştırmacı da Ataman gibi bireylerin arzularını tatmin ettikçe yerine yeni arzuların geleceğini ve hissettiği arzusunu giderene kadar o arzusunun etkisinde davranışlar seğileyeceğini ifade etmişlerdir. Bir işi yapan kişinin performansı işin gelişimini etkiler. Organizasyonlarda, bazı işlerin başarısının, genişlemesinin, işi yapan kişilere göre değişiklik gösterdiği sıkça görülmüştür. İnsanların motive edilebilmesi için ihtiyaçlarının iyi anlaşılması gerekmektedir. İhtiyaçların giderilmesi motivasyonun

esası olduğundan bu ihtiyaçlar ne kadar iyi belirlenirse o kadar yüksek motivasyon olur. Tüm ihtiyaçları karşılanan bireyler yeniliğe kapalı ve kendinden memnun bir durum sergilerler. Halinden memnun olan kişiler de genelde motivasyonu kendi içinde oluşturmaktadır. Hanks (1999)'a göre dünyada tam olarak tatmin olmuş birey bulunmadığından, bireyler tatmin etmek istediği ihtiyaçlarının karşılanması suretiyle motive edilebilirler.

Koçel (2015) motivasyonun iki temel özellik üzerinde yapılandığını ileri sürmektedir. Birincisi motivasyonun her hangi bir ölçme aracı ya da sayısal nicelik ile değil sadece insanın davranışlarında gözlemlenebilir bir olay olduğudur. İkinci özellik ise motivasyonun bireyden bireye değiştiği, bireye has bir olay olmasıdır. Örneğin; bir öğrenci ailesinden ya da öğretmeninden tebrik almak için ödevlerine ilgi gösterip, eksiksiz yapabilir. Başka biri ödevlerin öğrenme aracı olarak görür ve sınavlardan yüksek not almak için çalışır. Bir diğer öğrenci ise okulu ve dersleri kendi amaçlarına ulaşmak için bir basamak olarak gördüğünden öğrenme isteği taşıyabilir. Akbaba (2006), öğrenciler üzerinden bireyler arasında motivasyon kaynaklarının farklılaştığını bu örnek ile somutlaştırmıştır.

Bireyler belli bazı ihtiyaçlarını gidermek için çeşitli örgütlere katılırlar. Fakat yönetilen durumunda oldukları örgütlerde yöneticinin beklediği davranışları göstermeleri her zaman çok kolay olmaz. Eren (2015)'e göre her insanın tecrübesi, inancı, zekası davranışlarını etkiler ve onlara yön verir. Bu nedenle aynı olay ya da aynı ihtiyaç karşısında iki insanın duyguları ve davranışları birbiri ile aynı olmayabilir. Bu tarzı durumlarda, örgüt yöneticilerinin muhattap oldukları bireyleri yakından tanıyor ve kendisinden ne gibi beklentiler içinde olduğunu biliyor olması gerekmektedir. Aksi halde motivasyon süreci etkin şekilde gerçekleştirilemez.

2.4.1. İçsel ve Dışsal Motivasyon

Motivasyon bireysel veya çevresel etkenlerden kaynaklanabilir (Ersözlü, 2013). Farklı sebeplerden kaynaklanan iki çeşit motivasyon gerçekleşir. Bunlardan biri içsel motivasyon, diğeri ise dışsal motivasyondur. İçsel motivasyon, bireyin içsel arzularına karşı oluşturduğu tepkilerdir. İçsel ihtiyaçlara yeterli olma, anlama, bilme gibi ihtiyaçlar örnek verilebilir (Akbaba, 2016; Ercan, 2003). İçsel motivasyona sahip bir birey, kendi isteği ile hareket edip çalışmaktadır. Yaptığı çalışmanın ve

kazandığı öğrenmenin harcadığı emeğin karşılığı olduğunu düşünüp kendini tatmin etmektedir.

Dışsal motivasyon ise bireyi sadece yapılan iş sonunda ne kazanılacağı ile ilgililendirir. Dışsal güdü, dışarıdan gelen ödül, ceza, baskı, rica gibi etkilerle oluşur, örneğin yemeğini yemezse bahçeye çıkamayacağı söylenen çocuğun bunun üzerine yemeğini yemeye başlaması dışsal motivasyon olayıdır (Akbaba, 2016).

Motivasyon, bireye harekete geçme enerjisi verip, davranışa geçme yönelimine geçmesinde etkili olduğundan, öğrenme- öğretme sürecinde aktif rol oynayabilecek faktörlerden birisidir (Akbaba, 2016). İçsel motivasyonun en önemli kaynakları olarak ilgi, yetenek ve merak kavramlarına değinen Ersözlü (2013), öğrencilerin ilgileri doğrultusunda yönlendirerek onların motivasyonunun artacağını, buna bağlı olarak da akademik başarılarında yükselme görüleceğini belirtmiştir. Çünkü öğrenmeler için büyük önem taşıyan kalıcılık ve devamlılık özellikleri içsel ve dışsal pekiştireçlerle yani otivasyon faktörleriyle alakalıdır.

Ataman, (2002) çalışanların yaptıkları işi neden yaptıklarını bilmesinin, işi benimsemelerinde etkisinin yüksek olduğunu, bu benimsemenin kurum aidiyetini arttırdığını ve aynı zamanda çalışanların yaptıkları işe yönelik cesaretlendirilmesinin motivasyonu arttırıcı bir faktör olduğunu söylemiştir. Yapılan iş çalışanlar tarafından benimsenmediğinde ve çalışanlar işe yönelik cesaretlendirilmediğinde motivasyon sağlamanın çok güç olduğunu da özellikle vurgulamıştır.

Şahin 2004'te yaptığı çalışmasında motivasyonu insanı amacına ulaşmak için yaptığı davranışlarla ilişkili bir süreç olarak görmektedir. Bireylerde çeşitli bazı ihtiyaçlar bulunmaktadır. Bir birey bu ihtiyaçlarını tatmin etmek istediğinde motivasyon başlar. Birey motivasyon sürecinde bazı davranışlar sergiler, bu davranışlar ihtiyacı ve amacı gerçekleştirmeye yöneliktir. Yani bireyin motivasyon sürecinin başlangıcı, ilerleyişi ve motivasyon düzeyi, bireyin ihtiyaç ve amaçları ile alakalıdır.

2.5. Motivasyon Teorileri

Bu teori ve modeller, yöneticilerin “alet çantası”ndaki motivasyon sağlama teknik ve yöntemleridir (Koçel, 2015). Bu teoriler ve önerdikleri teknikler, kişileri motive eden

faktörleri belirlemek, motivasyonu yükseltmek ve sürdürmek konularında yardımcı olmak iddiasındadır.

Bazı modeller, kişilerin ihtiyaçlarının bir ifadesi olan motiflere (saiklere), dolayısıyla kişinin içinde olan faktörlere ağırlık verirken, bazıları ise ağırlığı teşviklere yani kişinin dışında olan, kişiye dışarıdan verilen faktörlere vermektedir.

2.5.1. Kapsam Teorileri

Kapsam teorilerinin arkasındaki kabul şudur: Eğer yönetici, personelinin belirli şekillerde davranmaya iten faktörleri saptayabilirse, bu faktörlere hitap etmek suretiyle personelinin daha iyi yönetebilir. Yani onları örgüt amaçları doğrultusunda davranmaya yönlendirebilir.

2.5.1.1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi

A. H. Maslow, bireylerin ihtiyaçlarının önem düzeyine göre bir sıralama içinde motivasyon kuramında bulunduğu ilişkin görüşü ile tanınmıştır. Maslow' a göre bireylerin tüm ihtiyaçları önem ve öncelik sırasına göre aşağıdan yukarıya beş grupta incelenmelidir. Bahsedilen kademeli gruplandırma aşağıdaki gibidir (Eren, 2015);

1. Fizyolojik ihtiyaçlar (yeme, içme, barınma, hayati devam ettirme),
2. Güvenlik ihtiyaçları (hastalık, yaşlılık v.b. hallerde geleceği garantiye alma...),
3. Sosyal ihtiyaç, ait olma ve sevgi ihtiyaçları (resmi ve gayri resmi iş grupları, kendi kendini anlama, şefkat...),
4. Saygınlık ve Değer ihtiyaçları (unvan, prestij, başarı, saygı görme..),
5. Kendini gerçekleştirme/Vücuda getirme(yaratma ve başarma) ihtiyaçları (yaratma ve tamamlama arzusu, kişisel tatmin, kişisel başarı, bilimsel buluşlar...).

Maslow'a göre bu ihtiyaçlar belirli bir sıra içinde ortaya çıkar ve kişi mevcut bir ihtiyacı belirli bir ölçüde giderdiğinde artık bu giderilmiş ihtiyaç onu motive etmeyip bir üst grup ihtiyacı karşılamaya yönelik olarak çaba içine girer. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi yaklaşımı direk olarak işteki verimlilik ve motivasyona yönelik geliştirilmiş bir yaklaşım değildir. Ancak genel olarak insan ihtiyaçlarını belirli bir

sıra halinde açıklayan bu yaklaşım sonraları çalışanların motivasyonunu açıklamak amacı ile kullanılmaya başlanılmıştır (Ataman, 2002).

Koçel (2015)'e göre, her bireyin sahip olduğu ihtiyacın türüne ve şiddetine göre motive edilebilirliği değişebilmektedir. Bir ihtiyaç kademesine sahip olan her bireyin bu ihtiyaç tarafından aynı düzeyde motive edilmesi mümkün değildir. Herkes çeşitli kademelerdeki ihtiyaçların birleşimi tarafından davranışa sevk edilecektir. Fakat bu kademelerin davranış üzerindeki oranları ya da üstünlükleri bireylere göre değişkenlik göstermektedir (Koçel, 2015).

Koçel (2015)'e göre İhtiyaçlar Hiyerarşisi yaklaşımının yönetici açısından anlamı şudur: Yönetici çalışanın hangi ihtiyacını gidermek istediğini doğru anlayabilirse, o ihtiyaçlarını tatmin edebileceği (ya da tatmin edebileceğini algıladığı) ortamı oluşturarak onların davranışlarını belirli yönlelere yönleltebilir (Koçel, 2015).

2.5.1.2. Alderfer'in ERG Kuramı

Maslow'dan sonra içerik yaklaşımlarına katkıda bulunan bir diğer düşünür Clayton Alderfer'dir. Alderfer, Maslow'un yaklaşımını değişikliğe uğratarak daha basitleştirmiştir. Ancak yine Maslow yaklaşımına benzer bir ihtiyaç sıralaması temel alınmıştır. İlke yine aynıdır: alt düzeydeki ihtiyaçların tatmininden sonra üst düzeydeki ihtiyaçların tatminine yönelinmelidir (Koçel, 2015).

ERG teorisi yaklaşımında üç grup ihtiyaçtan bahsedilmektedir (Eren, 2004).

1. Varlıma ihtiyaçları; İnsanın fiziksel olarak hayatta kalması ve neslini devam ettirmesi, bunun için her türlü tehlikeden uzak durup güvencede olmasıdır.
2. İlişkisel ihtiyaçlar; bireyin çalışma ve sosyal yaşantısında diğer bireylerle iyi ilişkiler kurması ve sürdürmesi ile ilişkilidir.
3. Gelişme veya büyüme ihtiyaçları; bireyin yaşamsal potansiyelini geliştirme, bireysel gelişme ihtiyaçlarına katkı sağlamaya ilişkindir.

Alderfer de Maslow gibi ihtiyaçları öncelik sıralamasına koymuştur. Bireyde, alt grup bir ihtiyaç giderilmeden üst grup bir ihtiyacı gidermeye yönelik çabaya girilmez. Öncelikli giderilmesi gereken ihtiyaçlar alt gruptakilerdir. Bunun yanında ERG modelinde, hayal kırıklığına uğrama ve geri çekilme ilkesi de vardır. Üst kademedeki bir ihtiyacın giderilmesi sürecinde yaşanan bir olumsuzluk ya da

başarısızlık, alt kademedeki tatmin edilmiş bir ihtiyacı tetikleyerek bireyi alt düzeydeki ihtiyaçların tatminsizliğine geri döndürür (Alderfer, 1972 içinde aktaran Tevrüz, 1999, 72).

Küçüközkın (2015) bu durumu, ERG Modeli'nde, bireylerin ihtiyaçlarını tatmin etme yeteneklerine bağılı olarak ihtiyaçlar hiyerarşisinin altına da, üstüne de inebileceklerini ve iki taraflı hareket edebilecekleri şeklinde yorumlamaktadır.

Alderfer yine Maslow ve Herzberg tarafından geliştirilen teorilerden farklı olarak, bireyin üst grupta yer alan ihtiyaçları karşılama konusunda engellenmesi ve hayal kırıklığına uğraması sonucunda bir alt grup ihtiyaç tarafından motive edilebileceğini de ileri sürer. Literatürde bu durum hayal kırıklığı-geri çekilme hipotezi olarak adlandırılmaktadır(Ataman, 2002). Ataman'a göre, ihtiyaç düzeylerinde yaanan olumlu ya da olumsuz durumlar, diğerk düzeylerdeki ihtiyaçlar üzerinde bireyler arasında farklı etkiler oluşturabilmektedir. İşinde yaratıcılığını kullanma konusunda sürekli olarak engellenen bir kişinin bir süre sonra gelişme ihtiyacını bir kenara bırakarak ait olma ihtiyacını ön plana çıkartması buna örnek olarak verilebilir.

2.5.1.3. Herzberg'in Çift Faktör (Hijyen-Motivasyon Teorisi)

Frederick Herzberg tarafından geliştirilen bu teori, Herzberg'in 200 muhasebeci ve mühendisten oluşan bir grupta yapmış olduğı bir araştırmanın sonuçlarından oluşturulmuştur. Bu araştırmada çok açık ve basit bir şekilde çalışanlara şu soru yöneltilmiştir: 'İşinizde kendinizi ne zaman oldukça iyi ve ne zaman oldukça kötü hissettiğinizi detaylı olarak açıklayınız.' Araştırma sonuçları incelenirken araştırmaya katılan çalışanların, işin kendisi, başarma, sorumluluk gibi iş ile direkt ilgili kavramları kullanarak en iyi ve tatmin olmuş olarak çalıştıkları durumları açıklamışlardır. En kötü ve en düşük tatmin ile çalıştıkları durumları ise iş ile ilgili olmakla beraber işin dışında bulunan ücret, çalışma şartları, nezaret gibi kavramları kullanarak açıklamışlardır (Özkalp ve Kırel, 1987, 737)

Bu kuramın varsayımlarına göre, işyerinde işgörenin kötümser olmasına yol açan ve işten ayrılmasına ve tatminsizliğine sebep olan hijyenik etmenler ile işyerinde işgöreni mutlu kılan, işyerine bağlayan özendirici (teşvik edici) ya da doyum sağlayan etmenlerin birbirinden ayrılması gerekmektedir. Çünkü işyerinde belirli etmenlerin varlığı doyuma katkıda bulunmaktadır. Ama bunların yokluğu nötr bir durum yaratmakta, duyumsuzluğa yol açmamaktadır. Aksine belirli etmenlerin

yokluğu işgöreni kötümser yapıp duyumsuzluğuna neden olmaktadır. Ancak bunların varlığı güdülememekte yani işgören sadece bunlara sahip olmakla tatmine (doyuma) ulaşmamaktadır. İşgöreni kötümser kılan ve işinden bezdiren bu etmenlere Herzberg hijyen faktörleri adını vermektedir. Herzberg'in bunlara hijyenik etmenler demesinin nedeni bunların işgöreni çalıştığı yerden koparan, ayıran etmenler olmasındandır. Koçel (2015)'e göre, bu hijyen faktörlerin kişiyi motive edici özelliği bulunmamaktadır. Bunlar kişinin motive olmasını mümkün kılan, motivasyonu için gerekli alt koşulları ifade etmektedir.

Herzberg şirket politikası, yönetim, çalışma koşulları, ücret, kişiler arası ilişkiler, iş güvenliği, statü ve özel hayat gibi unsurları "hijyen faktörleri", iş görenin işten doyum elde etmesini sağlayan faktörleri de "güdüleyici faktörler" başlıkları altında toplamıştır (Mirze, 2002, 105).

Koçel (2015) Çift Faktör Teorisi kapsamında 'Motivasyonun, hijyen faktörlerin mevcut olduğu durumlarda motive edici faktörlerin de var olması halinde mümkün olabileceği' görüşünü savunduğunu ifade etmektedir.

Çalışanlar kendilerini işte en kötü hissettikleri zamanlardan bahsederlerken, diğer deyişle işle ilgili negatif duyguları ifade ederken daha çok işin içeriği gündeme gelmiştir. Aksi durumda yani çalışanların işte kendilerini en iyi hissettikleri durumda ise işin genel şartlarıyla ilgili konular ön plana çıkmıştır. Bu araştırma sonuçlarından hareketle Herzberg işin dışında kalan ancak işle ilgili olan faktörleri hijyen faktörleri; işle doğrudan ilgili olan, işin kendisine yönelik faktörleri ise motive edici faktörler olarak adlandırmıştır. Buna göre hijyen faktörleri; -şirketin politikası ve yönetimi, - nezaret tarzı, -ücret, -kişiler arası ilişkiler ve nezaretçi, -çalışma koşulları, -iş güvencesi olarak belirtilmelidir. Başarı, tanınma, sayılma, işin kendisi, sorumluluk ve gelişme imkânları ise motive edici faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır (Bingöl, 1984, 442).

2.5.1.4. McClelland Ödüllendirme Beklentisi Teorisi

McClelland'ın bu yaklaşımının temelinde üç ihtiyaç vardır: başarıma ihtiyacı (achievement needs), güç ihtiyacı (power needs) ve bağlılık/ilişki kurma ihtiyacı (affiliation needs). Başarıma ihtiyacı bireyin başarıya verdiği önem ve değer boyutudur. Güç ihtiyacı başkalarını etkileme, prestij oluşturma ve bunu koruma ihtiyacıdır. (Tosi ve Mero, 2003 Akt. Oksay, 2005, s. 33) Bağlılık (ilişki kurma)

ihtiyacı ise başkaları ile ilişki kurma, gruba girme ve sosyal ilişkiler geliştirmeyi ifade eder (Koçel, 2005, 643).

Görüldüğü gibi McClelland insan ihtiyaçlarını üç grup altında toplamaktadır. Bunlar, başarı, bağlılık ve güçlülük ihtiyaçlarıdır. Bu ihtiyaçların daha çok sosyo-psikolojik türden olduğu kadar toplumsal açıdan da önem taşıdığı vurgulanmaktadır. Bağlılık ihtiyacı ise, insanın yaşamını yalnız başına sürdüremeyen ve toplumsal niteliğe sahip olduğundan hareketle, diğer kişi ve gruplarla ilişki içinde bulunacağını vurgulamaktadır. Her bireyin belirli insanlara bağlılık ve onlara çeşitli derecelerde geliştirmiş olduğu arkadaşlık ve dostluk çevresi vardır. Ancak, bu, sosyal nitelik ve ihtiyaç kuşkusuz insandan insana farklılıklar göstermektedir. Kimi insanlar dost ve arkadaş edinmek ve onlarla bir arada olmaktan hoşlanırlar. Bazı insanlar da çoğu sorunlarını yalnız başlarına çözümlmek ve ailesi ve çok yakın akrabaları dışında fazla dostluk bağları kurmaktan kaçınırlar (Küçüközkan, 2016, 106).

Mc. Clelland'ın ihtiyaçlar teorisine göre insan ihtiyaçları belirli bir hiyerarşi içinde yer almaz. Burada önemli olan, bireyin davranışlarını yönlendirmede hangi ihtiyacın öne planda olduğudur. Motivasyonun sağlanabilmesi için, bireyin hangi ihtiyacını karşılamaya çalıştığının doğru biçimde belirlenmesi ve buna uygun bir işte çalıştırılması gerekiyor. Örneğin başarı ihtiyacı yüksek olan kişiler daha çok kendi işlerini kurarak çalışmayı tercih etmektedir.

Koçel (2015)'e göre bu teorinin yönetici açısından anlamı şudur: Eğer personelin gidermek istediği ihtiyaçları öngörülebilirse, kurum içi personel seçim ve istihdamı bu ihtiyaçlar ile birlikte düşünülüp, çalışanın çalışma işeği, motivasyonu artırılıp, sahip olduğu bilgi, yetenek ve enerjiyi işinde tam olarak göstermesi sağlanabilir. Bu da örgüt olarak, çalışanların niceliğini arttırmadan niteliği arttırarak daha yüksek verim sağlamaya imkân verir.

2.5.2. Süreç Teorileri

İçerik teorilerinin güdülenmenin karmaşık sürecini açıklamada yetersiz kalmalarıyla süreç teorileri geliştirilmiştir. Süreç teorileri güdülenmenin işleyişini, bilişsel (cognitive) faaliyetlerle açıklamaya çalışmaktadır. (Küçüközkan, 2016, 106)

Süreç teorileri adı altında toplanan motivasyon teorilerinin ağırlıklı noktası, kişilerin hangi amaçlar tarafından ve nasıl motive edildikleri ile ilgilidir. Başka bir deyişle, iş

ortamında belirli bir davranışı gösteren kişinin, bu davranışı tekrarlaması (veya tekrarlamaması) nasıl sağlanabilir, sorusu süreç teorilerinin cevaplamaya çalıştığı temel sorudur. (Koçel, 2015, 740)

Süreç teorileri kapsam teorilerinden farklı olarak motivasyonu sadece kişinin içinde olan faktörlere, kişinin ihtiyaçlarına bağlı olarak açıklamaz. Daha geniş bir bakış açısıyla motivasyon konusunu inceleyen süreç teorileri, motivasyonda dışsal faktörlerin etkisini gözönünde bulundurur.(Ataman, 2002, 447)

2.5.2.1. Davranış Şartlandırması Yaklaşımı

Koçel (2015)'e göre, yönetim bilimi disiplinler arası çalışmalardan oluşmaktadır. Ve 'şartlandırma' bu anlamda psikolojiden aldığı en önemli kavramların başında gelmektedir. Şartlandırma, iki çeşit olarak kabul edilmektedir. Bunlardan birisi klasik şartlandırma, diğeri ise sonuçsal şartlandırmadır. (Koçel, 2015, 740)

Klasik şartlandırmanın geliştirilmesi, I. Pavlov'un köpekler üzerine yaptığı deneyler ışığında olmuştur. Klasik şartlandırmada, belirli uyarıların davranışları etkileyen faktörler olduğu kabul edilmektedir.

Şartlandırma türlerinin diğeri ise sonuçsal şartlandırmadır (edimsel şartlandırma, operant şartlandırma). Bu şartlandırma türünde kabul edilen varsayım, davranışların karşılaştığı sonuçlar tarafından şartlandırıldığıdır. Sonuçsal şartlandırmada bireylerin çeşitli nedenlerle (ihtiyaçlar, amaçlar, önceki şartlanma vs.) davranışlar oluşturduğu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Birey açısından yapılan davranışın karşılaşacağı sonuç, daha doğrusu yöneticinin vereceği tepki önem taşımaktadır. Örneğin, işe il kez geç kalan bir personelin bu davranışı tekrarlayıp tekrarlamaması, yöneticisi tarafından bu davranışa göreceği tepki (ikaz, uyarı, cezalandırma, hoş göre vs) ile çok yakından ilişkilidir.

Sonuçsal şartlandırmadaki mekanizma şu şekilde işlemektedir: Eğer kişi bir davranışı sonucunda 'haz verici, memnun edici' olarak nitelendirilen tepkilerle karşılaşarsa bu davranışı tekrarlama eğiliminde olacaktır. Fakat kişi bir davranışı sonucunda 'acı verici, istenilmeyen, can sıkıcı' olarak nitelendirilen tepkilerle karşılaşarsa bu davranışı tekrarlamaktan kaçınacaktır. (Koçel, 2015, 741).

Örneğin bir öğrenci bir öğretmenin dersinde anlamadığı soruyu elini kaldırıp öğretmene sorduğunda öğretmenden aferin alırsa, öğrenciler o öğretmenin dersinde

anlaşılmayan soruları sorma davranışına eğilim göstereceklerdir. Eğer başka bir öğretmen bu durumda soru soran öğrenciyi alay konusu yapıyorsa, bir süre sonra tüm öğrenciler bu davranıştan kaçınacak ve dersler öğrencilerin anlamlı öğrenmesi tamamlanmadan işlenecektir. (Koçel, 2015, 742).

2.5.2.2. Bekleyiş (Beklenti) Teorileri

Bekleyiş teorileri literatürde iki şekilde ele alınmaktadır. Bunlardan biri Vroom'un bekleyiş teorisi, diğeri ise Lavkr-Porter modelidir.

2.5.2.2.1. Vroom'un Bekleyiş Teorisi

Vroom'un bekleyiş teorisi, kapsam teorilerinin motivasyonu açıklamada yetersiz kalmasının bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Vroom'a göre ihtiyaçlar, oldukça karmaşık bir süreç olan motivasyonu tek başına açıklamaz.

Bekleyiş teorisinde valens, araçsallık ve bekleyiş kavramları ön plana çıkmaktadır. Bekleyiş, belirli bir düzeyde çaba gösterilmesi sonucunda belirli bir sonuca ulaşılacağına dair duyulan inancı ifade eder. Zihinsel veya bedensel çabanın beklenen pozitif sonuçlara ulaştıracağına inancın yüksek olması durumunda kişi daha çok çaba sarfeder. Bekleyiş kişinin kendi kendine şu soruyu sorması ile ilgilidir: “Çaba gösterirsem, arzulanan sonuçlara ulaşabilecek miyim?”

Motivasyon sağlanmasında bekleyiş kadar araçsallık ve valensin de rolü bulunmaktadır. Araçsallık kişinin kendi kendine, “arzulanın sonuçlara ulaşmam halinde bunun bana ne gibi bir faydası olacak?” sorusunu sorması ile ilgilidir. Araçsallık, kişinin arzulanan sonuçlara ulaşması halinde bunun kendisi açısından sağlayacağı faydaya dair algısı olarak tanımlanabilir. Birinci derecede sonuçlara ya da diğeri ifadeyle örgütsel amaçlara ulaşması halinde bu durumun ikinci derece sonuçlara yani kişisel amaçlara (para kazanma, güveniği sağlama vb.) ulaştırıp ulaştırmayacağı önemlidir. Buna göre kişi ancak kendisi açısından fayda olarak sonuçlara ulaşma yönünde çaba gösterecektir. Daha fazla satış yapılması durumundabunun ücretlere yansması yeni bir ürün tasarımını gerçekleştirme sonucunda herkes tarafından tanınma; işe zamanında gelmenin farkedilmesi, olumlu performans değerlendirme sonuçlarının ücrette artışa neden olması vb. örnek verilebilir.

Valens ise belirli bir ödülü elde etme arzusunu ifade etmektedir. Aynı ödül biri için çok arzulandır, diğeri için az arzulandır nitelik taşıyabilir. Kişi valensle ilgili olarak

kendine Şu soruyu sorar: “İstenen davranışı göstermem halinde bundan elde edilecek  d l  ne kadar arzuluyorum?”. Valens negatif veya pozitif olbileceği gibi nötr de olabilir.

Vroom’un Bekleyiş teorisi, çalışanların motivasyonunun gerçekleştirilmesinde kullanılarak yöntemlere bir açıklık getirmemiŐtir. Teori daha çok birey ve örgüt amaçları arasındaki iliŐkiyi açıklamaya yöneliktir. Bu doğrultuda bireyn gösterdiği performans onun valens, bekleyiş ve araçsallığı hakkında yönetime bir fikir verecektir. Daha önceden belirlenen standartarı gerçekleŐtiremeyen bir çalışan ya ikinci derece sonuçları fazlaca önemsememekte ya birinci derece sonuçların ikinci derece sonuçlara ulaŐtırmayacađını düŐünmekte veya çabalarının birinci derece son lara ulaŐmayacađına inanmaktadır. Bekleyiş, araçsallık ve valensten herhangi birinin veya birkaçının negatif olması motivasyou olumsuz yönde etkiler (Bingöl, 1984, 448).

2.5.2.2.2. Lavkr-Porter Modeli

Vroom’un Bekleyiş teorisinin, L.Porter ve E. Lawler tarafından geliştirilmesi sonucunda ortaya çıkan bu model süreç teorileri arasında yer alır. Modelde valens, bekleyiş ve araçsallık kavramları üzerinde durulmakta ancak bunun yanısıra bilgi ve yetenek ile algılanan rol kavramlarına yer verilmektedir. Vroom’un bekleyiş teorisinden farklı olarak bu modelde istek ve çabanın her zaman beklenen başarıyı sağlamayacağı vurgulanmaktadır. Bireyin gerekli bilgi ve yeteneğe sahip olması ile örgütün kendisine yüklediği role dair uygun bir rol anlayıŐına sahip olması da bu noktada önem kazanmaktadır. Belirli bir  d l  arzu eden ve belirli bir çaba karŐılıđında bu ödüle ulaŐacađını düşünen herkes çaba gösterecek ancak herkesin çabası aynı baŐarıyla sonu lanmayacaktır (Bingöl, 1984, 451).

2.5.2.3. EŞitlik Teorisi

EŞitlik teorisi süreç teorileri arasında yer alır. Sosyal psikolog J. Stacy Adams tarafından geliştirilen bu teoriye göre, çalışanların gösterdikleri çaba sonucunda ulaŐacakları sonucu adil bulup bulmamaları yani çalışma ortamına dair sahip oldukları eşitlik veya eŐitsizlik algısı, onların iş başarısı ve tatmini üzerinde etkilidir. EŞitlik veya eŐitsizlik algılayan personelin davranışı bu algısına göre çeŐitlilik gösterecektir. EŐitsizlik yaptđıđını düşünen birey bu durumu gidermeye çalıŐacaktır.

Algılanan eşitsizliği gidermeye yönelik olarak birey çeşitli yollar izleyebilir. Bu yollar şöyle belirtilebilir: (Bingöl, 1984, 450).

- İşe katılımın, verilen çabanın arttırılıp, azaltılması,
- Elde edilen sonuçların bireysel olarak ya da sendikalar vasıtasıyla değiştirilmesi,
- Bireyin verdiği çabayı ve elde ettiği sonucu farklı şekilde algılaması,
- İşten ayrılma
- Başka bireylerle karşılaştırmaya temel oluşturan faktörleri değiştirme (Bingöl, 1984, 451).

2.5.2.4. Amaç Teorisi

E.A. Locke tarafından oluşturulan bu teori, ‘Amaç Oluşturma Teorisi’ olarak da adlandırılır.60’larda ortaya atılan bu teori şartlandırma kuramına bir tepki olarak sonraki yıllarda da ele alınarak geliştirilmiştir. Şartlandırma kuramı daha çok davranışların karşılaştığı sonuçlarla ilgilenirken, amaç teorisinde odak nokta bireylerin sahip olduğu amaçlardır. Diğer bir ifadeyle amaç teorisine göre davranışların esas nedeni bilinçli amaç ve niyetleridir ve bu amaçlara göre davranışlar ekillenir (Bingöl, 1984, 451).

Amaçlarla alakalı olarak üç özellik önem kazanmaktadır: -belirginlik, -güçlük ve – kabul derecesi. Belirginlik, amaçların net olması, amaçlanan başarının gözlemlenebilir ve ölçülebilir olması ile açıklanmaktadır. Güçlük ulaşılacak istenen başarı düzeyi şeklinde açıklanması, kabul ise bireyler tarafından amaçların benimsenmesidir. Buna göre belirginlik derecesi ile motivasyon, güçlük ile motivasyon ve kabul derecesi ile motivasyon arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Belirgin amaçlar belirgin olmayan amaçlara göre, ulaşılması güç amaçlar elde edilmesi kolay amaçlara göre, ortaklaşa belirlenmiş amaçlar başkaları tarafından belirlenmiş amaçlara göre daha yüksek motivasyon sağlamaktadır.

2.5.2.5. Atıf Teorisi

Atıf teorisine göre bireyler, algılamalarını değiştirebilirler. Bu sebepten dolayı yöneticiler, çalışanlarda meydana gelebilecek bu değişiklikleri meydana getirebileceği sonuçları ve etkileri bilmek ihtiyacını hissederler. Bu yaklaşımın

geliştirdiği en bütünleşmiş yapı Kelley tarafından ortaya konmuştur. Kelley kişilerin davranışları ve güdülenmeyi yorumlarındaki nedenlerle ilgilenir ve nedenler çoğunlukla gözlenemedikleri için bilişe ve özellikle algılara önem verir. Bu teoride, kişilerin çevrelerinin nedensel yapısını anlamaya çalıştıkları vurgulanır. Teorinin bütünlüğü ve uygulanabilirliği göz önüne alındığında atıf teorileri, öbür güdülenme teorilerinden daha üstün görünmektedir (Balcı, 1984, 26).

Süreç teorileri, güdülenmenin nasıl ortaya çıktığı ile ilgilidirler. Bu teoriler güdülenmeyi, kişinin algıları, inançları ve iş ödülleri ile ulaşılabilirliği hakkındaki beklentileri ve bunların ihtiyaçları tatmin edebilme değerleri açıklarlar. Süreç teorileri güdülenme sürecinin nasıl çalıştığını inceler, süreci oluşturan değişkenleri tanımlar ve bu değişkenlerin aralarındaki ilişkileri irdeler. Davranışın nasıl başladığını, nasıl yönlendiğini, nasıl sürdürüldüğünü ve nasıl durdurulduğunu açıklamayı amaçlamaktadır (Balcı, 1984, 28).

2.5.2.6. McGregor(X ve Y) Kuramı

Douglas McGregor'un X ve Y Yaklaşımı liderin davranışlarını merkeze alan çalışmaların başlıcalarındandır. Yöneticilerin, çalışanlarının birer ast olmalarının yanı sıra temelde insani davranışlarına odaklanarak davranış belirlemeleri bu kuramın temel varsayımdır. Bu yaklaşımın birbirine zıt fikirleri savunan iki alt varsayımı bulunmaktadır (Akel ve Akarsu, 2001). Bu varsayımlar X ve Y yaklaşımlarıdır. X yaklaşımına göre; liderler astlarından beklentilerini onlara bildirirler, onlara yol gösterirler, onlar üzerinde otorite kurmaktan kaçınmazlar ve liderliklerinin kabul görmesini ve sayılmasını isterler. Y yaklaşımına göre ise, liderler astlarının karara katılmalarını önemser, astlarının fikirlerine önem verir, astlarına danışır ve örgütlerinde demokratik bir kültür hissedilmesini isterler (Robins, 2002).

2.6. Davranışların Motivasyon Üzerine Etkisi

Koçel (2015)'e göre, yönetim bilimi disiplinler arası çalışmalardan oluşmaktadır. “Şartlandırma” bu anlamda psikolojiden aldığı en önemli kavramların başında gelmektedir. Şartlandırma, iki çeşit olarak kabul edilmektedir. Bunlardan birisi klasik şartlandırma, diğeri ise sonuçsal şartlandırmadır.

Klasik şartlandırmanın geliştirilmesi, Pavlov'un köpekler üzerine yaptığı deneyler ışığında olmuştur. Klasik şartlandırmada, belirli uyaranların davranışları etkileyen faktörler olduğu kabul edilmektedir.

Şartlandırma türlerinin diğeri ise sonuçsal şartlandırmadır (edimsel şartlandırma, operant şartlandırma). Bu şartlandırma türünde kabul edilen varsayım, davranışların karşılaştığı sonuçlar tarafından şartlandırıldığıdır. Sonuçsal şartlandırmada bireylerin çeşitli nedenlerle (ihtiyaçlar, amaçlar, önceki şartlanma vs.) davranışlar oluşturduğu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Birey açısından yapılan davranışın karşılaşacağı sonuç, daha doğrusu yöneticinin vereceği tepki önem taşımaktadır. Örneğin, işe il kez geç kalan bir personelin bu davranışı tekrarlayıp tekrarlamaması, yöneticisi tarafından bu davranışa göreceği tepki (ikaz, uyarı, cezalandırma, hoş göre vs) ile çok yakından ilişkilidir.

Sonuçsal şartlandırmadaki mekanizma şu şekilde işlemektedir: Eğer kişi bir davranışı sonucunda 'haz verici, memnun edici' olarak nitelendirilen tepkilerle karşılaşır bu davranışı tekrarlama eğiliminde olacaktır. Fakat kişi bir davranışı sonucunda ' acı verici, istenilmeyen, can sıkıcı' olarak nitelendirilen tepkilerle karşılaşır bu davranışı tekrarlamaktan kaçınacaktır. Örneğin bir öğrenci bir öğretmenin dersinde anlamadığı soruyu elini kaldırıp öğretmene sorduğunda öğretmenden aferin alırsa, öğrenciler o öğretmenin dersinde anlaşılmayan soruları sorma davranışına eğilim göstereceklerdir. Eğer başka bir öğretmen bu durumda soru soran öğrenciyi alay konusu yapıyorsa, bir süre sonra tüm öğrenciler bu davranıştan kaçınacak ve dersler öğrencilerin anlamlı öğrenmesi tamamlanmadan işlenecektir (Koçel, 2015, 741).

Birinci derecede sonuçlara ya da diğeri ifadeyle örgütsel amaçlaa ulaşması halinde bu durumun ikinci derece sonuçlara yani kişisel amaçlara (para kazanma, güveni sağlama vb.) ulaştırıp ulaştırmayacağı önemlidir. Buna göre kişi ancak kendisi açısından faydalı olarak sonuçlara ulaşma yönünde çaba gösterecektir. Daha fazla satış yapılması durumundabunun ücretlere yansımaları yeni bir ürün tasarımını gerçekleştirme sonucunda herkes tarafından tanınma; işe zamanında gelmenin farkedilmesi, olumlu performans değerlendirme sonuçlarının ücrette artışa neden olması vb.

Yöneticilerin, çalışanlarının birer ast olmalarının yanı sıra temelde insani davranışlarına odaklanarak davranış belirlemeleri bu kuramın temel varsayımıdır. Bu

yaklaşımın birbirine zıt fikirleri savunan iki alt varsayımı bulunmaktadır(Akel ve Akarsu, 2001). Bu varsayımlar X ve Y yaklaşımlarıdır. X yaklaşımına göre; liderler astlarından beklentilerini onlara bildirirler, onlara yol gösterirler, onlar üzerinde otorite kurmaktan kaçınmazlar ve liderliklerinin kabul görmesini ve sayılmasını isterler. Y yaklaşımına göre ise, liderler astlarının karara katılmalarını önemser, astlarının fikirlerine önem verir, astlarına danışır ve örgütlerinde demokratik bir kültür hissedilmesini isterler (Robins, 2002).

2.7. Liderlik ve Motivasyon İlişkisi

İnsanlığın var oluşuna kadar dayandırılabilen liderlik kavramı, 19 yüzyılın ilk yarısından itibaren akademik manada kullanılmaya başlanmıştır (Şişman, 2002). İnsanlar topluluklar halinde yaşamayı sürdürecektik kadar nitelikli canlılar olmalarına karşın, oluşturdukları bu topluluklarda kendilerini hedefe götürecektik ve grubu yönetecek bir lidee ihtiyaç duyarlar. Birey, öncelikle kendi bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için bir gruba mensup olma ihtiyacı duyar ve grup halinde hareket etme gereksinimi hisseder (Semiz, 2011). Belirli amaç ve hedeflere yönelmiş insan gruplarının oluşturulması ve harekete geçirilmesi de her insanın sahip olmadığı ayrı bir beceri ve ikna etme yeteneğini gerektirmektedir (Kul, 2010).

Bir topluma bakıldığında lider ve onu izleyen takipçiler, içinde yaşadıkları kültürün çıktılarıdır ve bu sebeple kültürel özelliklerin liderlik sürecine etkileri büyüktür. Bu kültürel özelliklerin farklılığından kaynaklanarak, sosyal ve ekonomik açıdan çeşitli özelliklere sahip bölgelerde yaşanan liderlik süreci de farklılık gösterebilmektedir (Koçel, 2015). Grubu yönlendirme potansiyeline sahip görülen ya da grubu buna ikna eden liderler, grubun hedefe ulaşma yolunda yaptıkları eylemlerin de lideri kabul edilerek, ulaşılan başarı ve başarısızlıkların sonucu olarak görülürler (Tekin ve Zorba, 2001).

2.8. İş Doyumu

Yüksel (2005), örgütün etkililiğinin ve verimliliğinin örgüt üyelerinin örgüte yönelik sergiledikleri yaklaşım ve yapmış oldukları davranışlar ile ilişkisinin yüksek olduğunu belirtmiştir. İş tatmini de, bireylerin örgüte yönelik göstermiş oldukları tutumu olduğundan, örgütsel ve bireysel sonuçlara yüksek etkisi vardır.

İnsanlar pozitif ve negatif duygular barındırmaktadır ve bu duyguların birbirine dönüşmesi çeşitli çevresel ve içsel faktörlerle gerçekleşebilmektedir. Bu duygularımız ve duygu geçişlerimiz hem özel, hem de çalışma hayatımızdaki ilişkilerimizi büyük oranda etkilemekte ve genellikle olumsuz etkilemektedir. Bireylerde oluşan kızgınlık, nefret ve engellenme gibi olumsuz duygular da süşünce biçimlerinin ürünü olup örgüt iklimini olumsuz etkileyen duyguların başında gelmektedir. Korkmaz (2005)'e göre bu durum örgüt liderleri tarafından çözülemezse ya da asgari düzeyde tutulamazsa çalışanlarda iş doyumsuzluğuna yol açacaktır.

İnsanlar yaptıkları iş ve davranışlarla ilgili takdir edilmekten ve beğenilmekten memnun olurlar ve her normal insan da bunu ister. İnsanların kendilerine duydukları güven ve saygının gelişmesi bununla ilişkilidir. Kişiyne sunulan bir beğeni ve takdir, işinin gelişmesine yapılan bir önderlik ya da verilen destek kadar yardımcı olacaktır. İnsanların yaptıklarının fark edilmesi, onların kendilerini özel hissetmelerini sağlayacaktır. Bu duygu, insan bilincinde kabul edilme, onaylanma, saygı ve güveni doğrudan arttırıcı bir etkendir. Bu etkiler gelecek için güçlü motivasyon faktörleri oluşturur (Bentley, 1999).

Eğitim örgütlerinde çalışanların morali, eğitimde verimliliğin oluşturulması için önemlidir. Çalışanların moralini yükseltmek için bazı tedbirlerin alınması gerekmektedir. Bu tedbirlerin başında, üstlerin astlarına iyi örnek temsil etmeleri ve çalışanlarda hizmet duygusunu canlandıracak bilinçli davranışlar sergilemesi gerekmektedir(Tutum, 1979). Bingöl (1984) de kişinin yaptığı iş, çalışma arkadaşları ile ilişkisi, örgüt içinde hissettiği değer, statü ve yöneticisinin davranışlarının kişinin moralini büyüt oranda etkilediğini söyleyerek bu görüşe temel olmuştur. Örgüt içinde gerçekleştirilen iletişim süreci, ast ve üstler arasındaki bireysel ve örgütsel paylaşımları sağladığından, sağlıklı bir örgüt ortamı için örgüt üyeleri arasında etkili bir iletişim oluşturulmalıdır (Şimşek, 2002).

Etkin yönetilmek istenen örgütlerde, astları ile iyi bir iletişim kurabilen, otoriteyi astlarına paylaştıran ve onların kendisine güvenmesini sağlayacak liderlik özelliklerine sahip yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır (Scott, 2010). Yöneticilere

yönelik bu inanç ve güven sağlanması, örgüt çalışanlarının motivasyonunu da arttırarak, örgüt içi iş verimliliğini arttırmaktadır.

Yüksel (2005)'in yaptığı araştırma bulgularına göre, işgörenlerin sahip olduğu iletişim düzeyi ile yaşadıkları iş tatmini arasında pozitif yönde yüksek ilişki bulunmaktadır. Aynı zaman da Örücü, Yumuşak ve Bozkır (2006)'ın yaptığı çalışmanın sonuçları arasında, bireyler arasındaki sosyal iletişim ve ilişki boyutlarının, iş tatmini duygusunu etkileyen faktörler arasında olduğuna ulaşmıştır.

2.9. Okul Yöneticilerinin Liderlik Vizyonları

Vizyon, okulun gelecekte ulaşmak istediği okulun gelişimine yönelik uzun vadeli bir stratejidir. Bir başka deyişle, okulun gelecekte kendini görmek istediği yerdir. Misyon ise okulun gerçekleştirmekle mükellef olduğu temel görevi olarak açıklanabilir. Okul yöneticisi, okulla ilgili belirlemiş olduğu strateji doğrultusunda okulun vizyon ve misyonunu, öğretimle ilgili tüm paydaşlara açık bir şekilde aktarımını sağlamakla birlikte ilgililerin söz konusu vizyon ve misyonla ilgili girişimlerini destekleyici bir tutum sergileyebilmelidir (Şişman, 2014). Öğretimsel lider olarak bir okul yöneticisi, öğretimin vizyon, misyon ve amaçlarını belirledikten sonra bunların okulun öğretim programıyla bütünleşmesini sağlamakla birlikte öğrenci ve öğretmen davranışına ilişkin şeffaf ve ölçülebilir performans standartları belirleyerek ilgili paydaşlara öncül bir rol oynar (Andrews ve Soder, 1987, 9).

Okul yöneticisi, eğitim-öğretim sürecinde ilgili paydaşlarla yapmış olduğu görüşmelerde sık sık okulun amaçlarını gündeme getirmelidir. Bunun yanında, okulla ilgili alınmış olan önemli amaçlarla ilişkili olarak bir öğretim yılı boyunca ilgili paydaşlarla gerekli değerlendirmeler yaparak süreç içerisinde amaçlarda ve uygulamada revize etme yoluna gitmeyi sağlayabilmelidir (Hallinger ve Murphy, 1985, 222).

Okulun amaçlarının, okulun lideri tarafından açık ve net bir şekilde belirtilmesi ve süreçteki tüm ilgililere duyurulması; okuldaki kaynakların yerinde paylaşılması ve kullanılmasında, okul personelinin etkinliklerine rehberlik etmede ve okulun etkililiğine ilişkin değerlendirme yapmada önemli bir kriter olmaktadır (Hallinger ve Murphy, 1986, 331). Bu yolla okulun amaçlarından haberdar olan ilgili paydaşların,

amaçların uygulanma aşamasında desteği daha kolay ve etkili sağlanabilir (Açıkalın, 1994, 139).

2.10. Okul Yöneticilerinin Kaynakları Yönetimi

Okulun her türlü kaynaklarının temin edilip doğru ve yerinde kullanılmasından asıl sorumlu kişi olan okul yöneticisi, okuldaki araç ve gereçler, okul binası, bütçe ve zaman gibi önemli kaynakları yönetmekle yükümlüdür. Burada önemli olan kaynakların okul paydaşları tarafından verimlilik ve etkililik ilkeleri doğrultusunda öğretim sürecinin yararına kullanılmasına rehberlik etmektir. Etkili okul yöneticileri, kaynak teminini her şeyden önce öğrencilerin akademik gelişimini arttırmak ve daha nitelikli bir öğretimin gerçekleşmesini sağlamak adına gerekli görmektedir (Smith ve Andrews, 1989, 11).

Okul yöneticisi, kaynakların öncelikler doğrultusunda okul kadrosu arasında gerginlik ve huzursuzluk yaratmayacak bir şekilde ve adil bir tutum içerisinde dağıtılmasından sorumludur. Dolayısıyla kaynakları yönetme konusunda bilgi ve beceri sahibi olması önemlidir (Gedikoğlu, 2015).

Öğretimsel liderlik, örgütte kaynaklar ve olanakların hali hazırda olması durumunda okullarda uygulanması çok daha elverişli olmaktadır (Southword, 2010). Okula ve öğretim sürecine yönelik belirlenen hedef ve amaçların gerçekleştirilmesi ve en çok da okuldaki akademik başarıyı daha üst düzeylere çıkarmak adına okul yöneticisinin ihtiyaçlar ve beklentileri karşılayacak şekilde kaynakları temin ederek doğru ve yerinde aktarımını yapabilmesi önemlidir. Bu anlamda, okul liderinin okulda ihtiyaç duyulan kaynakları tespit etmek amacıyla öğretmenlerle görüşmeler yapması ve onların da beklentileri doğrultusunda kaynak temin etmesi, okulun eğitim ve öğretime ilişkin materyaller ve kaynaklar bakımından daha donanımlı olmasını, dolayısıyla da öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebilir.

2.11. Okul Programının Yönetimi

Okula ait öğretim programının, öğrenciler ve aileleri, okulun bulunduğu toplum ve çevre ile birlikte küreselleşen dünyanın taleplerine yanıt verecek nitelikte olmasına özen gösterilmelidir. Okulun öğretim programını yönetme sürecinde okul yöneticisi en etkin rol oynayan kişi olarak görülmektedir. Bununla birlikte, bir öğretimsel lider

olarak okul yöneticisinden okulun amaçlarına ulaşmasında yol gösterici olan okul programına ve öğretme-öğrenme sürecine liderlik etmesi beklenmektedir (Şişman, 2014).

Okul programında beklentilerin dikkate alınmasından, programlar arasında eşgüdüm sağlanması, programla ilgili gerekli materyel ve kaynakların temin edilmesi, öğrenci akademik gelişimi konusunda öğretmenlerle müzakereler yapılması, öğrenme ve öğretim sürecinin analizi, okul programının değerlendirilmesi ve geliştirilmesine kadar olan tüm önemli süreçte ilgililere önderlik ve rehberlik etmesi öğretimsel lider olarak okul yöneticisinden gösterilmesi beklenen davranışlardır. Dolayısıyla, okul yöneticisinin okuldaki eğitim-öğretim sürecinin öğrenciler ve öğretmenler adına daha iyi işlemesini sağlayacak her türlü önlemi alması gerekir. Bunun yanında, okul yöneticisi öğretim sürecinin daha nitelikli hale gelmesini sağlamak amacıyla öğrencilerle ilgili beklentiler oluştururken öğretmenler, veliler ve diğer ilgili paydaşların beklentilerine ve görüşlerine yer vermeli ve okulda pozitif bir öğrenme-öğretme havası yaratabilmelidir.

Özden (1998), bir öğretimsel lider olarak okul yöneticisinin öncelikli amacının okuldaki öğrenci başarısını daha üst seviyelere taşımak olduğunu belirtmiş olup okul liderinin aşağıda belirtilmiş olan davranışları yerine getirmesinin önemini vurgulamıştır:

- Okulda öğretme ve öğrenmeye yönelik olumlu bir ortam oluşturma,
- Öğrenci başarısı üzerinde odaklanma,
- Okulun öğretim plan ve programlarını uygulamalarla uyumlu hale getirme
- Öğretme-öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyen sınırlılıkları ortadan kaldırma

2.12. Okul Yöneticilerinin Eğitim Sürecini Değerlendirmesi

Okullardaki tüm süreçler ve eylemler, öğretme ve öğrenme sürecini etkili ve nitelikli kılmak amacına yöneliktir. Bu süreçleri okul yararına etkili şekilde yönetmek ise esas olarak okul yöneticisinin sorumluluğundadır. Bunun yanında, bir öğretimsel

lider olarak okul yöneticisinin, öğrencilerle formal ve informal olarak iletişimi koruması ve öğrencilere öğretimsel açıdan rol model olacak tutum içerisinde olması gerekir (Şişman, 2014). Bu açıdan, okul müdürünün açık kapı politikası uygulayarak okulda öğrencilere görünür ve ulaşılabilir olması ve onlarla iyi iletişim kurarak yakın temas halinde olması önemlidir. Okul yöneticisinin, okulun amaçlarının sınıf uygulamalarına yansıtılmasını sağlamak amacıyla öğretmenlerin derse yönelik hedefleri ile okulun amaçlarını bütünleştirmede öğretimsel açıdan onlara gerekli destek ve danışmanlık sağlaması gerekmektedir. Bunu da formal ya da informal olarak gerçekleştirmiş olduğu sınıf ziyaretleri yoluyla yapabilir. Okul yöneticisi yapmış olduğu bu gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretime dönük yapıcı ve gelişme kaydetmelerini sağlayacak dönütler sağlar (Gümüşeli,1996, 40).

Bu davranış boyutu kapsamında okul müdürü öğrencilerle ilgili beklentiler, sınavların biçim ve içeriği, ödevler ve projeler belirleme gibi konularda işbirliği içerisinde ilgili paydaşların katılımını sağlayabilmedir. Bunun yanında, öğrencilerin okula devam durumu, okulu terk eden ya da okuldan ayrılan öğrenci sayısı ve mezun olan öğrencilerin mezuniyet sonrası durumlarıyla ilgili istatistiklerin tutulmasına itina göstermeli ve sonuçları öğretmenlerle yaptığı toplantı ya da görüşmeler yoluyla müzakere edebilmelidir (Şişman, 2014). Bu başlık altında öğretimsel lider olarak okul müdürünün yerine getirmesi gereken bir diğer sorumluluk, okulun genel başarısı hakkında tüm ilgili kişileri bilgilendirmesidir. Bunu da öğrencilerin başarı düzeyleri ve öğretim süreci ile ilgili elde edilen veriler ve sonuçları öğrenci, öğretmen ve velilerle paylaşarak sağlayabilir. Ardından başarı ve başarısızlıkların sebeplerini ilgili paydaşlarla tartışarak sorun çözücü bir yaklaşım sergileyebilmelidir (Şişman, 2014). Okul lideri, okuldaki öğretim sürecinin ve öğrencilerin akademik açıdan değerlendirilmesinden hareketle, başarılı olan öğrencilerin sınıf ya da okul bazında takdir edilmesi ve ödüllendirilmesini sağlayarak diğer öğrencilerin de feyz almalarını ve daha iyi motive olmalarını sağlayabilir.

Okul yöneticisinin, öğrenci ve okul başarısını değerlendirmede summatif yerine formatif değerlendirme yoluna gitmesi öğrencilerin akademik başarısı açısından daha etkili sonuçlar sağlayabilir. Bu yolla okul müdürü, proaktif bir tutum sergileyerek iyileştirmeleri zamanında yapabilir. Bunun yanında, öğrenme ve öğretimi bir öğretim yılı süresince düzenli ve sürekli olarak takip etmeli ve sonuçlar doğrultusunda

belirlenmiş olan zayıf yönleri ortadan kaldırarak okulun öğretim kadrosuyla işbirliği içerisinde programda ve öğretimde iyileştirme ve gelişme adına revize etme yoluna gitmede ilgililere önderlik edebilmelidir.

Bu davranış boyutu standardize edilmiş testleri kullanarak öğrenci başarısını izlemeyi gerekli kılar. Bu yolla öğretim programındaki aksaklıklar ve öğrencilerin zayıf yönleri belirlenerek öğrenciler sınıflar arası başarı açısından değerlendirilir ve sonuç olarak öğretim programında gerekli düzeltmeler ve revizeler yapılır. Öğretimsel lider olarak okul yöneticileri, bu test sonuçlarını öğretmenlerle görüşmeler yaparak tartışır ve değerlendirirler. Bu sayede öğretmenlere öğrenci başarısına ilişkin olarak gerekli dönüt ve desteği sağlamış olurlar. Bununla birlikte, okul amaçlarını belirleme, müfredat ve öğretimi değerlendirme ve öğrenci başarısında gelişme ve ilerleme kaydetmede başarı testlerinin sonuçları önemli yer tutar (Gümüşeli, 2001).

Öğrencilerin okuldaki devam-devamsızlık durumları, okulu bırakan veya ayrılanların sayısı, öğrencilerin okuldan mezun olduktan sonraki durumları gibi konulara yönelik istatistiklerin çıkarılması ve bunların öğretimle ilgili paydaşlarca paylaşılması ve analiz edilmesi önemli bir husustur. Bir başka önemli nokta ise okuldaki öğrenci başarı düzeyleri ve öğretim sürecine ilişkin araştırma ve değerlendirme çalışmaları sonucunda elde edilen verileri ve sonuçları öğretimle ilgili olan tüm paydaşlara iletmektir. Buna ilaveten, başarı ve başarısızlıkların sebepleri ile ilgili olarak söz konusu ilgililerle değerlendirmeler yapılması gerekir. Bu değerlendirme sonuçları doğrultusunda öğretimle ilgili olarak yeni amaçlar, yöntem ve stratejiler belirlenir. Dahası, bu değerlendirmeler neticesinde öğrenci başarılarının, sınıf ve okul tarafından tanınması ve ödüllendirilmesi, başarının istikrarını sağlamada ve diğer öğrenciler için rol modeli oluşturmada önemli rol oynar (Şişman, 2014).

Öğrenci ve okul başarısını öğretim yılı boyunca düzenli aralıklarla takip ederek değerlendirmeler yapmak, okuldaki öğrenci başarısını arttırmak adına daha sağlıklı ve verimli katkılar sağlayabilir. Bu yolla öğrenme ve öğretim sürecinde karşılaşılan hatalar ve noksanlar, zamanında çözümlenerek daha proaktif bir tutum sergilenmiş olur. Witziers ve diğerleri (2003) lider olması beklenen okul yöneticilerinin, öğretmen ve öğrenci başarısı, eğitim ve öğretim programını düzenleme, temel

becerilerin önemini vurgulama ve öğrenci gelişimini takip etme ve değerlendirme açısından yüksek beklentilere sahip olması gerektiğini ifade etmektedir.

2.13. Öğretmenlerin Motive Edilmesi

Okul lideri, öğretim sürecinin okulda en etkili şekilde işlenmesini sağlamak amacıyla öğretmenlerin ihtiyaç duydukları kaynakları (kitap, teknolojik araçlar ve diğer materyaller) ve mesleki yönden gelişmelerini sağlayacak gerekli fırsatları sunmakla sorumludur. Öğretmenlere öğretim esnasında yararlanabilecekleri kaynak ve materyalleri sağlamanın okuldaki akademik başarıyı artırma yollarından biri olduğu söylenebilir. Bir başka yol ise öğretmenlerin mesleki açıdan gelişmelerini sağlamak amacıyla olanaklar sağlamak ve bu yönde zaman ayırmaktır. Okul yöneticisi bu süreçte öğretmenleri mesleki gelişmelerinde etkili olacak konferans, seminer ve sempozyumlara katılmaları yönünde teşvik edebilmelidir. Bunun yanında, öğretmenleri kendi branşlarında lisansüstü çalışmalar (yüksek lisans ve doktora) yapmaya teşvik edebilmeli ve bu yönde onları destekleyebilmelidir (Gedikoğlu, 2015). Elbette ki tüm bunları yapabilmesi için öncelikle okul liderinin istekli olması ve bu yönde zaman ayırmaya çaba ve özen göstermesi gerekir.

Öğretimsel liderin, aynı zamanda iyi bir okul yöneticisi ve yönetimde uzman olması da gerekli ve önemlidir. Öğretimsel lider, öğretmenlerin gereksinimlerine ve beklentilerine cevap verebilmelidir (Çelik, 1999, 43). Öğretim programının sürekli geliştirilmesi adına okul yöneticisinin yüksek beklentilerde bulunması ve öğretmenlerin kendilerini mesleki yönden geliştirmeleriyle bizzat ilgilenmesi gerekir. Öğrencilerin akademik yönden daha başarılı olmalarını sağlamak amacıyla okul lideri farklı, yeni ve etkili öğretim yöntem ve stratejileri kullanmaları konusunda öğretmenleri cesaretlendirir ve onlara bu konuda gerektiğinde rehberlik eder. Öğretim lideri olarak okul müdürüne, öğretmenlere bilgi, destek ve kaynak sağlama konusunda önemli sorumluluklar düşmektedir. Okul yöneticileri, öğretmenlere, onların yanında oldukları duygusunu her fırsatta hissettirmeli, sergilemiş oldukları tutum ve davranışlarla da bunu gösterebilmelidir. Bunun yanında, öğretmenlerin başarılarını tanıyarak, takdir ederek ve ödüllendirerek onları pekiştirmeli aynı zamanda öğretmenlerin birbirlerini desteklemeleri ve işbirliği halinde çalışmaları konusunda da onları yüreklendirebilmelidir (Bailey ve Dyck, 1990). Bunun yanında,

öğretmenlere mesleki açıdan gelişmelerine katkı sağlayıcı dönüt sağlarlar (Whitaker, 1997).

Okul yöneticilerinin, öğrencilerin okulda bulunma amacına ilişkin konuda öğretimle ilgili tüm personelle görüş birliği içinde olup onlara sorumluluklar yükleyerek işbirlikli bir tutum sergilemeleri gerekmektedir. Buna ilaveten, okul yöneticileri süreç içerisinde alternatif fikirler ortaya atan öğretmenleri destekleyebilmeli ve onlara değişik tarzda yeni uygulamaları denemeleri için fırsatlar sunabilmelidir (Newmann, ve Wehlage, 1995).

Öğretmenlerden kendilerini geliştirmelerini ve bu sayede öğrencilere daha etkili öğretim sunmalarını bekleyen okul yöneticisi, öncelikle kendisi, mesleki bir kariyer yapmaya istekli olmalı, eğitim ve öğrenmeyle ilgili güncel gelişmeleri ve çalışmaları düzenli ve sürekli olarak takip etmeli ve edindiği bilgileri okulun yararı adına öğretmenlerle paylaşmalı ve onlara rehberlik yapmalıdır (Şişman, 2014). Bir başka ifadeyle, okul yöneticisi lider olarak öncelikle kendini geliştirmeye açık olmalı ve rol model davranışlar sergilemelidir.

Öğretimsel liderlik, örgütte kaynaklar ve olanakların hali hazırda olması durumunda okullarda uygulanması çok daha elverişli olmaktadır. Okulun öğrenen bir örgüt olması öğretimsel liderlik uygulamalarına kapı aralayan önemli bir etmendir. Öğrenen okullar gerek okul yöneticilerinin gerek öğretmenlerin kendilerini sürekli güncelleyerek mesleki yönden gelişimlerini sağlamaktadır. Bunun yanında, öğretmenlerin pedagojik yetkinlikleri öğrencilerin akademik yönden başarılarını üst seviyelere taşımada önemli bir faktördür (Southword, 2010). Bir okulun öğrenen bir örgüt olabilmesinde okul liderinin etkili girişimleri ve faaliyetleri önemli rol oynamaktadır. Okul yönetiminin, öğretime ilişkin konularda öğretmenlerle işbirlikçi bir tutum çerçevesinde oluşturacakları örgüt kültürü sayesinde öğretmenlerin mesleki açıdan büyük ölçüde gelişmelerini sağlarken öğretim sürecine de doğrudan katkı sağlanmış olacaktır (Gedikoğlu, 2015).

2.14. Yöneticilerin Pozitif Okul Ortamı Oluşturma Sorumluluğu

Öğretmenleri okulun amaçlarını gerçekleştirmeye yöneltmekle mükellef olan okul yöneticisi, okula ait kültürün, öğretimsel iklim üzerindeki etkisini kestirebilme

becerisine sahip olmalıdır. Böylelikle öğretimsel lider, öğretmenlerin beklentileriyle okulun amaçlarının örtüşmesine önderlik ederek okulda ortak bir vizyon etrafında birleşmeyi sağlamış olur (Çelik, 2003). Bunun sonucunda da okulda paylaşılan değerler, amaçlar ve sorumluluklar ilgili kişilerce daha fazla benimsenerek içselleştirilmiş olur. Her örgütte olduğu gibi okul denilen örgütün de kendine has oluşturmuş olduğu bir kültürü vardır. Bu kültür, okul topluluğunca paylaşılan ortak inançlar, kurallar, değerler ve semboller çerçevesinde kendini gösterir (Bursalıoğlu, 1978). Okul iklimi, öncelikli olarak okuldaki çalışma koşulları ile bu koşulların okul kadrosu üzerinde yarattığı etki olarak ifade edilebilir. Bununla birlikte, okul personelinin işe güdülenmesi, performansı, morali ve örgütsel bağlılığı üzerinde okul ortamı ve iklimi, kritik bir öneme sahiptir. Söz konusu ortam ve iklimin oluşturulmasında anahtar rol oynayan okul lideri, okul personelinin, sorumluluklarını zevkle yerine getirebileceği ve karşılıklı güven ve paylaşıma dayalı olumlu bir iklim oluşturmaya ve oluşturulan bu iklimin devamlılığını sağlamaya özen göstermelidir. Okul kültürü, okuldaki koşulların daha iyi hale gelmesinde etkili rol oynayan bir değişken olup öğretimsel liderin tutum, yetenek ve davranışları bu kültürün üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bununla birlikte, öğrenciler, öğretmenler ve öğretimle ilgili tüm paydaşlar da okulun vizyonunu benimseyerek okul kültürü ve iklimini geliştirmede okul yöneticisine katkı sağlamalıdır (Şişman, 2014).

Geleceğin öğretim liderleri, öğrenciler ve okul personeli açık ve olumlu bir öğrenme ortamı ve iklimi içerisinde birleştirerek bunun devamlılığını sağlamakla yükümlüdür (Duke, 1987, 19). Olumlu okul kültürü; yüksek öğrenci motivasyonu ve başarısı, gelişmiş öğretmen işbirliği ve öğretmenlerin, mesleklerine yönelik gelişmiş tutumları ile ilişkili görülmektedir (Stolp ve Smith, 1995). Okul personelinin örgütte kendisini rahat hissedip çalışabileceği bir ortam ve kültür, öğretmenler üzerinde pozitif bir etki yaratarak daha yaratıcı bir öğrenme ortamı olanağı sunar. Bu da öğrenci başarısını olumlu şekilde etkiler (Kelly ve diğerleri, 1998).

Barnett ve McCormick (2004) okul kültürünün, öğretmenlerin, öğrenme ve öğretmeye yönelik daha olumlu duygulara sahip olmasına ve öğrencileri güdülemelerine kaynaklık edebileceğini belirtmiştir. Örgütte var olan insanlar arası ilişki biçimleri, okulun atmosferini etkileyen önemli bir unsur olmakla birlikte insan

ilişkilerinin olumlu yönde olduğu okullarda okul ikliminin de olumlu olduğundan söz edilebilir.

Okul iklimi ve okul kültürünün oluşturulmasında asıl sorumlu kişi olan okul liderinin tutum ve davranışlarıyla okul iklimi ve kültürü arasında doğrudan ilişkili bir durum söz konusudur. Okuldaki eğitim ve öğretim sürecinde önemli konularda öğretmenlerin fikir ve görüşlerine yer veren, onları karar alma süreçlerine katan, okulda ben anlayışından ziyade biz anlayışı olgusunu yerleştiren ve öğretmenlerin taleplerini karşılamada istekli bir tutum ve davranış sergileyen okul yöneticisinin okulda pozitif bir hava ve açık bir okul iklimi oluşturduğundan söz edilebilir. Okul yöneticisinin okulda yaratmış olduğu iklim ne denli pozitif olursa öğretmenlerin okula yönelik aidiyet duygusu da o denli artabilir ve personel devir hızı da azalabilir. Böylelikle okulda daha pozitif bir öğrenme ve öğretme ikliminin oluşması da sağlanmış olabilir. Bugüne değin yapılmış birçok çalışmanın sonucundan hareketle, gerek öğretmenlerin gerek öğrencilerin okula olan tutumlarının olumlu olması ile okulda daha verimli ve etkili bir öğretme ve öğrenme ortamına ve okulun akademik başarısının daha üst seviyelere taşınacağı söylenebilir. Özetle, okul ikliminin öğrenci başarısı üzerinde dolaylı yönden etkisi olduğu belirtilebilir.

Okullarda yaşanan sorunlar farklılık göstermekle birlikte okul liderlerinin zamanı kullanım şekilleri de farklılık gösterebilir. Buna karşın, esas amacı öğrenmeyi sağlamak adına en uygun ortamı yaratmak olan okul yöneticisinin bu konuda önderlik yapması önemlidir. İşte bu nedenledir ki, öğretimsel lider olarak okul yöneticisi sahip olduğu zamanın çoğunluğunu eğitim ve öğretimle ilgili işlere ayırabilmesi gerekir (Şişman, 2014). Öğretimsel lider olarak okul yöneticisi, belirlemiş olduğu etkili zaman politikaları ile derslerin kesintiye uğramadan vaktinde başlayıp bitirilmesinde, sınıf ve okulda geçirilen zamanın olabildiğince en etkili ve verimli şekilde kullanılmasında önderlik edebilir (Şişman, 2014).

Öğrenmenin içeriği, zaman ve başarı öğrenmeye ilişkin üç temel değişkendir (Hallinger ve Murphy, 1986, s.332). Diğer bir anlatımla, okuldaki tüm öğrencilerin öğrenebilmesi, akademik yönden başarı göstermesi, öğretim programının içeriğinin iyi belirlenmesi ile öğretim ve öğrenmeye gereken zamanın ayrılması önemli bir husustur. Bu başlık altında bir öğretim lideri olarak okul yöneticisinden, sınıflarda

öğretime ayrılan zamanın verimli ve etkili bir şekilde, kesintiye uğramadan kullanılmasıyla birlikte bir ders süreci içerisinde öğretimin aksamasına sebep olabilecek her türlü olumsuz etkiden uzak kalınmasını sağlayacak önlemler alması beklenmektedir.

Eğitim ve öğretim için ayrılan zamanın öğrenciler ve okulun akademik başarısı adına kilit bir öneme sahip olduğunun farkındalığıyla okul liderlerinin öğretime yönelik her türlü müdahaleye ket vurması gerekmektedir. Liderin, bu sorumluluğu gerçekleştirmesinde sahip olduğu öğretimsel liderlik yetileri ile zaman yönetimi konusundaki yetenekleri önemli rol oynamaktadır. Buna ilaveten, öğretimsel liderin sınıflardaki öğretim zamanının daha verimli kullanılmasını sağlamak amacıyla öğretmenlere rehberlik etmesi gerekmektedir (Gedikoğlu, 2015).

Okul liderleri, söz konusu sorumluluğu yerine getirmede şu tipik davranışları sergileyebilir:

- Sınıflardaki öğretim zamanını gereksiz kesintilerden uzak tutmak,
- Okuldan ya da çevreden gelebilecek ve zaman savurganlığına neden olabilecek her türlü faktörden öğretmenleri korumak.
- Bu davranışlara örnek verilecek olunursa;
- Öğretim esnasında sınıflarda duyuru yapılmasını önleyerek,
- Öğretmenleri, okulun medya ile olan ilişkilerine dahil etmeyerek
- Veli-öğretmen görüşmelerinin ders saatleri dışında yapılması konusunda özen göstererek yapılabilir (Gedikoğlu, 2015).

2.15. Eğitimcilerin Görünür Olması

“Görünür olma” sorumluluğu, bir öğretimsel lider olması beklenen okul yöneticisinin okulda öğrenciler, öğretmenler ve velilerle ilişki ve etkileşim halinde olması anlamına gelmektedir. Bu kapsamda, bu sorumluluğu yerine getirmede okul liderinin etkili iletişim kurma yeteneği ile öğretimsel liderlik yetisi devreye girmektedir (Gedikoğlu, 2015). Bu davranış boyutu kapsamında okul liderinin kapalı kapılar arkasında değil

de açık kapı politikası uygulayarak görünür olduğunu ilgili paydaşlara hissettirmesi ve etkileşim ve iletişime açık olması gerekmektedir.

Okul yöneticisi, okulda görünür olarak (Gedikoğlu, 2015);

- Okulun günlük işleyiş süreci hakkında bilgi sahibi olmak istediği ve bu sürecin bir parçası olduğuna ilişkin ilgililere mesaj vermiş olur,
- Öğretimin işleyişi ile ilgili öğretmenlerle ve öğrencilerle değerlendirme yapma, onlarla fikir alışverişinde bulunma ve dönüt sağlama imkanı sağlamış olur.

Öğretimsel liderlik, öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda geliştirmelerinde okul yöneticisinin, motive edici olması ve destekleyici davranışlar sergilemesini gerektirir. Bu bağlamda, iyi bir öğretimsel lider, okulda öğrencilere, velilere ve öğretmenlere sürekli olarak görünür ve ulaşılabilir olan kişidir. Okul lideri, öğretimi kesintiye uğratmayacak şekilde sınıf ziyaretleri yapar ve okul içinde sürekli dolaşarak da varlığını hissettirir (Sherman ve MacDonald, 2008). Böylece okul zamanı içerisinde ihtiyaç duydukları an öğrenciler ve öğretmenlere ulaşılabilir olduğu izlenimini verebilir.

Özetle, okulda görünür olmanın, etkili okul yöneticilerinin sahip olması gereken en önemli özelliklerinden biri olduğu Öğretmenler de okulda geçirilen zaman zarfında ihtiyaç duyma ihtimaline karşı okul müdürlerinin okulda görülebilir ve ulaşılabilir olmalarını istemeleri bilinen bir gerçektir (Brewster and Klump, 2005).

2.16. Okul İkliminin Önemi

Örgütlerin verimli ve etkili olarak faaliyet gösterebilmeleri pek çok ögeye bağlıdır. Örgütlerin kültürü ve iklimi bu unsurlardandır. Örgüt kültürü, bir örgütün üyelerini birbirine bağlı tutan ve paylaşılan inançlar ve değerler bütünüdür. Şişman'a (2002) göre, bir örgütte bütünlük sağlanabilmesi bireylerin ortak bir kültür etrafında sosyalleşmeleri ile mümkün olur. Örgüt iklimi ise, örgütteki genel havayı ifade ederek örgütün psikolojik boyutu yansıtır.

Okullar eğitim örgütleridir ve her okulun kendine özgü ve onu diğer örgütlerden farklı kılan kültürü ve iklimi vardır. Okul kültürü ve okul iklimi

kavramları okulun kalitesini ve kimliğini belirleyen değişkenlerdendir. Bir okulun önceden belirlenmiş amaçlarını gerçekleştirebilmesi ve hedeflerine ulaşması için sağlıklı bir örgüt iklimine ihtiyacı vardır. şişman'a (2002) göre okul ikliminin okul yönetimi, öğretmenler, öğrenciler ve eğitim-öğretim süreçleri üzerindeki rolü büyüktür. Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) ise okul ikliminin okulun verimliliğini etkilediğini ifade ederler.

Okul yöneticileri, okul ikliminin öncelikli belirleyicisidirler. Yöneticilerin okul iklimi üzerindeki etkisini arttıran yönetici rolleri şu şekilde sıralanır: Yüksek beklentilere sahip olmak, destekleyici olmak, bilimselliği vurgulamak, düzenli bir ortam oluşturmak, öğretim lideri olmak, sevecen ve enerjik olmak, kaynakları etkili bir biçimde dağıtmak, etkili iletişim kurmak, işbirliği ve danışmanlık yapmak (Porth, 2000). Balcı'ya (1993) göre etkili öğretim, destekleyici bir iklim oluşturulmasıyla gerçekleştirilir. Destekleyici iklim oluşturulduktan sonra, yüksek beklentiler ortaya çıkmalı, planlama ortaklaşa yapılmalı, akademik ve işbirlikçi ilişkiler özendirilmeli, başarılar ödüllendirilmeli, öğrencilerin etkili bir biçimde öğrenmesine katkıda bulunan bir düzen ve disiplin sistemi kurulmalıdır.

Etkili bir eğitim-öğretim sistemin kurulmasında öğretmen de yönetici kadar etki ve sorumluluk sahibidir. Çünkü öğretmen, eğitim sisteminin ana unsurlarındandır. Demirbolat'a (2011) göre öğretmen, öğrenme ve değerlendirme sürecine hakim olan eğitim uzmanıdır. Eğitim sürecine fiziksel ve zihinsel becerilerini katarak hem kendi hem de öğrencilerin hayatlarında fark yaratmak için çalışır. Öğrenci beklentilerini ve sınıf iklimini şekillendirmek, akademik ve sosyal öğrenmeyi etkilemek, sınıf yönetimi açısından liderlik özellikleri göstermek, öğrencilerin arkadaşlık, sevgi ve saygı çerçevesinde öğrenmesini sağlamak, öğrencilerin hem sınıf içi hem de sınıf dışı sorunları ile de ilgilenmek etkili öğretmen davranışlarındandır.

2.17. Okul Yöneticisinde Olması Gereken Özellikler

İnsan ilişkilerinde başarılı bir yönetici eğitim kurumlarının başarılı olmasını sağlayan en önemli unsurdur. İnsan ilişkileri konusunda yeterli donanıma sahip yöneticilerin başarılı oldukları ve eğitim kurumundaki verimi arttırdıkları ağdaş yönetim kuramcıları tarafından kabul edilmektedir. Buna göre eğitim yöneticisinin insanlar ile

verimli iletişim kurarak ilişkilerinin kuvvetlenmesini sağlayan özellikler şunlardır: (İlgar, 2005)

1. Eğitim yöneticisi, personeline değerli olduğunu hissettirerek onun fikirlerini alarak özel hissettirmelidir.
2. Eğitim yöneticisi kendine çok güvenen biri olarak algılanmamalıdır.
3. Eğitim yöneticisi bireysel farklılıklara saygı duymalı ve farklı kişiliklere saygı duymalıdır.
4. İletişimi başlatma ve devam ettirmenin en önemli ögesinden biri olan dinleme becerisini layıkıyla yerine getirmelidir.
5. Eğitim yöneticisi çatışma ortamına girmemeli farklı iletişim yöntemlerini kullanmalıdır.
6. Eğitim yöneticisi örgütün başarılı olabilmesinin birinci koşulunun iletişim olduğunu bilerek personeliyle sürekli iletişim halinde olmalıdır.
7. Eğitim yöneticisi çalışanlarını tarafında övülmeyi beklememelidir. Eğitim yöneticisi örgütü kazandırdığı başarılar ve çalışanlarının verimini arttıracak işlevler ile anılmalıdır. Alanında uzman olduğunu çalışanlarına kurduğu sağlıklı iletişim ile hissettirmelidir.
8. Eğitim yöneticisinin en önemli görevi personelinin örgüte karşı olumlu bir tutum sergilemesini sağlamaktır. Bunun koşullarından biri ise karşılıklı iletişim kurulan ortamlarda personelin kendini rahat hissetmesidir. Bu durumda kişiler kendisini rahat ifade edebilecek ve iletişim engeline takılmayacaktır.

Bilgi veren ve alan iletişimin en temel öğeleridir. Bunun yanı sıra iletişimin niteliğini belirleyen ise bilgiyi aktarandır. Örgütte iletişimi başlatan ve sürdüren kişi yöneticidir çünkü verilen yetkileri kullanarak alt kademede bulunan personele göre daha güçlü bir konumdadır. Bilgiyi aktaran kadar bilgiyi alan kişinin de belli bir donanımına sahip olması verilen mesajın amacına uygun olarak ulaşmasını sağlayacaktır. Bir ilkokul içerisindeki yönetici-öğretmen iletişiminin niteliği, okul amaçlarının gerçekleştirilme derecesi ile öğretmen-öğrenci iletişimini doğrudan veya dolaylı bir biçimde etkilemektedir. Herhangi bir eğitim kuruluşunun hedeflerini

yerine getirebilmek için yönetici-öğretmen buna bağlı olarak öğretmen-yönetici arasında çift yönlü demokratik bir iletişim ağının kurulması zorunlu bir eylemdir (Celep, 1992).

İletişimin en temel ögesi olan verici ve alıcının birbirini etkilemesi söz konusudur. Bu bağlamda çift yönlü iletişim içerisinde olan yönetici ve öğretmen karşılıklı olarak etkileşim sürecine girer. Bu durumda yönetici alınacak kararlarda öğretmen görüşüne de değer vererek fikir alabilir (Celep, 1992).

Eğitim örgütleri içinde etkili ve verimli bir iletişimin oluşması için yönetici kendisini personeline benimsetmeli, yeterli düzey ve sayıda iletişim kanalları oluşturmalı ve en önemlisi bu kanalları her zaman açık tutmalıdır (Bursalıoğlu, 2015).

Personeli ile iletişiminin önemli olduğunu düşünen bir yönetici iletmek istediği bilgilerin doğru bir şekilde ulaşıp ulaşmadığına dair geribildirim almalıdır. Bu sayede doğru bir iletişim kurulmuş olacaktır (Polathoğlu, 1988).

Öğrenme kapasitesi yükselmeyen bir örgütün en önemli eksikliği yöneticisinin her şeyi bildiğini düşünmesidir. Yönetici örgütünün başarılı olabilmesi için her zaman öğrenmeyi kendine misyon edinmelidir. Sadece bir kesimin öğrenmesi örgütü ayakta tutmaz. İyi bir yöneticinin en önemli özelliğinden birisi de ileride kendisinin misyonunu devam ettirecek kişiler yetiştirmektir (Özdemir, 2013).

İnsanları birleştiren ve onların birlikte hareket etmelerini sağlayan iletişim olgusunun, belli bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelmiş olan insanlardan oluşan örgüt ve kurumlarda işlevsel olarak kullanılması gerekmektedir. Eğitim örgütlerinde iletişimin önemi çok fazladır. Toplumu oluşturan kaynağın eğitilmesini sağlayan eğitim örgütleri içerisinde iletişimin doğru ve verimli kullanılması gerekmektedir. Bu nedenle eğitim örgütlerinde farklı kişiler arasında ve farklı düzeylerde çok fazla iletişim ağı oluşmaktadır. Okul paydaşları kurulan olumlu ve olumsuz iletişimden çok fazla etkilenmektedir. Yönetici-öğretmen arasında kurulan etkili bir iletişim öğrencileri hatta velileri dahi etkilemektedir (Doğan, Ugurlu, Yıldırım ve Karabulut, 2013).

2.18. Okul Yöneticilerinin Değişime Açık Olması

Okul yöneticilerinden öğrenciler ve tüm okul personelinin yararına olumlu gelişme kaydedebilmek adına okuldaki yenilik ve değişimi başlatma ve yönetme yetisine

sahip olmaları beklenmektedir. Okul liderinin, okulda yeniliklere ve değişime açık bir atmosfer ve kültür oluşturması gerekir. Her türlü örgütsel değişme, örgüt iklimi ve kültürüyle yakından ilişkili olup örgütsel değişmenin kültürel bir değişme süreci olduğu da söylenebilir. Örgütsel değişme, okulun yapısı, hedefleri, kültürü, havası, normlar ve süreçleri gibi örgütün tüm yönlerini içeren çok boyutlu bir konudur. Okulda değişiklik ve yenilik gerçekleştirmek isteyen bir okul liderinin, okuldaki tüm paydaşların değişim sürecine etkin katılımını sağlaması ve bunun için de okulun vizyonunun söz konusu ilgililer tarafından benimsenmesi ve paylaşılmasına liderlik etmesi gerekmektedir (Şişman, 2014).

Okul yöneticisinin statükoyu değiştirme konusundaki girişimleri anlamına gelen ‘değişim ajanı’ sorumluluğunu yerine getirirken okul yöneticisi, vizyoner liderlik becerisini kullanır. Örgütte değişiklik ve yenilik başlatmak isteyen okul lideri, okulun öngörülen yeni amaçlarını gerçekleştirmek adına okuldaki dengeyi bilinçli olarak bozup yeniden düzenlemeyi amaçlamaktadır. Bu süreçte ise örgütte değişime karşı çatışmalar, belirsizlikler ve karmaşık durumların ortaya çıkabilir (Gedikoğlu, 2015). Bu noktada, okul liderinin tüm bunlarla baş edebilme yeteneği devreye girer.

2.19. Okulda Meslektaşlar Arası İletişimin Önemi

Okul yöneticisi, öğretmenlerle ve öğrencilerle güçlü ve iyi iletişim kanalları oluşturabilme becerisine sahip olmalıdır. Bu bağlamda, okul yöneticisinin tutum ve davranışları önemlidir. Okuldaki sorumlulukların yerine getirilmesinde ve sorunların çözülmesinde okul yöneticisinin iletişim becerisi kilit bir rol oynar. Okul yöneticisi aynı zamanda öğretmenlerin kendi aralarında etkili iletişim kurabilmelerini sağlayacak çalışmalar düzenlemelidir (Gedikoğlu, 2015). Okul yöneticisinin okulun tüm kadrosuyla açık ve etkili iletişim kurması ve onlara empatik yaklaşabilmesi, okulun işleyiş sürecini daha da kolaylaştıran bir etmen olarak görülebilir. Okul yöneticisi bunu öğretmenlerin gerek kişisel sorunlarını gerek sınıf içi ya da okul sorunlarını anlayış içerisinde dinleyerek ve sorunlara çözüm odaklı, olumlu bir ortam oluşturarak sağlayabilir. Bu yolla okul lideri, öğretmenlerle çift yönlü bir iletişim kurarak yatay bir iletişim ve ilişki kurabilir.

Okuldaki öğrenci başarısının iyileştirilmesi amacıyla okul yöneticisinin velilerle kurmuş olduğu ilişki de önemlidir. Bu anlamda, ebeveynlerle iletişim halinde olan ve

öğrencilerin akademik başarı sonuçlarıyla ilgili değerlendirme sürecine ebeveynleri de dahil eden okul yöneticisi işbirliği içinde daha olumlu ve verimli sonuçlar kaydedebilir. Özetle, öğretimsel lider olarak okul yöneticisinin söz konusu tüm paydaşlarla etkili iletişim ve iyi ilişkiler kurması nihayetinde öğrenci başarısı daha üst seviyelere çıkarılabilir.

Öğretmenlerle öğrencilerin öğrenme düzeylerine ilişkin görüşmeler gerçekleştiren okul lideri, öğretmenlere işe yarar geribildirimler sağlamakla birlikte onların, dersleri farklı öğretim yöntemleri ile zenginleştirmelerini teşvik etme fırsatı bulabilir. Bunun yanında, okul yöneticisinin öğrencilerle iyi iletişim kurması da önem taşımaktadır. Okul lideri, öğrencilerle iletişim kurarak onların bilgi eksikliklerini tespit edebilir, öğrenme düzeyleri ve akademik hedefleri hakkında bilgi edinebilir. Öğrencilerle iyi iletişim kuran okul müdürü bu sayede öğrencilerin öğrenmeye ve başarılı olmaya daha çok motive olmalarını sağlayabilir. Ayrıca öğrencilerle kurmuş olduğu iletişim sırasında tespit ettiği bilgi eksiklerini gidermek için bu öğrencilere yönelik okulda takviye öğretim çalışmaları düzenlenmesini sağlayabilir.

2.20. İlgili Araştırmalar

Alanyazında öğretimsel liderlik ve zaman kullanımı ile ilgili çok sayıda araştırma mevcut olmasına rağmen bu iki kavramın birlikte ele alındığı araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Bu başlık altında öğretimsel liderlikle ilgili yapılan araştırmalar araştırmanın bulgu ve sonuçlarıyla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Aksoy (1993) tarafından yürütülmüş olan “Lise Müdürlerinin Çalışma Zamanlarını Kullanma Biçimleri” adlı çalışmada, lise yöneticilerinin görev alanları yedi başlık altında toplanarak okul müdürlerinin belirlenmiş olan bu görev alanlarına ilişkin harcadıkları zaman saptanmaya çalışılmıştır. Okul müdürlerinin yönetim işlerinden personel işleri ve eğitim-öğretim işlerine en çok zaman; yazı işlerine ise en az zaman harcadıkları görülmekte olup, söz konusu çalışmada aynı anda birden çok iş yüküyle ilgilenmek, zihinsel ve fiziksel yorgunluk, davetsiz misafirler, uzayan toplantı ve görüşmeler ile okulda yetenekli personel eksikliği gibi zaman tuzaklarının okul yöneticilerinin zamanlarını aldığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmanın sonucundan hareketle, okul müdürlerinin eğitim-öğretim işlerine daha çok zaman ayırmaları, öğretimle ilgili işleri daha öncelikli buldukları söylenebilir. Bunun

yanında, ilgili çalışmada okul yöneticilerinin çoğu sık sık ya da her zaman 8 saatten fazla çalıştıklarını da belirtmişlerdir (Aksoy, 1993). Aksoy'un araştırmasında bu sonuçlar çıkarken bu çalışmada eğitim öğretime zaman ayırma konusunda farklılaşmaktadır. Bu çalışmada müdür ve müdür yardımcılarının eğitim ve öğretim faaliyetlerine daha az zaman ayırdıkları söylenmektedir.

Açıkalın (1998) tarafından yapılan "Toplumsal Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği" adlı çalışmanın sonuçları ise hem bizim hem de (Aksoy, 1993; Alkan, 1999; Kaykanacı, 2003; Terzi, 2007) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla benzeşmemektedir. Açıkalın, Alkan ve Kaykanacı yaptığı çalışmada müdürlerin öncelikle yönetsel olarak eğitim-öğretim işlerine zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir.

Şahin (2007) "Okul Yöneticilerinin Günlük Mesailerinde Yaptıkları İşlere Genel Bir Bakış" isimli çalışmasının sonuçlarına bakıldığında elde edilen bu bulgulardan yola çıkılarak, çalışmaya katılan okul müdürlerinin, mesai saatleri içindeki sahip oldukları zamanın büyük bir kısmını eğitim-öğretim dışındaki etkinliklerin aldığı ve öğretim lideri olması beklenen okul müdürlerinin daha çok eğitim-öğretim dışı etkinlikleri gerçekleştirdikleri, eğitim ve öğretime yeterince zaman ayırmadıkları görülmektedir.

Gaziel (1995) tarafından yapılan çalışmada, yüksek performans gösteren müdürlerin, öğretimsel liderlik, ebeveyn-toplum ilişkileri ve personel yönetimi konularına ortalama performans sergileyen müdürlerden iki kat daha fazla zaman harcadıkları belirlenirken, büro yönetimi ve kesintilerle uğraşmaya ise çok daha az zaman harcadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmaların sonuçlarında ve alanyazında çoğu yöneticinin zamanının büyük bir bölümünü rutin yönetim faaliyetlerine ayırdıkları ve görevlerinin de sık sık beklenmedik, kısa süreli ve aniden ortaya çıkan görevlerle ve okula gelen ebeveynler yoluyla bölündüğü tespit edilmiştir (Chan, and Pool, 2002; Kellog, 2005).

Bu çalışmada öğretimsel liderlik davranışlarının kıdem değişkenine ilişkin araştırmalara bakıldığında 1-5 yıl ve 6-10 yıl gruplarındaki öğretmenler, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerini diğer kıdem grubu öğretmenlere göre daha olumsuz algılamakta ve 16 yıl ve üzeri kıdem grubu öğretmenler ise daha olumlu algılamaktadırlar (Oğuz, 2015). Yani yaş değişkenine göre elde edilen sonuçlara paralel olarak mesleki kıdemi daha çok olan

öğretmenlerin, okul yöneticilerini öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme bakımından daha çok yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Derbedek'in (2008) çalışmasında da öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algı puanlarında kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre kıdemleri 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin, müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası çalışanlardan daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, Aksoy'un (2014) çalışmasında da öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdemleri bakımından anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Araştırmanın bu sonucu Acar'ın (2006), Kalyoncu'nun (2008) ve Buharlıoğlu'nun (2014) yaptıkları araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Acar'a (2006) göre, öğretmenlerin görüşleri arasında en çok dikkati çeken anlamlı farklılık mesleki kıdem değişkeninde görülür. Bir başka araştırmaya göre ise 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmalarına ilişkin görüşlerinin diğer gruplardaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu gözlenmektedir (Babil, 2009). Bu araştırmanın sonuçlarıyla yapılan araştırmanın sonuçları benzeşmektedir. Derbedek'in (2008) çalışmasında da öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algılarında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark görülmektedir. Buna göre 41 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları 31-40 yaş arasındakilerden daha yüksek bulunmuştur. Derbedek'in araştırmasının sonuçları bu araştırmanın sonuçlarından farklıdır.

Argon ve Mercan (2009), Aksoy ve Işık (2008), Derbedek (2008) ve Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) yaptıkları araştırmalarda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları gösterme düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır

Genel olarak bakılacak olunursa, liderlik betimlerinde kullanılan cinsiyet, yaş vb. kriterlerin farklı araştırmalarda çok farklı sonuçlar ürettiği gözlemlenmiştir. Bu nedenle yöneticilerin liderlik tarzları üzerinde bu değişkenlerden ziyade tutarlı anlamlı sonuçlar verebilecek gizli başka değişkenler olduğunu düşünülebilir. Örneğin bu araştırmada betimlenen genel tablo ilköğretim yöneticilerinin liderlik tarzlarını algılamalarında etkili olan tek değişkenin dış faktörlerden ziyade yönetici ile olan

iletişimsel faktörlerin ya da yöneticilerin kendi yaş, cinsiyet, kıdem gibi bireysel özelliklerinin daha fazla etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Durrant (2009)'a göre öğretmen liderliği basit bir şekilde, belirli bireylere görevler dağıtarak ya da öğretmenleri belirli rollere yönlendirerek liderliği paylaşma durumu değildir. Öğretmen liderliği, öğretmen profesyonelliğinin yeni bir durumudur, mesleği öğretme sorumluluğunun yanında, her kişinin liderlik kapasitesini bir hak olarak benimser. Bu durumda öğretmenlerin hangi konumlarda olduğu değil, öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin algıları önem kazanmaktadır.

Görüldüğü gibi öğretimsel liderlik okul müdürünün görevleri arasında yer almaktadır. Bu bağlamda okul müdürleri aynı zamanda öğretimsel liderlik görevlerini de yerine getirmelidir (Yılmaz, E. ve Kurşun, A. T, 2015).

Bu çalışmanın sonuçları ortaokul yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin algılarının çok yüksek seviyede olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu durum Beycioğlu (2009) tarafından, liderliğin paylaşılabilmesi, öğretmen liderliğinin ortaya çıkabilmesi ve gelişebilmesi temelde değişim veya yenileşmenin sürekli ve sürdürülebilir olması ile ilişkilendirilmiştir (Kaya, 2017).

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, evren-örneklem, veri toplama araçlarının uygulanması ve elde edilen verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma ile okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumuna etkisinin belirlenmesi amaçlandığından, araştırma tarama deseninde maksimum çeşitli betimsel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Bu desen ile toplanan bilgilerle kalıplar oluşturulup, istenilen karşılaştırmalar yapılmaktadır.

Birçok durumda temsili bir örneklem seçilir ve bu temsili, gruptan alınan veriler tüm gruplar üzerine genelleştirilmeye çalışılır. Bundan dolayı, anket metodunda temsili bir örneklemin seçimi işlemi birçok durumda problemler doğurmaktadır. Çünkü temsili olarak seçilen örneklemin, tüm grubu temsil etmesi için, temsili grup ile tüm grup arasında belirli, benzer karakterlerin olması zorunluluğu vardır. Anket ve ölçek kullanılan çalışmalar, nicel yaklaşımın bir ürünü oldukları için genelde istatistik yöntemler kullanılır. Veriler sayısal rakamlara veya formüllere dayandırılır (Çepni, 2001, 40).

Araştırmada demografik veriler ile yapılan analizlerde bağımsız değişken olarak okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, branş, mesleki kıdem gibi özellikleri ele alınmıştır. Bağımlı değişken olarak ise, öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumuna etkisi boyutları ele alınmıştır.

3.2. Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Beylikdüzü ve Esenyurt ilçelerinde yer alan resmi ortaokullarda görev yapan 2540 öğretmen oluşturmaktadır. Bu iki ilçedeki mevcut öğretmenlerin bulunduğu güncel listeye, Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS, 2019) üzerinde yer alan kurum

listesi sayfasından ulaşılmıştır. Araştırmaya katılacak öğretmenlerin belirlenmesinde amaçlı örneklem çeşitlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi yöntemi kullanılmıştır. Evrenin tümüne ulaşmak zaman ve mekan bakımından zor olması nedeniyle evrenden örneklem alınması yoluna gidilmiştir. Örneklem büyüklüğü hesaplanırken kabul edilebilir hata payı 0.05 (%5) olarak alınmıştır.

Beylikdüzü ve Esenyurt ilçelerinin seçilmesindeki neden ise iki ilçenin coğrafi olarak birbirine çok yakın olmasına karşın, sosyoekonomik düzey ve refah düzeyi açısından Beylikdüzü ilçesinin daha gelişmiş olmasıdır. Araştırmada, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumuna etkisini belirlemek amacıyla söz konusu öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda, bu araştırma, farklı okullardan 469 öğretmenin katılımıyla yürülmüştür.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, ölçek geliştirme ve uygulaması yoluyla elde edilmiştir. Bu kapsamda, verilerin sağlanma biçimi veri kaynaklarına göre şu şekilde açıklanabilir:

Araştırmaya katılan öğretmenlere ait sosyo-demografik veriler, “*Sosyodemografik Bilgi Formu*” ile elde edilmiştir. Buna göre, resmi devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenlere yönelik bilgiler uygulanan kısa bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Bu veri toplama aracında cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okul türü, branş, görev yaptığı ilçe gibi değişkenleri saptamaya dönük ifadeler yer almaktadır.

Araştırmada geliştirilen ve kullanılan diğeri bir ölçme aracı ise, “*Öğretmenlere Yönelik Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeğı*”dir. Bu ölçek, bu tez kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçek maddeleri oluşturulurken Kocabaş ve Karaköse’nin 2005 yılında “*Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (Özel ve Devlet Okulu Örneğı)*” adlı çalışmasında kullanılan anket maddelerinden yararlanılmıştır.

Öğretmenlere ait veri toplama araçları, araştırmacı tarafından 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulanmıştır. Doldurulan formlar araştırmacı tarafından toplanmıştır.

3.4. Öğretmenlere Yönelik Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeği'nin Geliştirilmesi

Öğretmenlerce algılanan “Okul Müdürlerinin Davranışlarının Öğretmen Motivasyonlarına ve İş Doyumlarına Etkisi”ni belirlemek amacı ile kullanılan ölçme aracı, temelde 40 madde olarak hazırlanmış ve bu tez çalışması kapsamında ölçeğin faktör yapıları belirlenmiştir. Ölçek, 5=Tamamen Katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3=Kararsızım, 2=katılmıyorum ve 1=Tamamen Katılmıyorum olmak üzere 5’li derecelidir. Bu çerçevede bu araştırmada ölçeğin faktör analizi ve güvenirlik analizi çalışması yürütülmüştür. Bu çerçevede 354 öğretmene pilot uygulama yapılmıştır. Bu öğretmenlerin 156’sı (%44.1) erkek, 198’i (55.9) kadındır. Pilot uygulamaya katılan gönüllü öğretmenlerin mesleki kıdem dağılımları: 1-5 yıl kıdeme sahip olanlar 123 (%34.7), 6-10 yıl kıdeme sahip olanlar 79 (%22.3), 11-15 yıl kıdeme sahip olanlar 60 (%16.9), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar 52 (%14.7) ve 21 yıl üstü kıdeme sahip olanlar ise 40 (%11.3) kişidir.

3.4.1. Açıklayıcı Faktör Analizi

Öncelikle ölçme aracı ile toplanan 354 öğretmenden elde edilen verilerin analize uygunluğunun belirlenmesi için ölçeğin genelinin güvenirliği incelenmiştir. Çünkü geçerlik için güvenirlik bir önkoşuldur (Tezci, 2016a). Güvenirlik, “ölçme aracının ölçtüğü özellikleri her zaman aynı şekilde ölçüp ölçmediğidir” (Tekin, 2000: 57). Geçerlik için bir ön koşul olan güvenirlik dereceleme türündeki ölçme araçlarının bir gruba bir defa uygulandığı ve ölçeğin alt boyutlardan oluşmadığı durumda bir iç tutarlık hesaplaması olan Cronbach Alpha güvenirliği incelenir (Tavşancıl, 2010). Bu çalışmada ölçeğin genelinin Cronbach Alpha güvenirliği 0.956 olarak belirlenmiştir. İç tutarlık katsayısı ölçeğin faktör analizi için oldukça iyi düzeyde bir güvenirlik katsayısına sahip olduğunu göstermektedir.

Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlenmesinde bir diğer ölçü, katılımcı sayısının yeterli olup olmadığı bir başka ifade ile verilerin faktörleşme açısından yeterliliğidir. Bunun için KMO (Kaiser Meyer Oklin Measure of Sampling Adequacy) ve Küresellik Test (Barlett’ Test) analizi yapılmıştır (Kline, 1994). KMO değerinin 0.60 üstünde olması ve Küresellik Test değerinin anlamlı olması, verilerin faktör analizi için güvenilir ve uygun faktörler üretebileceğinin ve maddelere dayalı

korelasyon matrisinin faktörleşebileceğinin göstergesidir (Büyüköztürk, 2003). Analiz sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. ‘Öğretmenlere Yönelik Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeği’ nin Örneklem Yeterliliği için KMO Ölçümü ve Küresellik Testi

Örneklem Yeterliliği için KMO Ölçümü		.945
Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare	8993.528
	sd	780
	Anlamlılık	.000

Tablo 1’e bakılarak yapılan analiz sonucunda KMO değerinin 0.945 olduğu bu değer örneklem analiz için yeterli olduğunu göstermektedir. Küresellik test değerinin anlamlı (Yaklaşık Ki-Kare=8993.528, $p<.05$) olduğu gözlenmiştir. Sonuçlar 354 öğretmenden elde edilen verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir.

Ölçümlerin yeterliliği belirlendikten Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapmaya karar verilmiştir. AFA, çok sayıda değişkeni (maddeleri) aynı yapıyı ölçen daha az sayıda faktör altında birleştirilmesi için kullanılan bir analizdir. Faktör analizi ile ölçülen başka bir ifade ile gözlenen değişkenler ve yapılar arasındaki boyutları belirleyip yeni değişkenler ortaya konulmaya çalışılır (Kline, 1994). Bu çalışmada öğretmenlerce algılanan müdürlerin davranışlarının onların motivasyonlarına etkisini belirlemede kullanmak için yazılan maddelerin hangilerinin hangi faktörler altında yer aldığını, birden fazla faktör altına yer alan yanı binişik ve ilgisiz olan başka bir ifade ile her hangi bir faktör altında yer almayan maddelerin ortaya çıkarılması amacı ile AFA yapılmıştır (Büyüköztürk, 2003; Tezci, 2016b). Tavşancıl (2010), sosyal bilimlerde madde sayısı az ise 0.30 ve üstü faktör yük değerine sahip maddelerin seçilebileceğini belirtmiş olsa da Velicer ve Fava (1998)’den Akt. Tezci (2016b) 0.40 ve üstü faktör faktör yük değerine sahip maddelerin seçilmesini önermiştir. Bu araştırmada madde sayısı 40 olduğunda 0.40 ve üstü faktör yük değerine sahip maddelerin ölçeğe alınmasına karar verilmiştir.

İlk analizde 1, 6 ve 20 numaralı maddelerin hiçbir faktör altında yer almadığı belirlendiğinden ölçekten çıkarılmıştır. İkinci analizde 5, 13. maddelerin tek başına

faktör oluşturduğu, 2. maddelerin faktör yük değerlerinin düşük, 10 ve 19. Maddelerin binişiklik gösterdiği belirlendiğinden ölçekten çıkarılmıştır. Toplam 40 maddelik ölçekten 8 madde çıkarılmış ve 32 maddelik 3 faktör yapısına sahip ölçek elde edilmiştir. Ölçekte yer alan maddeler ve faktör yük değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. ‘Öğretmenlere Yönelik Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeği’ nin Ölçek Maddeleri ve Faktör Yük Değerleri

Maddeler	Faktörler ve Yük Değerleri		
	1	2	3
MADDE29: Yöneticimin kurum içinde ve dışında beşeri ilişkileri iyidir.	.843	.174	.155
MADDE28: Yöneticim dışarıdan gelen fikirlere açıktır.	.834	.232	.157
MADDE32: Yöneticim yapılan hataları bir öğrenme fırsatı olarak görür.	.831	.110	.206
MADDE35: Yöneticim misyon ve vizyon sahibidir.	.828	.237	.151
MADDE38: Yöneticim çalışanların ilgi ve görüşleri hakkında bilgi edinmeye önem gösterir.	.824	.246	.118
MADDE31: Yöneticim yeniliklere karşı duyarlıdır.	.817	.215	.145
MADDE25: Yöneticim sahip olduğu bilgi ve tecrübesiyle bana güven verir.	.803	.231	
MADDE39: Yöneticim olumlu hareketlerimizi takdir eder.	.783	.273	.130
MADDE30: Yöneticim personelin kendini geliştirmesi için yeterli olanakları sağlar.	.779	.198	.229
MADDE34: Yöneticim gerekli olduğu zaman yetki aktarımında bulunur.	.773	.249	.171
MADDE26: Yöneticim kurum içindeki bilgi akışını kolaylaştırır.	.768	.274	.145
MADDE40: Yöneticim inisiyatif kullanır ve kullandırır.	.767	.220	.143
MADDE37: Yöneticim kurum içi çatışmaları çözümlemede yeterlidir.	.762	.297	.177
MADDE27: Yöneticim kurum içindeki bilgi akışını kolaylaştırır.	.760	.204	

MADDE33: Herhangi bir sorunumu yöneticimle açık ve rahat bir şekilde konuşabiliyorum.	.759	.177	.242
MADDE36: Yöneticim kurumun başarısını çalışanlarla paylaşır.	.731	.218	.256
MADDE17: Kurumda fikirlerime değer verildiğine inanıyorum.	.559	.291	.290
MADDE24: İşimle ilgili olarak geleceğe güvenle bakabiliyorum.	.314	.660	.128
MADDE23: Kurum içinde yeteneklerimi geliştirebilme imkanım var.	.457	.650	.143
MADDE22: Okulumuz çevrede önemli bir saygınlığa sahiptir.	.346	.636	.158
MADDE18: Mesleğimin itibarlı olduğunu düşünüyorum.	.114	.612	.241
MADDE11: İşimi yaparken hedeflerimi gerçekleştirebileceğime inanıyorum.	.221	.612	.297
MADDE7: İşim bana performansımı değerlendirme şansı veriyor.	.210	.600	.345
MADDE4: Kurumumda terfi imkânım bulunmaktadır.	.168	.538	
MADDE8: Okulda çalışma ortamını yeterli buluyorum.	.280	.447	.166
MADDE15: İletişim becerilerimin yeterli olduğunu düşünüyorum.	.207		.771
MADDE14: Çabalarımın öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bıraktığına inanıyorum.	.140	.120	.713
MADDE12: Günün şartlarına uygun olarak kendimi yenileyebiliyorum.		.248	.700
MADDE16: Zamanımı iyi yönetebiliyorum.	.243	.163	.667
MADDE3: Çalışma arkadaşlarımızla ilişkilerimiz iyidir.	.193		.647
MADDE9: İşim için yeterli zaman ve emeği harcamayı düşünüyorum.		.222	.581
MADDE21: Öğretmenliği kendi isteğimle seçtim.	.123	.247	.533

Tablo 2'ye bakılarak yapılan analiz sonucunda 1. Faktörde 17 madde yer aldığı ve bu faktör varyansın %34.919'unu açıkladığı, 2. Faktörde toplam 8 maddenin yer aldığı ve varyansın %12.470'ini açıkladığı, 3. Faktörde ise yine 7 maddenin yer aldığı varyansa katkısının %12.400 olduğu gözlenmiştir. 3 faktör varyansın toplam %59.790'nını açıkladığı belirlenmiştir. 1. Faktörde en yüksek varyansa katkısı olan

maddenin .843 ile “Yöneticimin kurum içinde ve dışında beşeri ilişkileri iyidir” olarak ifade edilen 29. Maddedir. Bu faktörde en düşük varyansa katkısı olan madde .559 ile “Kurumda fikirlerime değer verildiğine inanıyorum” olarak ifade edilen 17. Maddedir. 2. Faktörde varyansa en yüksek katkısı olan madde .660 ile “İşimle ilgili olarak geleceğe güvenle bakabiliyorum.” olarak ifade edilen 24. Madde, en düşük ise .447 ile “Okulda çalışma ortamını yeterli buluyorum.” şeklinde ifade edilen 8. Maddedir. 3. Faktörde varyansa en yüksek katkısı olan madde .771 ile “İletişim becerilerimin yeterli olduğunu düşünüyorum” olarak ifade edilen 15. Madde, en düşük ise .553 ile “Öğretmenliği kendi isteğimle seçtim” olarak ifade edilen 21. Maddedir.

3.4.2. Güvenirlik Analizi

Ölçme aracının her bir alt boyutu ve geneline ilişkin iç tutarlık bağlamında Cronbach Alfa güvenirlik analizi yapılmıştır. Ayrıca madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Ölçeğin 1. Alt boyutunun Madde Toplam Korelasyonu ve güvenirliği Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. ‘Öğretmenlere Yönelik Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeği’ Faktör 1’in Güvenirliği ve Madde Toplam Korelasyonu

Madde No	Madde Silindiğinde Ölçeğin Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Ölçeğin Güvenirliği	Cronbach Alfa Güvenirliği
Madde17	148.518	.633	.971	.971
Madde25	145.612	.807	.969	
Madde26	145.865	.783	.969	
Madde27	144.525	.751	.970	
Madde28	143.959	.862	.968	
Madde29	144.760	.852	.968	
Madde30	144.973	.814	.969	
Madde31	145.233	.835	.969	
Madde32	143.445	.854	.968	
Madde33	143.742	.788	.969	
MAdde34	144.664	.800	.969	

Madde35	144.419	.828	.969	.971
Madde36	146.772	.773	.969	
Madde37	144.118	.807	.969	
Madde38	144.073	.846	.968	
Madde39	144.768	.809	.969	
Madde40	144.942	.797	.969	

Tablo 3'e bakılarak yapılan analiz sonucunda ölçeğin 1. Faktörünün güvenirliğinin 0.971 olduğu belirlenmiştir. Madde toplam korelasyonlarının ise 0.633 ile 0.862 arasında değiştiği gözlenmiştir. Ölçek maddelerinden herhangi birisinin silinmesi durumunda da ölçek güvenirliğinin artmadığı belirlenmiştir. Ölçeğin 2. Faktörünün güvenirliği ve madde toplam korelasyonlarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. 'Öğretmenlere Yönelik Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeği' Faktör 2'nin Güvenirliği ve Madde Toplam Korelasyonu

Madde No	Madde Silindiğinde Ölçeğin Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Ölçeğin Güvenirliği	Cronbach Alfa Güvenirliği
Madde4	25.535	.373	.835	.834
Madde7	24.432	.595	.805	
Madde8	25.268	.445	.824	
Madde11	24.961	.579	.807	
Madde18	23.988	.527	.814	
Madde22	24.196	.639	.799	
Madde23	23.228	.704	.790	
Madde24	23.103	.621	.800	

Tablo 4'e bakılarak yapılan analiz sonucunda ölçeğin 2. Faktörünün güvenirliğinin 0.834 olduğu belirlenmiştir. Madde toplam korelasyonlarının ise 0.373 ile 0.704 arasında değiştiği gözlenmiştir. Ölçek maddelerinden herhangi birisinin silinmesi durumunda da ölçek güvenirliğinin artmadığı belirlenmiştir. Ölçeğin 3. Faktörünün

güvenirliği ve madde toplam korelasyonlarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. ‘Öğretmenlere Yönelik Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeği’ Faktör 3’ün Güvenirliği ve Madde Toplam Korelasyonu

Madde No	Madde Silindiğinde Ölçeğin Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Ölçeğin Güvenirliği	Cronbach Alfa Güvenirliği
Madde3	12.717	.533	.798	.821
Madde9	13.269	.494	.804	
Madde12	12.309	.619	.783	
Madde14	12.539	.595	.788	
Madde15	12.733	.626	.784	
Madde16	12.460	.592	.788	
Madde21	12.470	.473	.812	

Tablo 5’e bakılarak yapılan analiz sonucunda ölçeğin 3. Faktörünün güvenilirliğinin 0.821 olduğu belirlenmiştir. Madde toplam korelasyonlarının ise 0.533 ile 0.626 arasında değiştiği gözlenmiştir. Ölçek maddelerinden herhangi birisinin silinmesi durumunda da ölçek güvenilirliğinin artmadığı belirlenmiştir. Ölçeğin genelinin güvenilirliği ise 0.956 olarak belirlenmiştir.

Çok faktörlü ölçeklerde iç tutarlık bağlamında Cronbach Alpha güvenilirliği yanı sıra ve faktör analizi modeline dayanan Omega güvenilirliğinin hesaplanması önerilmektedir (McDonald, 1999). Özellikle çok boyutlu ölçeklerde başka bir ifade ile birden fazla faktörün olduğu ölçeklerin yanı sıra faktör yüklerinin eşit olmadığı durumlarda Omega güvenilirliğinin incelenmesi önerilir. (Zinbarg, Yovel, Revelle, ve McDonald, 2006). Bu çerçevede her bir alt faktörün ve ölçeğin genelinin Omega güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre 1. Faktörün 0.97 2. Faktörün 0.84, 3. Faktörün 0.82 olduğu gözlenmiştir.

3.4.3. Madde Ayırt Ediciliğinin Hesaplanması

Her bir maddenin üst grup alt grup %27 tekniği ile madde ayırt ediciliğini hesaplamak için İlişkisiz Örneklem t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. ‘Öğretmenlere Yönelik Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeği’ nin Madde Ayırt Edicilik Analizi

	Grup	N	Ort.	SS	t	sd	p
Madde3	Üst Grup	95	2.15	1.02	6.155	187	.000
	Alt Grup	95	1.38	.67			
Madde9	Üst Grup	95	2.04	.91	4.788	188	.000
	Alt Grup	95	1.42	.78			
Madde12	Üst Grup	95	2.36	1.04	6.485	186	.000
	Alt Grup	95	1.51	.73			
Madde14	Üst Grup	95	2.15	.94	7.160	188	.000
	Alt Grup	95	1.35	.56			
Madde15	Üst Grup	95	2.12	.99	5.926	188	.000
	Alt Grup	95	1.43	.54			
Madde16	Üst Grup	95	2.57	.99	8.085	188	.000
	Alt Grup	95	1.57	.68			
Madde21	Üst Grup	95	2.28	1.19	6.278	188	.000
	Alt Grup	95	1.38	.75			
Madde4	Üst Grup	95	3.12	1.14	5.919	187	.000
	Alt Grup	95	2.14	1.13			
Madde7	Üst Grup	95	2.82	1.09	9.950	188	.000
	Alt Grup	95	1.52	.67			
Madde8	Üst Grup	95	3.09	1.19	8.766	187	.000
	Alt Grup	95	1.77	.86			
Madde11	Üst Grup	95	2.67	1.06	10.092	186	.000
	Alt Grup	95	1.41	.59			
Madde18	Üst Grup	95	2.92	1.23	8.561	188	.000
	Alt Grup	95	1.59	.87			

Madde22	Üst Grup	95	2.89	1.06	10.619	188	.000
	Alt Grup	95	1.54	.67			
Madde23	Üst Grup	95	3.43	.92	15.330	188	.000
	Alt Grup	95	1.63	.67			
Madde24	Üst Grup	95	3.55	.99	13.388	188	.000
	Alt Grup	95	1.77	.83			
Madde17	Üst Grup	95	3.03	.99	11.768	188	.000
	Alt Grup	95	1.58	.68			
Madde25	Üst Grup	95	2.93	.92	15.239	188	.000
	Alt Grup	95	1.28	.49			
Madde26	Üst Grup	95	2.85	1.04	13.693	188	.000
	Alt Grup	95	1.26	.44			
Madde27	Üst Grup	95	3.14	.99	15.098	188	.000
	Alt Grup	95	1.37	.56			
Madde28	Üst Grup	95	3.09	.94	16.392	188	.000
	Alt Grup	95	1.31	.49			
Madde29	Üst Grup	95	2.86	.94	15.541	188	.000
	Alt Grup	95	1.22	.42			
Madde30	Üst Grup	95	3.03	.90	16.425	188	.000
	Alt Grup	95	1.31	.49			
Madde31	Üst Grup	95	2.78	.96	15.083	188	.000
	Alt Grup	95	1.18	.39			
Madde32	Üst Grup	95	3.08	.91	16.929	188	.000
	Alt Grup	95	1.27	.49			
Madde33	Üst Grup	95	3.01	1.09	14.657	188	.000
	Alt Grup	95	1.21	.50			
Madde34	Üst Grup	95	2.97	1.02	13.527	188	.000
	Alt Grup	95	1.36	.54			
Madde35	Üst Grup	95	2.79	1.02	14.511	188	.000
	Alt Grup	95	1.17	.38			
Madde36	Üst Grup	95	2.52	1.02	13.404	188	.000

	Alt Grup	95	1.07	.26			
Madde37	Üst Grup	95	3.02	.99	15.654	188	.000
	Alt Grup	95	1.23	.51			
Madde38	Üst Grup	95	2.94	.91	17.030	188	.000
	Alt Grup	95	1.19	.42			
Madde39	Üst Grup	95	2.87	.97	15.965	188	.000
	Alt Grup	95	1.17	.38			
Madde40	Üst Grup	95	2.95	.99	14.016	188	.000
	Alt Grup	95	1.32	.53			
Genel	Üst Grup	95	2.81	.52	24.812	188	.000
Ortalama	Alt Grup	95	1.40	.19			

Tablo 6’da verilen ilişkisiz Örneklem t Testi ile yapılan analiz sonucunda tüm maddelerin üst grup alt grupları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. En düşük t değeri ($t=4.788$, $p<.05$) 9. Maddeye aittir. En yüksek t değeri ise ($t=17.030$, $p<.05$) ise 38. Maddeye aittir. Genel ortalama açısından yapılan analizde de üst grup ortalaması (Ort.=2.81, SS=.52) ile alt grup ortalaması (Ort.=1.40, SS=.19) arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=24.812$, $p<.05$). Analiz sonuçları her bir maddenin ayırt edici olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçları ölçeğin 3 faktör yapısına ve 32 madde ile yeterli düzeyde güvenilir ve geçerli olduğu belirlenmiştir.

Ölçek geliştirme süreci sonunda çıkarılan maddeler ve ölçme aracının son hali Ek42te verilmektedir.

3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Veri toplama araçlarının uygun biçimde doldurulma durumu araştırmacı tarafından tek tek kontrol edilmiş olup geçerli ölçekler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmış ve veri girişleri random (rastgele) yöntemle kontrol edilerek bu süreçte oluşabilecek hatalı kodlamalar önlenmeye çalışılmıştır. Geri toplanan formlardan itina gösterilmeden doldurulanlar araştırmaya dâhil edilmemiştir.

3.6. Verilerin İstatistiksel Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler SPSS 24 kullanılarak analiz edilmiştir. Anlamlılık sınırı olarak 0,05 kabul edilmiştir. Araştırmada ölçme aracında bulunan her bir maddenin ortalama, standart sapma, basıklık ve sivrilik değerleri incelenmiştir. Ayrıca alt boyutlar ve ölçeğin genelinden elde edilen puanlara ilişkin betimsel analiz yapılmıştır. İlişkisiz örneklem t testi yani Bağımsız Gruplar t Testinden, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Farklılık olduğu durumda farkın kaynağını belirlemek için Tukey testi uygulanarak farklılığın hangi gruplardan kaynakladığı belirlenmiştir. Faktöriyel ANOVA (İki Yönlü Varyans Analizi) uygulanmıştır. Ölçeklerin faktör yapısını belirlemek için ise Açıklayıcı Faktör Analizi ile analiz yapılmadan önceki ilk aşama olan ölçek maddelerinin faktörleşip faktörleşmediğini, toplanan verilerin yeterliliğinin belirlenmesi KMO (Kaiser Meyer Oklin Measure of Sampling Adequacy) değeri ve Küresellik Test (Barlett' Test) değerleri ile incelenmiş ve istatistiki analizler yapılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde ‘Araştırmaya katılanların sosyodemografik özellikleri, betimsel analiz sonuçları, öğretmen görüşlerinin cinsiyet, okul türü, branş, mesleki kıdem değişkenlerine göre analiz sonuçları ve mesleki kıdem ve cinsiyetin ortak etkisine ilişkin analiz sonuçları’ tablolar şeklinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 7. Araştırmaya Katılanların Sosyodemografik Bilgileri

Tablolar	Gruplar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Yaş	21-30 Yaş	167	36.0
	31-40 Yaş	189	40.0
	41-50 Yaş	83	18.0
	51 Yaş ve üstü	30	6.0
	Toplam	469	100.0
Cinsiyet	Erkek	203	43.0
	Kadın	266	57.0
	Toplam	469	100.0
Okul Türü	Özel Okul	203	43.0
	Devlet Okulu	266	57.0
	Toplam	469	100.0
Mesleki Deneyim	1-5 Yıl	160	34.0
	6-10 Yıl	98	21.0
	11-15 Yıl	89	19.0
	16-20 Yıl	62	13.0
	21 Yıl ve üstü	60	12.0
	Toplam	469	100.0
Görev Yaptığı İlçe	Beylikdüzü	263	56.0
	Esenyurt	206	44.0
	Toplam	469	100.0
Branş	Sosyal Bilimler	284	61.0
	Fen Bilimleri	185	39.0
	Toplam	469	100.0

Tablo 8' e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre 167'si (%36) 21-30 yaş, 189'u (%40) 31-40 yaş, 83'ü (%18) 41-50 yaş, 30'u (%6) 51 yaş ve üstü, olarak dağılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre 203'ü (%43) Erkek, 266'sı (%57) Kadın olarak dağılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul türü değişkenine göre 203 (%43) Özel Okul, 266'sı (%57) Devlet Okulu olarak dağılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyim değişkenine göre 160'ı (%34) 1-5 yıl, 98'i (%21) 6-10 yıl, 89'u (%19) 11-15 yıl, 62'si (%13) 16-20 yıl üstü, 60'ı (%12) 21 yıl ve üstü olarak dağılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı ilçe değişkenine göre 263'ü (%56) Beylikdüzü ilçesinde görev yaparken, 206'sı (%44) Esenyurt ilçesinde görev yapmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkenine göre 284'ü (%61) Sosyal Bilimler, 185'i (%39) Fen Bilimleri olarak dağılmaktadır.

4.1. Betimsel Analiz Sonuçları

Öğretmenler tarafından algılanan okul müdürlerinin davranışlarının öğretmen motivasyonlarına etkisinin analizine ilişkin betimsel analiz yapılmıştır. Analiz Sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 8. Betimsel Analiz Sonuçları

	$\bar{x}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
s17	2.16	.84	.711	.712
s25	2.00	.83	.969	1.372
s26	1.90	.81	1.151	2.119
s27	2.17	.92	.785	.426
s28	2.05	.83	.859	1.065
s29	1.92	.81	.857	.999

s30	2.07	.82	.685	.581
s31	1.88	.79	.970	1.534
s32	2.12	.89	.663	.371
s33	1.98	.93	1.061	1.117
s34	2.00	.83	1.067	1.833
s35	1.85	.82	1.240	2.491
s36	1.72	.78	1.359	2.705
s37	1.99	.89	.984	.927
s38	2.00	.84	.695	.373
s39	1.91	.84	.991	1.314
s40	2.03	.85	.837	1.062
Faktör1	1.99	.66	.877	1.680
s4	2.60	1.09	.445	-.463
s7	2.04	.92	.928	.728
s8	2.36	1.00	.665	-.198
s11	2.01	.85	.793	.466
s18	2.09	1.09	.786	-.271
s22	2.07	.91	.713	.162
s23	2.38	.98	.489	-.303
s24	2.66	1.11	.198	-.667
Faktör2	2.28	.64	.357	-.002
s3	1.69	.76	1.408	3.130
s9	1.67	.73	1.358	2.929
s12	1.89	.79	1.286	2.830
s14	1.72	.75	1.412	3.755
s15	1.70	.64	.961	2.876
s16	1.93	.76	.852	1.407
s21	1.68	.89	1.543	2.182
Faktör3	1.76	.45	.544	.197
Genel Ortalama	2.00	.48	.448	.598

Tablo 9’da verilen betimsel analiz sonucunda 1. Faktörde en yüksek ortalama ($\bar{x}$ =2.16, SS=.84) ile “Kurumda fikirlerime değer verildiğine inanıyorum” olarak ifade edilen 17. Madde, en düşük ortalama ise ($\bar{x}$ =1.72, SS=.78) “Yöneticim kurumun başarısını çalışanlarla paylaşır” olarak ifade edilen 36. Maddedir. 1. Faktörün genel ortalaması ise ($\bar{x}$ =1.99, SS=.66) düşüktür.

İkinci faktörde en yüksek ortalama ($\bar{x}$ =2.66, SS=1.11) “İşimle ilgili olarak geleceğe güvenle bakabiliyorum” olarak ifade edilen 24. Madde, en düşük ortalama ise ($\bar{x}$ =2.01, SS=.85) “İşimi yaparken hedeflerimi gerçekleştirebileceğime inanıyorum” olarak ifade edilen 11. Maddedir. 2. Faktörün ortalaması ($\bar{x}$ =2.28, SS=.64) da düşüktür. Ölçeğin 3. Faktöründe en yüksek ortalama ($\bar{x}$ =1.93, SS=.76) sahip madde “Zamanı iyi yönetebiliyorum” olarak ifade edilen 16. Madde, en düşük ortalama ($\bar{x}$ =1.67, SS=.73) sahip madde ise “İşim için yeterli zaman ve emeği harcamayı düşünüyorum” olarak ifade edilen 9. Maddedir. 3. Faktörün ortalaması ($\bar{x}$ =1.76, SS=.45) da oldukça düşüktür. Ölçeğin genelinin ortalaması ($\bar{x}$ =2.00, SS=.48) da düşüktür.

4.2. Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Açısından Analizi

Öğretmen görüşlerinin cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için İlişkisiz Örneklem t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 9. Cinsiyet Açısından Analiz Sonuçları

Ölçek Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	Levene Testi		t	p
					f	p		
Faktör1	Erkek	203	1.95	.67	.061	.804	1.144	.253
	Kadın	266	2.02	.65				
Faktör2	Erkek	203	2.18	.60	2.007	.157	2.948	.003*
	Kadın	266	2.35	.65				
Faktör3	Erkek	203	1.73	.43	.741	.390	.840	.402
	Kadın	266	1.76	.46				
Genel Ortalama	Erkek	203	1.95	.48	.432	.511	2.082	.038*
	Kadın	266	2.05	.48				

Tablo 10’da verilen cinsiyet açısından yapılan analiz sonucunda 1. Faktörde erkek ($\bar{x}=1.95$, $SS=.67$) öğretmenler ile kadın ($\bar{x}=2.02$, $SS=.65$) öğretmenlerin ortalamaları arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($t=1.144$, $p>.05$). Ölçeğin 2. Faktöründe erkek ($\bar{x}=2.18$, $SS=.60$) öğretmenler ile kadın ($\bar{x}=2.35$, $SS=.65$) öğretmenlerin ortalamaları arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=2.007$, $p<.05$). Ölçeğin 3. Faktöründe ise erkek ($\bar{x}=1.73$, $SS=.43$) öğretmenler ile kadın ($\bar{x}=1.76$, $SS=.46$) öğretmenlerin ortalamaları arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($t=.741$, $p>.05$). Ölçeğin genelinde ise erkek ($\bar{x}=1.95$, $SS=.48$) öğretmenler ile kadın ($\bar{x}=2.05$, $SS=.48$) öğretmenlerin ortalamaları arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=1.144$, $p>.05$).

4.3. Öğretmen Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okulun Türü Açısından Analizi

Öğretmen görüşlerinin görev yaptıkları okul türü açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için İlişkisiz Örneklem t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Açısından Analiz Sonuçları

Ölçek Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	Levene Testi		t	p
					f	p		
Faktör1	Özel	203	1.89	.59	.547	.460	2.898	.004*
	Devlet	266	2.07	.70				
Faktör2	Özel	203	2.09	.57	2.767	.097	5.792	.000*
	Devlet	266	2.42	.64				
Faktör3	Özel	203	1.68	.40	5.564	.019*	2.827	.006*
	Devlet	266	1.80	.47				
Genel Ortalama	Özel	203	1.87	.43	1.822	.178	4.746	.000*
	Devlet	266	2.09	.49				

* $p<.05$

Tablo 11’e göre öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü açısından yapılan analiz sonucunda 1. Faktörde devlet okullarında çalışan öğretmenlerin ortalaması

(Ort.=2.07, SS=.70) ile özel okullarda çalışan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$ =1.89, SS=.59) arasında devlet okullarında çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=2.898$, $p<.05$). Ölçeğin 2. Faktöründe devlet okullarında çalışan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}$ =2.42, SS=.64) ile özel okullarda çalışan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$ =2.09, SS=.57) arasında devlet okullarında çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=5.792$, $p<.05$). Ölçeğin 3. Faktöründe ise devlet okullarında çalışan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}$ =1.80, SS=.47) ile özel okullarda çalışan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$ =1.68, SS=.40) arasında devlet okullarında çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=2.827$, $p<.05$). Ölçeğin genel ortalaması açısından yapılan analizde de devlet okullarında çalışan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}$ =2.09, SS=.49) ile özel okullarda çalışan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$ =1.87, SS=.43) arasında devlet okullarında çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=4.746$, $p<.05$). Hem alt boyutlar açısından hem de genel ortalama açısından devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin öznel algıları açısından yöneticilerin davranışlarının kendilerinin motivasyonlarına etkisini daha olumlu algıladıkları söylenebilir.

4.4. Öğretmen Görüşlerinin Branşları Açısından Analizi

Öğretmen görüşlerinin branşları açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için İlişkisiz Örneklem t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 11. Branş Açısından Analiz Sonuçları

Ölçek Boyutları	Branş	N	$\bar{x}$	SS	Levene Testi		t	p
					f	p		
Faktör1	Sosyal Bilimler	284	2.00	.64	1.383	.240	.563	.574
	Fen Bilimleri	185	1.96	.70				
Faktör2	Sosyal Bilimler	284	2.27	.60	3.298	.070	.181	.856

	Fen Bilimleri	185	2.28	.68				
Faktör3	Sosyal Bilimler	284	1.74	.43	1.798	.182	.178	.859
	Fen Bilimleri	185	1.75	.47				
Genel Ortalama	Sosyal Bilimler	284	2.01	.44	2.494	.115	.123	.902
	Fen Bilimleri	185	2.00	.53				

*p>.05

Tablo 12'ye göre öğretmenlerin branşları açısından yapılan analiz sonucunda 1. Faktörde sosyal bilimler branşındaki öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$ =2.00, SS=.64) ile fen bilimleri branşındaki öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$ =1.96, SS=.70) arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir (t =.563, p >.05). 2. Faktörde sosyal bilimler branşındaki öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$ =2.27, SS=.60) ile fen bilimleri branşındaki öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$ =2.28, SS=.68) arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir (t =.181, p >.05). 3. Faktörde sosyal bilimler branşındaki öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$ =1.74, SS=.43) ile fen bilimleri branşındaki öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$ =1.74, SS=.47) arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir (t =.178, p >.05). Ölçeğin genelinde de sosyal bilimler branşındaki öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$ =2.01, SS=.44) ile fen bilimleri branşındaki öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$ =2.00, SS=.53) arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir (t =.123, p >.05). Branş açısından öğretmenlerin algıladıkları yönetici davranışlarının onların motivasyonlarına yönelik etkileri bakımından anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.5. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri Açısından Analiz

Öğretmen görüşlerinin onların mesleki kıdemleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz yapılmıştır. Analiz öncesinde mesleki kıdem değişkeni açısından Varyansların homojenliği ve

betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel Analiz ve varyansların homojenliği testi analiz sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 12. Mesleki Kıdem Açısından Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Analiz Sonuçları

		N	$\bar{x}$	SS	Levene Testi	
					F	p
Faktör1	a-1-5 yıl	160	1.98	.57	2.329	.055*
	b-6-10 yıl	98	2.00	.69		
	c-11-15 yıl	89	1.99	.62		
	d- 16-20 yıl	62	2.12	.82		
	e- 21 ve üstü	60	1.87	.71		
Faktör2	a-1-5 yıl	160	2.17	.57	1.765	.135*
	b-6-10 yıl	98	2.43	.66		
	c-11-15 yıl	89	2.27	.60		
	d- 16-20 yıl	62	2.38	.72		
	e- 21 ve üstü	60	2.23	.66		
Faktör3	a-1-5 yıl	160	1.74	.45	1.169	.324*
	b-6-10 yıl	98	1.72	.41		
	c-11-15 yıl	89	1.76	.42		
	d- 16-20 yıl	62	1.76	.50		
	e- 21 ve üstü	60	1.76	.48		
Genel Ortalama	a-1-5 yıl	160	1.96	.44	1.120	.346*
	b-6-10 yıl	98	2.05	.49		
	c-11-15 yıl	89	2.01	.47		
	d- 16-20 yıl	62	2.08	.55		
	e- 21 ve üstü	60	1.96	.50		

*p>.05

Tablo 13'e göre betimsel analiz sonucunda 1. Faktörde en yüksek ortalama ($\bar{x}$ =2.12, SS=.82) 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. En düşük ortalama ise ($\bar{x}$ =1.87, SS=.71) ise 21 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere

aittir. 2. Faktörde en yüksek ortalama ($\bar{x}=2.43$, $SS=.66$) 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aitken en düşük ortalama ($\bar{x}=2.17$, $SS=.57$) 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. 3. Faktörde en yüksek ortalama ($\bar{x}=1.76$) 11-15, 16-20 ve 21 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere en düşük ortalama ise ($\bar{x}=1.72$, $SS=.41$) 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Ölçeğin genelinde ise en yüksek ortalama ($\bar{x}=2.08$, $SS=.55$) 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere en düşük ortalama ise ($\bar{x}=1.96$) ise 1-5 ile 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir.

Varyansların normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için yapılan Levene Testinde gerek alt boyutlarda gerekse ölçeğin genelinden elde edilen puan ortalamalarının anlamlı olmadığı başka bir ifade ile varyansların homojen olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz yapılmıştır. Farkın olduğu durumda farkın kaynağını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 13. Mesleki Kıdem Açısından Analiz Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler $\bar{x}$	F	p	Tukey
Faktör1	Gruplar Arası	1.890	4	.473	1.08 2	.365	
	Grup İçi	202.610	464	.437			
	Toplam	204.500	468				
Faktör2	Gruplar Arası	4.877	4	1.219	3.07 6	.016*	a<b
	Grup İçi	183.904	464	.396			
	Toplam	188.780	468				
Faktör3	Gruplar Arası	.121	4	.030	.150	.963	
	Grup İçi	93.375	464	.201			
	Toplam	93.495	468				

Genel Ortalama	Gruplar Arası	.980	4	.245	1.063	.374	
	Grup İçi	106.973	464	.231			
	Toplam	107.953	468				

*p<.05

Tablo 14'e göre yapılan analiz sonucunda 1. Faktör ($F=1.082$, $p>.05$), 3. Faktör ($F=.150$, $p>.05$) ve ölçeğin genelinde ($f=1.063$, $p>.05$) puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. 2. Faktörde ise anlamlı farklılık belirlenmiştir ($f=3.076$, $p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey analizinde 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 3-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir.

4.6. Mesleki Kıdem ve Cinsiyetin Ortak Etkisine İlişkin Analiz

Öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki kıdemlerinin algıladıkları yönetici davranışlarının onların motivasyonlarına ortak etkisinin anlamlı olup olmadığını belirlemek için Faktöriyel ANOVA (İki Yönlü Varyans Analizi) ile analizi yapılmıştır. Mesleki kıdem ve cinsiyetin ortak etkisine dayalı analiz sonuçları sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 14. Mesleki Kıdem ve Cinsiyetin Ortak Etkisine Dayalı Analiz Sonuçları

	Değişken	Kareler Toplamı	sd	Kareler $\bar{x}$	F	p	Kısmi Eta Kare
Faktör1	Corrected Model	8.239 ^a	9	.915	2.141	.025*	.040
	Intercept	1525.011	1	1525.011	3566.579	.000*	.886
	Deneyim	2.810	4	.703	1.643	.162	.014
	Cinsiyet	.140	1	.140	.326	.568	.001
	Deneyim * Cinsiyet	5.884	4	1.471	3.440	.009*	.029
Faktör2	Corrected	11.119 ^b	9	1.235	3.192	.001*	.059

	Değişken	Kareler Toplamı	sd	Kareler $\bar{x}$	F	p	Kısmi Eta Kare
	Model						
	Intercept	2029.067	1	2029.067	5242.242	.000*	.919
	Deneyim	4.575	4	1.144	2.955	.020*	.025
	Cinsiyet	2.020	1	2.020	5.219	.023*	.011
	Deneyim * Cinsiyet	2.663	4	.666	1.720	.144	.015
Faktör3	Corrected Model	2.499 ^c	9	.278	1.401	.185	.027
	Intercept	1188.085	1	1188.085	5992.897	.000*	.929
	Deneyim	.297	4	.074	.375	.827	.003
	Cinsiyet	.000	1	.000	.001	.974	.000
	Deneyim * Cinsiyet	2.197	4	.549	2.771	.027*	.024
Ölçek Geneli	Corrected Model	4.817 ^d	9	.535	2.382	.012*	.045
	Intercept	1561.966	1	1561.966	6951.445	.000*	.938
	Deneyim	1.235	4	.309	1.374	.242	.012
	Cinsiyet	.352	1	.352	1.567	.211	.003
	Deneyim * Cinsiyet	2.838	4	.709	3.157	.014*	.027

*p<.05; aR²= 0.040; bR²=0.059, cR²=0.27, dR²=0.045

Tablo 15'e göre yapılan analiz sonucunda 1. Faktörde mesleki kıdem ile cinsiyetin ortak etkisi anlamlı bulunmuştur (F=3.258, p<.05). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan analizde mesleki kıdemi 16-20 yıl olan kadın öğretmenler ile mesleki kıdemi 21 ve üstü olan kadın öğretmenler arasında farklılık olduğu bu farklılığın ise mesleki kıdemi 16-20 yıl arasında olan kadın öğretmenler lehine olduğu gözlenmiştir. 2. Faktörde ise öğretmenlerin mesleki kıdem ile cinsiyetin ortak etkisinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir (F=1.720, p>.05). 3. Faktörde ise anlamlı farklılık belirlenmiştir (F=2.771, p<.05). Farklılık ise mesleki kıdemi 1-5 yıl erkek

öğretmenler ile mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan erkek öğretmenler arasındadır. 11-15 yıllık mesleki kıdemdeki erkek öğretmenler lehinedir. Ölçeğin genelinden elde edilen elde edilen puanlar arasında da anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F=3.157$, $p<.05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan analiz sonucunda mesleki kıdemi 1-5 yıl olan erkek öğretmenler ile mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan kadın öğretmenler arasında kadın öğretmenler lehinedir. Analiz sonuçları öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki kıdemlerinin ortak etkisinin 1 ve 3. Faktörün yanı sıra ölçeğin genel ortalamaları üzerinde de anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, mesleki kıdem ve cinsiyetin ortak etkisinin öğretmenlerin öznel algıları açısından yönetici davranışlarının onların motivasyonları üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

5. SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu başlık altında yapılan araştırma ile elde edilen sonuçlar ve ilgili araştırmalarla yapılan tartışmalar ve son olarak da ilgili araştırma sonuçlarından yola çıkılarak yapılan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

- Öğretmenlere Yönelik Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeği'nin Birinci Faktöründe en yüksek ortalama ile “Kurumda fikirlerime değer verildiğine inanıyorum” olarak ifade edilen madde olmuştur. En düşük ortalama ise “Yöneticim kurumun başarısını çalışanlarla paylaşır” olarak ifade edilen maddedir. Birinci Faktörün genel ortalaması düşüktür.
- Öğretmenlere Yönelik Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeği'nin İkinci faktöründe en yüksek ortalama ise “İşimle ilgili olarak geleceğe güvenle bakabiliyorum” olarak ifade edilen maddedir. En düşük ortalama ise “İşimi yaparken hedeflerimi gerçekleştirebileceğime inanıyorum” olarak ifade edilen maddedir. 2. Faktörün ortalaması da düşük düzeydedir.
- Öğretmenlere Yönelik Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeği'nin Üçüncü Faktöründe en yüksek ortalama sahip madde “Zamanı iyi yönetebiliyorum” olarak ifade edilen madde olmuştur. En düşük ortalama sahip madde ise “İşim için yeterli zaman ve emeği harcamayı düşünüyorum” olarak ifade edilen maddedir. 3. Faktörün ortalaması da oldukça düşük bulunmuştur.
- Öğretmenlere Yönelik Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeği genelinin ortalaması da düşüktür. Öğretmenlerin hem alt boyutlar açısından hem de genel ortalama açısından öğretmenlerin algıladıkları yönetici davranışlarının kendilerinin motivasyonlarına etkisini olumsuz yani negatif olarak gördükleri söylenebilir.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeği”ne ilişkin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre; Ölçeğin ikinci faktöründe erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin ortalamaları arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Ölçeğin genelinde de yine erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin ortalamaları arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Ölçeğin birinci faktör ve üçüncü faktörlerinde anlamlı fark bulunamamıştır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeği”ne ilişkin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre, Birinci Faktörde, İkinci Faktörde, Üçüncü faktörde ve Öğretmenlere Yönelik Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeğinin genelinde devlet okullarında çalışan öğretmenlerin ortalaması ile özel okullarda çalışan öğretmenlerin ortalamaları arasında devlet okullarında çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Hem alt boyutlar açısından hem de genel ortalama açısından devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin öznel algıları açısından yöneticilerin davranışlarının kendilerinin motivasyonlarına etkisini daha olumsuz algıladıkları söylenebilir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeği”ne ilişkin görev yaptıkları branş değişkenine göre ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında anlamlı fark bulunmamıştır. Branş açısından öğretmenlerin algıladıkları yönetici davranışlarının onların motivasyonlarına yönelik etkileri bakımından anlamlı farklılık göstermemektedir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeği”ne ilişkin mesleki kıdeme göre ortalamalarına bakıldığında şu sonuçlara ulaşılmıştır: Birinci Faktörde en yüksek ortalama 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. En düşük ortalama ise 21 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. 2. Faktörde en yüksek ortalama 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir en düşük ortalama 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. 3. Faktörde en yüksek ortalama 11-15, 16-20 ve 21 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir en

düşük ortalama ise 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait bulunmuştur. Ölçeğin genelinde ise en yüksek ortalama 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere, en düşük ortalama ise 1-5 ile 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait bulunmuştur.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeği”ne ilişkin mesleki kıdem ve cinsiyetin ortak etkisine ilişkin analiz sonucunda Birinci Faktörde mesleki kıdem ile cinsiyetin ortak etkisi anlamlı bulunmuştur. Buna göre, mesleki kıdemi 16-20 yıl olan kadın öğretmenler ile mesleki kıdemi 21 ve üstü olan kadın öğretmenler arasında farklılık olduğu bu farklılığın ise mesleki kıdemi 16-20 yıl arasında olan kadın öğretmenler lehine olduğu gözlenmiştir. Üçüncü Faktörde ise anlamlı farklılık belirlenmiştir. Buna göre mesleki kıdemi 1-5 yıl erkek öğretmenler ile mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan erkek öğretmenler arasındadır. 11-15 yıllık mesleki kıdemdeki erkek öğretmenler lehinedir. Ölçeğin genelinden ise mesleki kıdemi 1-5 yıl olan erkek öğretmenler ile mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan kadın öğretmenler arasında kadın öğretmenler lehine puanlar yüksek bulunmuştur. Analiz sonuçları öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki kıdemlerinin ortak etkisinin 1 ve 3. Faktörün yanı sıra ölçeğin genel ortalamaları üzerinde de anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, mesleki kıdem ve cinsiyetin ortak etkisinin öğretmenlerin öznel algıları açısından yönetici davranışlarının onların motivasyonları üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. İkinci Faktörde ise öğretmenlerin mesleki kıdem ile cinsiyetin ortak etkisi anlamlı bulunmamıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak araştırmacılar ve uygulayıcılar için öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Bu araştırma İstanbul İli Beylikdüzü ve Esenyurt ilçelerinde bulunan devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Benzer araştırmalar farklı il ve ilçelerde görev yapan öğretmenlere de yapılabilir ve okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna ve iş doyumuna etkisi açısından karşılaştırma yapılabilir.
- Bu araştırmada öğretmenlerden veri toplanmış ve yöneticilerinin liderlik davranışlarının belirlenmesi amaçlamıştır. Okullarda görev yapan yöneticilerin liderlik davranışlarına yönelik katkı sağlayacağı araştırmalar yapılabilir.
- Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının sergilenmesi ve öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumunu konu alan araştırmaların sonuçları karşılaştırılabilir ve benzer olmayan sonuçları başka bir araştırma konusu yapılabilir.
- Bu araştırma kapsamında kullanılan sosyodemografik değişkenler artırılarak bu konuda başka bir araştırma yürütülebilir.
- Bu çalışmada okul yöneticileri ve öğretmenler ele alınmış veriler öğretmenlerden toplanmıştır. Benzer bir araştırma ile yönetici, öğretmen, öğrenci, okul-aile birliği ve sosyo-ekonomik durumlar gibi çevresel koşullarında etkililiği araştırılabilir.
- Okul yöneticilerin etkin bir şekilde liderlik davranışlarını engelleyen ya da etkileyen faktörlerin neler olduğu ve çözüme yönelik nelerin yapılabileceğini konu alan araştırmalar yapılabilir.

- Bu araştırma yöntem olarak nicel bir araştırmadır. Nicel araştırma ile birlikte nitel araştırma yoluyla da veri toplanabilir. Hem nicel hem de nitel araştırmalar yapılabilir.

5.2.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Okul yöneticileri, okullarda liderlik davranışlarının sergilenmesi hususunda hizmet içi eğitime tabii tutulabilirler.
- Öğrencilere en temel davranışların kazandırılmaya çalışıldığı ve hedeflendiği ortaokul kademesinde görev yapan okul yöneticilerinin bürokratik davranışlar yerine eğitim ve öğretim sürecini merkeze alan öğretimsel liderlik davranışlarını ve zaman kullanımını öğrenci merkezli olarak sergilemesi yönetici olarak kendilerinin ve öğretmenlerin davranışlarını destekleyici ve geliştirici bir davranış olacaktır. Bu süreçler de kural koyucu olan bakanlık ve milli eğitim müdürlükleri tarafından denetlenmelidir. Türkiye’de öğretmenler bürokratik yönetici olarak da görülmekte, okul müdürleri herhangi bir ek eğitim almadan öğretmenler arasından seçilmektedir. Halbuki okullardaki en yetkili kişi olan müdürlerin titizlikle yetiştirilmesi okulların başarısı açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda göreve yeni başlayan okul müdürleri için etkili ve gerçekçi yetiştirme fırsatları sunan mentorluk uygulamaları geliştirilmelidir.
- Okul yöneticilerinin duygu yönetimi stratejileri bağlamında okullardaki resmi ilişkilerin dışındaki birlik ve beraberlik duygularını güçlendirecek, öğretmenlerin motivasyonunu artırıcı önlemler alınmalı ve eğitim öğretim işini sahiplenip sevmeleri sağlanmalıdır.

6. KAYNAKÇA

Açıklan, Aytaç. 1998. **Toplumsal, Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği**. 4.bs. Ankara: Pegem.

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.

Akçay, Cengiz. & Mustafa Aydın Başar. 2004. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetimsel Görevlere Ayırdıkları Zaman Ve Bunları Önemli Görme Dereceleri. **Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. c.10. s.38: 70–197.

Aksoy, Esra, Halil Işık. 2008. İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini. **Manas Sosyal Bilimler Dergisi**. s. 19: 235-249.

Alkan, Aydın. 1999. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Çalışma Zamanlarını Değerlendirme Biçimleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Andrews, Richard L. , Roger Soder. 1987. Principal Instructional Leadership And School Achievement. **Educational Leadership**. vol.44. no.6: 9-11.

Arazsu, Onur. 2005. İstanbul İli Kağıthane İlçesinde Çalışan İlköğretim Okulu Müdürlerinin Görev Tanımı Kapsamında Yer Alan Görevlere Ayırdıkları Zamanın Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aslan, Şebnem. 2009. Duygusal Zeka ve Dönüşümcü, Etkileşimci Liderlik. 1. bs. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Aşık- Akşit, Nuran 2008. Yönetimsel Bir Beceri Olarak Zaman Yönetimi. **Anahtar Dergisi**. 18-20.

Bailey, Gerald D. ve Dyck Norma. 1990. The Administrator and Cooperative Learning: Roles and Responsibilities in Instructional Leadership. The Clearing House, vol. 64. no. 1: 39-43.

Balcı, Ali. 1990. Zaman Yönetimi. **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Ankara: c. 23. s. 11: 95-102.

Bamburg, Jerry D., & Richard Andrews. 1990. School goals, principals and achievement. **School Effectiveness and School Improvement**. vol. 2. no. 3: 175-191.

Barnett, Kerry., John Mc Cormick. 2004. Leadership and Individual Principal Teacher Relationships in Schools. **Educational Administration Quarterly**. vol. 40. no. 3: 400-406.

Barth, Roland. S. (1990). Improving schools from within: Teachers, parents and principals can make the difference. San Francisco, CA: Jossey-Bass, A Wiley Company.

Bass, Bernard. M. 1985. **Leadership And Performance Beyond Expectations**. New York: Free Press.

_____. 1990. **Bass And Stodgill's Handbook And Leadership: A Survey Of Theory And Research**. New York: Free Press.

Başaran, İbrahim Ethem. 1998. **Yönetimde İnsan İlişkileri: Yönetmel Davranış**. Ankara: Aydan Web Tesisleri.

Begeç, Suat. 1999. Modern Liderlik Yaklaşımları ve Uygulaması. Yüksek Lisans Tezi. Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü Mühendislik ve Fen Bilimleri Enstitüsü.

Benson, Johnny. R. 1926. The Division Of The Principal's Time. **The Elementary School Journal**. vol. 27, no. 2: 94-100.

Blendinger, Jack., & Gail Snipes. (1996, November 6-8, 1996). Managerial Behavior Of A First-Year Principal. Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association.

Bolden, Richard, Jonathon Gosling, Antonio Marturano, P. Dennison. 2003. A Review of Leadership Theory and Competency Frameworks. **Centre For Leadership Studies** s.5: 1- 44

Bolden, Richard, Antonio Marturano, & P. Dennison. 2003. A Review Of Leadership Theory And Competency Frameworks. Edited version of a report for chase consulting and the management standard centre. Centre for Leadership Studies, University of Exeter, United Kingdom.

Bossert, Steven; Brian Rowan, David C Dwyer; and Ginny V Lee. 1981. The Instructional Management Role of the Principal. A Preliminary Review and Conceptualization. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.

_____. 1982. The Instructional Management Role Of The Principal. **Educational Administration Quarterly**. vol. 18. no. 3: 34–64.

Brestrich, Emel Topçu. 1999. Yönetim Düşüncesinin Evriminde Liderliğin Gelişimi ve Dönüşümcü Liderlik ve Bir Uygulama Örneği. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

_____. 2000. **Modernizmden Postmodernizme Dönüşümcü Liderlik**. 1.bs. Ankara: Seba Yayınları.

Brewster, Cori, , Jennifer Klump. 2005. Leadership Practices Of Successful Principals. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Bryman, Alan. 1986. **Leadership And Organizations**. 1st edit. Boston: Routledge & KeganPaul.

Buharalıoğlu, Cüneyt. 2014. İlköğretim Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Görüşleri (İzmir ili Çiğli ilçesi örneği). Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Burnett, Emmett. & Anita Pankake. 1990. The Effective Elementary School Principal: theoretical bases, research findings and practical implications. Paper

Presented at The Annual Meeting of The Mid-South Educational Research Association (New Orleans, LA, November 14-16, (ERIC NO: ED 333591).

Burns, James MacGregor. 1978. **Leadership**. 1st ed. New York: Harper & Row.

Bursalıoğlu, Ziya. 1978. **Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama**. 3.bs. Ankara.

Can, Halil. 2005. **Organizasyon ve Yönetim**. 7.bs. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Chan, Tak Cheung; Harbison Pool. 2002. Principals' Priorities versus Their Realities: Reducing The Gap. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. (New Orleans, LA, April 1-5, 2002). pp.1-18.

Chell, Jan. 1995. Introducing Principals to the Role of Instructional Leadership. A

Copeland, Norman. 1942. **Psychology And The Soldier**. First American Edition. Harrisburg, PA: Military Service Publications.

Cotton, Kathleen. and Karen Reed Wikelund. 1989. Educational Time Factors (School Improvement Research Series). US: Office of Educational Research and Improvement (OERI). November.

Cuban, Larry. 1984. Transforming The Frog Into A Prince: Effective Schools Research, Policy, And Practice At The District Level. **Harvard Educational Review**. vol. 54. no. 2: 129-151.

_____. 1988. **The Managerial Imperative And The Practice of Leadership In Schools**. Albany, NY: State University of New York Press.

Cüceloğlu, Doğan. 1999. **İyi Düşün Doğru Karar Ver**. 29. bs. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Çağlar, İrfan. 2004. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Öğrencileri İle Mühendislik Fakültesi Öğrencilerinin Liderlik Tarzına İlişkin Eğilimlerinin

Karşılaştırılmalı Analizi ve Çorum Örneği, Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:2, Ankara.

Çelik, Vehbi. 2000. **Okul Kültürü ve Yönetimi**. 2.bs. Ankara: Pegem A Yayıncılık

_____. 2012. **Eğitimsel Liderlik**. 6. bs. Ankara: Pegem Akademi

Çetin, Canan. 2008. **Yöneticilerin liderlik stilleri, değişim yönetimi ve ekip çalışması arasındaki çok yönlü olarak değerlendirilmesi**. 1.bs. İstanbul: İTO Yayınları.

Çimendereli, Sedef. 1994. Liderlik Yaklaşımları ve Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çitken, Pelin 1998. Zaman Yönetimi ve İşletme Yöneticileri Üzerine Bir Araştırma Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dareh, John C., & Ching-Jen Liu. 1985. High School Principals' Perceptions Of Their Instructional Leadership Behavior. Paper presented al The Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, March 31- April 4), 22. ED 291138.

De Bevoise, Wynn. 1984. Synthesis Of Research On The Principal As Instructional Leader. Educational Lleadership, v. 41. n. 5: 14-20.

Demirel, Gülşen. 1997. **Gurulardan Yönetim Taktikleri**. İstanbul: Hürriyet Ofset Matbaası, Capital Guide 32.

Duke, Daniel Linden. 1987. **School Leadership and Instructional Improvement**. 1st ed. New York: Random House.

Dwyer, David C. 1986. Understanding The Principal's Contribution To Instruction. **Peabody Journal of Education**. v. 63. n. 1: 3-18.

Dwyer, Dawid C, Ginny V. Lee,, Brian Rowan; and Steven T. Bossert. 1983. Five Principals in Action: Perspectives on Instructional Management. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.

Edmonds, Ronald. 1979. Effective Schools For The Urban Poor. **Educational Leadership**. v. 37. n. 1: 15–24.

Efil, İsmail. 2006. **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Elmore, Richard F. 2000. **Building a New Structure for School Leadership**. Washington, D.C.: The Albert Shanker Institute. 42 pages

Erçetin, Şule. 2000. **Lider Sarmalında Vizyon**. 2.bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Eren, Erol. 2001. **Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar**. 5.bs. İstanbul: Beta Yayınları.

_____. 2007. **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**. 10.bs. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.

Ertürk, Mümin. 2000. **İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon**. 3.bs. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.

Fiedler, Fred E., Linda Mahar. 1979. The Effectiveness Of Contingency Model Training: A Review Of The Validation Of Leader Match. *Personnel Psychology*. vol. 32. no. 1: 45-62.

Fields, Lynette. J. 2005. Patterns Of Stress And Coping Mechanism For Novice School Administrators. **Essays in Education**. vol. 14. no. 2: 1-10.

Fleenor, John W. 2006. **Trait Approach To Leadership**. **Encyclopedia Of Industrial And Organizational Psychology**. 1st. SAGE Publications. pp.830-832.

Galton, Maurice J. , William Allan Blyth. (1989). Handbook of Primary Education in Europe. London: David Fulton Publishers.

Gaziel, Haim. 1995. Managerial Work Patterns Of Principals At High- And Average-Performing Israeli Elementary Schools. **The Elementary School Journal**. vol. 96. no. 2: 179-194. https://www.jstor.org/stable/1001674?seq=1#page_scan_tab_contents [16.07.2018]

Gedikoğlu, Tokay. 2015. **Liderlik ve Okul Yönetimi**. 1.bs. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gernsten, Russell and Douglas Carnine. 1981. Administrative and Supervisory Support Functions for the Implementation of Effective Educational Programs for Low Income Students. Eugene, Ore. Center for Educational Policy and Management. University of Oregon.

Glanz, Jeffrey. 2006. What Every Principal Should Know about Instructional Leadership. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Grissom, Jason A., Susanna Loeb., and Benjamin Master. 2013. Effective Instructional Time Use for School Leaders: Longitudinal Evidence From Observations of Principals. **Educational Researcher**. vol. 42 no. 8: 433-444. (November, 2013).

Güçlü, Nezahat. 2001. Zaman Yönetimi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. s. 25: 87-106

Gümüşeli, Ali İlker. 1996. İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları. Yayımlanmamış Araştırma. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

_____. 1996. İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları. Doçentlik Araştırması, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi.

_____. 1996. İlköğretim Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları. III. Ulusal Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Kongresi'nde Sunulan Bildiri, 5-7 Eylül 1996. Bursa.

_____. 1996. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. c.2 s.2: 202-211.

_____. 2001. Çağdaş Okul Müdürlerinin Liderlik Alanları. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. s.28: 531-548.

Gündüz, Hasan Basri, Şenol Beşoluk, İsmail Önder. 2011. Karmaşık Sistemlerde Liderlik Bakışıyla DNA Liderlik. **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**. c. 8. s. 1: 520-537.

Güney, Salih. 2011. **Örgütsel Davranış**. 1.bs. Ankara: Nobel Yayın.

Hall, Gene E. , Shirley M Hord. 1987. **Change in Schools: Facilitating the Process**. Albany, NY: SUNY Press.

Hallinger, Philip. 1992. School Leadership Development: Evaluating A Decade Of Reforms. **Education and Urban Society**. vol. 24. no. 3: 300-316.

_____. 1992. The Evolving Role Of American Principals: From Managerial To Instructional To Transformations Leaders. **Journal of Educational Administration**. vol. 30. no. 3: 35-48.

_____. 2000. A Review Of Two Decades Of Research On The Principalship Using The Principal Instructional Management Rating Scale. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, Washington.

_____. 2003. Leading Educational Change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. **Cambridge Journal of Education**. vol. 33. no. 3: 329-352.

_____. 2010. Developing Instructional Leadership. ResearchGate. (June 2010). Ed. Brent Davies, Mark Brundrett. https://www.researchgate.net/publication/225931199_Developing_Instructional_Leadership. [27.10.2018]

Hallinger, Philip. & Joseph Murphy. 1985. Assessing The Instructional Leadership Behavior Of Principals. **Elementary School Journal**. vol. 86. no. 2: 217-248.

_____. 1986. The Social Context Of Effective Schools. **American Journal of Education**. vol. 94. no. 3: 328-355.

Hallinger, Philip. , Robert Wimpelberg. 1992. New Settings And Changing Norms For Principal Development. **The Urban Review**. vol. 67. no.4: 1-22.

Hawley, Willis D. , Susan Rosenholtz. 1984. Good Schools: What Research Says About Improving School Achievement. **Peabody Journal of Education**. vol. 61. no. 4: 117-124.

Hallinger, Philip. 1999. Conceptual models, methodology, and methods for studying school leadership, in: J. Murphy & K. Seashore Louis (Eds) The 2nd Handbook of Research in Educational Administration (San Francisco, CA, McCutchan).

Hemphill, John Knox. 1949. Situational Factors In Leadership. Columbus: Ohio State University, Bureau of Educational Research.<https://www.google.com.tr/search?q=Hemphill%2CJ.K.+1949&oq=Hemphill%2CJ.K.+1949&aqs=chrome..69i57j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8> [7.10.2018]

Higginson, Mardel Smith. 2011. The Relationship between Elementary Principals' Conceptualizations of Instructional Leadership and Their Perceived Use of Time. Doctor of Philosophy. Provo-Brigham Young University.

Hogg, Michael A, Graham M. Vaughan. 2006. **Sosyal Psikoloji**. çev: İbrahim Yıldız ve Aydın Gelmez. İstanbul: Ütopya Yayınevi.

Horng, Eileen Lai, Daniel Klasik. and Susanna Loeb. 2009. Principal Time-Use and School Effectiveness. Stanford University CALDER Working Paper No. 34 (December 2009). pp.1-48

House, Robert J, Terrence R Mitchell. 1974. Path-Goal Theory Of Leadership. **Journal of Contemporary Business**. 3: 81-97.

Hoy, Wayne K., , Cecil G Miskel. 2010. **Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama.** çev. Selahattin Turan. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Tic. Ltd. Şti.http://www.thehunterfoundation.co.uk/projects/?project_id=5 [8.10.2018]

İnandı, Yusuf, Metin Özkan. 2006. Resmi İlköğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği Davranışları Göstermektedir? **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 2. s. 2: 123-149.

Jamentz, Kate. 2002. Isolation Is the Enemy of Improvement: Instructional Leadership To Support Standards-Based Practice. San Francisco: WestEd. 138 pages.

Karagöz, Yalçın, Said Kınır, Muammer Mesci, ve Zafer Akbaş. 2010. Zamanın Etkin Kullanımını Sağlayan Faktörlerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** Sayı: 23: 97-108.

Karaköse, Turgut., İbrahim Kocabaş (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. **Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)**, 2(1).

Kaykanacı, Münevver. 2003. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim İşlerine Verdikleri Önem Ve Harcadıkları Zaman. **Kastamonu Eğitim Dergisi.** c. 11 s.1: 137–158.

Keçecioğlu, Tamer. 1998. **Liderlik ve Liderler.** 1. bs. İstanbul: Kalder Yayınları No: 24.

Kellogg, Sharon. 2005. Principals' Organizational Activities: An Analysis Of The Differences Between Actual And Ideal Time Expenditures As A Function Of Career Stage. Unpublished Doctoral Dissertation. Ashland University.

Kelly, Patricia A., Sheron Brown, Anitra Butler, Pelah Gittens, Celia Taylor, & Patricia Zeller. 1998. A Place to Hang Our Hats. **Educational Leadership.** vol. 56. no. 1: 62-64.

Kennedy, Carole. 2002. The Principalship: Too much for one person? **Principal**. vol. 82. no. 1: 28-31.

Koçel, Tamer. 1984. **İşletme Yöneticiliği**. İstanbul: Venüs Ofset Matbaacılık.

_____. 2001. **İşletme Yöneticiliği (Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik Modern-Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar)**. 8. bs. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

_____. 2011. **İşletme Yöneticiliği**. 13. bs. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Korkmaz, Mithat. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, 11(3), 401-422.

Küçüközkan, Y. (2016). Liderlik ve Motivasyon Teorileri: Kuramsal Bir Çerçeve| Leadership and Motivation Theories: A Theoretical Framework. **Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi**, 1(2).

Küçüközkan, Yasemin. (2016). Liderlik ve Motivasyon Teorileri: Kuramsal Bir Çerçeve| Leadership and Motivation Theories: A Theoretical Framework. **Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi**, 1(2).

Krug, Samuel E. 1992a. Instructional Leadership: A constructivist perspective. **Educational Administration Quarterly**. vol. 28. no.3: 430 443.

Kurtuluş, İbrahim. 2007. Dönüştürücü Liderlik- Bir Uygulama-. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Lashway, Larry. 2002. Developing Instructional Leaders. Eric Clearinghouse on Educational Management Eugene OR. 2-4.

Lavigne, Heather J., Karen Shakman, Jacqueline Zweig. and Sara L. Greller. 2012. Principals' Time, Tasks And Professional Development: An analysis of Schools and Staffing Survey data. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.

Leithwood, Kenneth A. & Donna Montgomery. 1982. The Role Of The Elementary Principal In Program Improvement. **Review of Educational Research**. vol. 52. no.3: 309–339.

Leithwood, Kenneth A, & Doris Jantzi. 1999b. Transformational Leadership Effects: A Replication. **School Effectiveness and School Improvement**. vol. 10. no. 4: 451–479.

Leithwood, Kenneth., Karen Seashore Louis, Stephen Anderson., & Kyla Wahlstrom. 2004. How Leadership Influences Student Learning. (paper commissioned by the Wallace Foundation) (Minneapolis, University of Minnesota).

Lunenburg, Fred C., Allan C Ornstein. 1996. **Educational Administration: Concepts and Practice**. 2nd ed. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

Marks, Helen M. ve Susan M. Printy. 2003. Principal Leadership And School Performance: an integration of transformational and instructional leadership. **Educational Administration Quarterly**. vol. 39. s.3: 370- 397.

Marsh, David D. 1992. Enhancing Instructional Leadership. **Education & Urban Society**. vol. 24. s. 3: 386-410.

Marzano, Robert J., Timothy Waters. & Brian A McNulty. 2005. School Leadership That Works: From Research To Results (Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development).

Mathis, Saralyn Grenga. 1999. The Relationship Of Leadership Frame Use Of Departmental Chairs To Faculty Job Satisfaction As Perceived By Selected Departmental Faculty Members. Unpublished Doctoral Dissertation. University of West Virginia.

Michael Hogg ve Graham M. Vaughan. 2006. Sosyal Psikoloji. çev: İbrahim Yıldız, Aydın Gelmez. 1.bs. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Molloy, Peter L. [09.08.2012]. A Review of The Managerial Grid Model of Leadership and its Role as a Model of Leadership Culture. (Doğru aldığı kaynakbu) <http://www.aquarico.com/webstorage/publications/aquarius%20grid%20paper%20mar%20098.pdf>

Mortimore, Peter. 1993. School Effectiveness And The Management Of Effective Learning And Teaching. **School Effectiveness and School Improvement**. 4, pp. 290–310.

Mullins, Laurie J. 1999. **Management and Organisational Behaviour**. New York, USA: The Dryden Pres. 5th ed. 304s.

Murangi, V.K. 1996. Instructional Supervision In Namibia: A Study of High School Teacher and Supervisor Receptions. Dissertation Abstracts Intr. 56(7). January, 2547-A

Murphy, Joseph. , Philip Hallinger. 1988. The Characteristics Of Instructionally Effective School Districts. **Journal of Educational Research**. vol. 81. No.3: 176- 181.

Newmann, Fred M. and Gary G Wehlage. 1995. Successful School Restructuring. A Report to the Public and Educators. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring Schools

Northouse, Peter G. 2014. **Liderlik: Kuram ve Uygulamalar**. 6.bs. çev. Mahmut Kaleli. İstanbul: Sürat Üniversite Yayınları.

O' Day, K. 1983. The Relationship Between Principal And Teacher Perceptions Of Principal Instructional Management Behavior And Student Achievement. Unpublished doctoral dissertation. Northern Illinois University, Normal, Illinois.

Oğuz, Aytunga. 2015. Okul Deneyimi 1 Dersinin Öğretmen Adayları Üzerindeki Etkileri. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. (11).

Ölçer, Ferit. 1999. Verimli Zaman Kullanımının Etmenleri. **Amme İdare Dergisi**. cilt. 32. s. 3: 129-148.

Özden Yüksel. 1998. **Eğitimde Dönüşüm. Yeni Değer ve Oluşumlar**. Ankara: Pegem Yayınları.

Özer, Niyazi, , Ali Kış. 2015. Okul Müdürlerinin Zaman Yönetimi Becerileri İle Yaşadıkları İş Aile Çatışması Arasındaki İlişki. **Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]**. c. 6. s. 11: 103-122.

Öztürk, Filiz Zayimoğlu, & Hakan Aksoy. 2014. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Modelinin 8. Sınıf Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği). **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 33. n. 2: 439-454.

Paksoy, Mahmut. 1993. Liderlikte Hersey-Blancard Modeli. **Yönetim**. c. 4. s. 16: 19-22.

Peterson, Kent , Shelby Cosner. 2005. Teaching Your Principal. **Journal of Staff Development**. vol. 26. no. 2: 28-32.

Prytula, Michelle, Brian Noonan, ve Laurie Hellsten. 2013. Toward Instructional Leadership: Principals' Perceptions Of Large-Scale Assessment In Schools. **Canadian Journal of Educational Administration and Policy**. vol. 140. no. 12: 1-30.

Purkey, Stewart C., , Marshall S Smith. 1983. Effective schools: A review. **Elementary School Journal**. vol. 83. no. 4: 427–452.

Reddin, William J. 1967. The 3-D Management Style Theory. A Typology Based on Task and Relationships Orientations. **Training and Development Journal**. April, 8-17.

Reddin, William J. 1970. **Effective Management By Objectives: The 3d Method Of Mbo**. USA: McGraw – Hill.

Rost, Joseph Clarence. 1991. **Leadership For The Twenty-First Century**. 1st ed. New York: Praeger.

Rutherford, William L; Shirley M Hord; and Leslie L Huling. 1983. An Analysis of Terminology Used for Describing Leadership Austin. Research and Development Center for Teacher Education. University of Texas.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. & Smith, A. 1979. Fifteen Thousand Hours: secondary schools and their effects on children (Cambridge, MA, Harvard University Press).

Sabuncuoğlu, Zeyyat, Melek Tüz. 2001. **Örgütsel Psikoloji**. 3.bs. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Sagor, Richard and Bruce G. Barnett., 1994. The TQE Principal. A Transformed Leader. Volume 4. California: Corwin Press, Inc.

Sağır, Abdullah. 2010. Yöneticilerin Liderlik Yaklaşımları İle Değişime Açıklıkları Arasındaki İlişki: Eğitim Sektöründe Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü.

Sebastian, James, Eric M. Camburn, and James P. Spillane. 2007. Portraits of Principal Practice: Time Allocation and School Principal Work. **Educational Administration Quarterly**. c. 54 s.1: 47–84.

Seeman, Melvin. 1960. **Social Status And Leadership: The Case Of The School Executive Columbus**. Ohio State University, Bureau of Educational Research.

Serin, Mehmet Koray., & Bekir Buluç. 2012. İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]**. c.18. s.3: 435-459.

Sherman, Ann., ve Leo MacDonald. 2008. Instructional Leadership In Elementary School Science. **International Electronic Journal for Leadership in Learning**. vol. 12. no.12: 1-12.

Smith, Hyrum W. 1998. **Hayatı ve Zamanı Yönetmenin 10 Doğal Yasası**. çev. Adalet Çelbiş. 1.bs. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Smith, Patricia A. 2013. The Relationship Between Principal Time Allocation and Work Effectiveness: Evidence Across City, Suburban, Town and Rural School Districts. **National Teacher Education Journal**. vol. 6. no. 2: 27-36.

Smith, Wilma F. , Richard L Andrews. 1989. Instructional Leadersip. How Principals Make A Difference. Washington: Edward Brothers, Inc.

Southworth, Geoff. 2002. Instructional Leadership in Schools: Reflections and empirical evidence. **School Leadership & Management**. vol. 22. No.1: 73-91.

Stewart, Matthew. 2010. Theories X and Y, Revisited. **Oxford Leadership Journal**. vol. 1. no. 3: 1-5.

Stolp, Stephen. , Stuart C Smith. 1995. **Transforming School Culture: Stories, Symbols, Values & The Leader's Role**. 1st ed. ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon.

Su, Yu. 2013. Improving Instructional Leadership Behaviors of School Principals by Means of Implementing Time Management Training Sessions. PhD (Doctor of Philosophy) thesis. University of Iowa.

Sunay, Hakan. 2009. **Spor Yönetimi**. 1.bs. Ankara: Gazi Kitabevi

Şahin, Bülent. 2007. Okul Yöneticilerinin Günlük Mesailerinde Yaptıkları İşlere Genel Bir Bakış. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şahin, İsrail. 2014. İlkokul Yöneticilerinin Zaman Yönetimi Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 9. s.2: 24-49.

Şimşek, M Şerif. 1999. **Yönetim ve Organizasyon**. 5.bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Şişman, Mehmet. 2002b. Öğretim Liderliği. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

_____. 2014. **Öğretim Liderliği**. 5.bs. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Şişman, Mehmet, Selahattin Turan. 2004. **Eğitim ve Okul Yönetimi, Eğitim ve Okul Yöneticiliği**. Ed.: Yüksel Özden. 1.bs. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Taylor, Kevin C. 2007. A Study Of Principal's Perceptions Regarding Time Management. Doctor Of Philosophy. Kansas State University.

Terzi, Abdurrahman. 2007. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik Görevlerine Ayırdıkları Zaman İle Etkili Zaman Kullanımını Engelleyen Etkenler Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tezcan, Mahmut. 1982. **Sosyolojik Açidan Boş Zamanların Değerlendirilmesi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. no.116

Tice Terrance N. 1992. Instructional Leadership. **Education Digest**. vol. 57. no. 5: 38-40.

Topçuoğlu Ünal, F., Bursalı, H. (2013). Türkçe öğretmenlerinin motivasyon faktörlerine ilişkin görüşleri.

Uzun, Gizem. 2005. Kadın ve Erkek Yöneticilerin Liderlik Davranışları Arasındaki Fark ve Bankacılık Sektöründe Uygulama. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Virginia Department of Education. 2004. Virginia drive to strengthen school Leadership wins additional funding from Wallace Foundation: Effective leadership is key to raising student achievement. <http://www.doe.virginia.gov/VDOE/NewHome/pressreleases/2004/apr26.html> [22.11.2018]

Vroom, Victor H, Philip W Yetton. 1973. **Leadership and Decision Making**. Pitsburg: University of Pitsburg Press. http://www.thehunterfoundation.co.uk/projects/?project_id=5 [10.06.2018]

Weber, James. 1989. Leading the instructional program. In School Leadership: Handbook for Excellence (2nd ed.) Ed by Stuart C. Smith ve Philip K. Piele,

191-224. Eugene, Oregon: ERIC Clearinghouse on educational Management, ED 309504.

Whitaker, Beth. 1997. Instructional Leadership and Principal Visibility. **The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas**. vol.70 no.3: 155-157.

Witziers, Bob., Roel J. Bosker, & Meta L Krüger. 2003. Educational Leadership And Student Achievement: The Elusive Search For An Association. **Educational Administration Quarterly**. vol. 39. no.3: 398-425.

Yılmaz, Ali., , Çiğdem Boğa Ceylan. 2011. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranış Düzeyleri İle Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]**. c. 17. s. 2: 277-394.

EKLER

Ek. 1: İzin Yazısı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.12473409

28.06.2018

Konu: Anket Araştırma İzni

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi: a) 31.05.2018 tarih ve 1805310345 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 26.06.2018 tarih ve 12320451 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi İrem DEMİR'in "Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonu ve İş Doyumu Üzerine Etkisi" konulu araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza 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 arz ederim.

M. Nurettin ARAS
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.12320451

26/06/2018

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi:** a) Yıldız Teknik Üniversitesinin 31.05.2018 tarih ve 1805310345 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 19.06.2018 tarihli tutanağı.

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi İrem DEMİR'in "**Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonu ve İş Doyumu Üzerine Etkisi**" konulu tezi kapsamında, ilimiz Beylikdüzü ve Esenyurt ilçelerinde bulunan ortaokullarda görev yapan öğretmenlere; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

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

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
26/06/2018

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

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

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212) 455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1042-ef37-3f49-8fc9-7a65 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Sosyodemografik Veri Formu

Saygıdeğer Meslektaşım;

Bu anket, okul yöneticilerinin davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisini belirlemek amacı ile hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar sadece bu araştırma için kullanılacak olup kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu nedenle, özellikle isim veya tanıtıcı herhangi bir bilginin yazılmaması gerekmektedir. Göstereceğinizi umduğumuz samimiyete ve ilgiye şimdiden teşekkür ederiz. Saygılarımla.

01. Cinsiyetiniz?

01. ☐ Erkek

02. ☐ Kadın

02. Yaşınız?

01. ☐ 21-30

02. ☐ 31-40

03. ☐ 41-50

04. ☐ 51 ve üzeri

03. Mesleki Deneyiminiz?

01. ☐ 1-5

02. ☐ 6-10

03. ☐ 11-15

04. ☐ 16-20

05. ☐ 21 yıldan fazla

04. Okul türünüz?

01. ☐ Özel Okul

02. ☐ Devlet Okulu

05. Branşınız?

01. ☐ Sosyal Bilimler

02. ☐ Fen Bilimleri

06. Görev yaptığınız ilçe?

01. ☐ Beylikdüzü

02. ☐ Esenyurt

Ek 3. Öğretmenlere Yönelik Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeği

No	Öğretmenlere Yönelik Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeği (Maddeler)	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Katılıyorum
1.	Çalışma arkadaşlarımızla ilişkilerimiz iyidir.					
2.	Kurumumda terfi imkânım bulunmaktadır.					
3.	İşim bana performansımı değerlendirme şansı veriyor.					
4.	Okulda çalışma ortamını yeterli buluyorum.					
5.	İşim için yeterli zaman ve emeği harcamayı düşünüyorum.					
6.	İşimi yaparken hedeflerimi gerçekleştirebileceğime inanıyorum.					
7.	Günün şartlarına uygun olarak kendimi yenileyebiliyorum.					
8.	Çabalarımın öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bıraktığına inanıyorum.					
9.	İletişim becerilerimin yeterli olduğunu düşünüyorum.					
10.	Zamanımı iyi yönetebiliyorum.					
11.	Kurumda fikirlerime değer verildiğine inanıyorum.					
12.	Mesleğimin itibarlı olduğunu düşünüyorum.					
13.	Öğretmenliği kendi isteğimle seçtim.					
14.	Okulumuz çevrede önemli bir saygınlığa sahiptir.					
15.	Kurum içinde yeteneklerimi geliştirebilme imkanım var.					
16.	İşimle ilgili olarak geleceğe güvenle bakabiliyorum.					
17.	Yöneticim sahip olduğu bilgi ve tecrübesiyle bana güven verir.					
18.	Yöneticim kurum içindeki bilgi akışını kolaylaştırır.					
19.	Yöneticim herhangi bir konuda karar verirken fikrimizi alır.					
20.	Yöneticim dışarıdan gelen fikirlere açıktır.					
21.	Yöneticimin kurum içinde ve dışında beşeri ilişkileri iyidir.					
22.	Yöneticim personelin kendini geliştirmesi için yeterli olanakları sağlar.					
23.	Yöneticim yeniliklere karşı duyarlıdır.					
24.	Yöneticim yapılan hataları bir öğrenme fırsatı olarak görür.					
25.	Herhangi bir sorunumu yöneticimle açık ve rahat bir şekilde konuşabiliyorum.					
26.	Yöneticim gerekli olduğu zaman yetki aktarımında bulunur.					
27.	Yöneticim misyon ve vizyon sahibidir.					
28.	Yöneticim kurumun başarısını çalışanlarla paylaşır.					
29.	Yöneticim kurum içi çatışmaları çözümlemede yeterlidir.					
30.	Yöneticim çalışanların ilgi ve görüşleri hakkında bilgi edinmeye önem gösterir.					
31.	Yöneticim olumlu hareketlerimizi takdir eder.					
32.	Yöneticim inisiyatif kullanır ve kullanır.					

Ek 4.

Tablo 15. Ölçme Aracının Maddelerinin Son Hali

No	Öğretmenlere Yönelik Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeği (Maddeler)	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
1.	Bu okulda öğretmen olmak bana çevremde saygınlık kazandırdı. (ÇIKARILDI)					
2.	Emekli oluncaya kadar öğretmenliğe devam etmek istiyorum. (ÇIKARILDI)					
3.	***Çalışma arkadaşlarımızla ilişkilerimiz iyidir.					
4.	**Kurumumda terfi imkânım bulunmaktadır.					
5.	İşimin dışında başka bir işte çalışmak isterim. (ÇIKARILDI)					
6.	İşimin çok çaba gerektiren zahmetli bir iş olduğunu düşünüyorum. (ÇIKARILDI)					
7.	**İşim bana performansımı değerlendirme şansı veriyor.					
8.	**Okulda çalışma ortamını yeterli buluyorum.					
9.	***İşim için yeterli zaman ve emeği harcamayı düşünüyorum.					
10.	Okulda olmayı evde olmaya tercih ederim. (ÇIKARILDI)					
11.	**İşimi yaparken hedeflerimi gerçekleştirebileceğime inanıyorum.					
12.	***Günün şartlarına uygun olarak kendimi yenileyebiliyorum.					
13.	İşimi yaparken kendimi sürekli stres altında hissediyorum. (ÇIKARILDI)					
14.	***Çabalarımın öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bıraktığına inanıyorum.					
15.	***İletişim becerilerimin yeterli olduğunu düşünüyorum.					
16.	***Zamanımı iyi yönetebiliyorum.					
17.	*Kurumda fikirlerime değer verildiğine inanıyorum.					
18.	**Mesleğimin itibarlı olduğunu düşünüyorum.					
19.	Okulumda katı bürokratik ve hiyerarşik bir yapı var(ÇIKARILDI)					
20.	Okulun fiziki yapısı oldukça uygundur.(ÇIKARILDI)					
21.	***Öğretmenliği kendi isteğimle seçtim.					
22.	**Okulumuz çevrede önemli bir saygınlığa sahiptir.					
23.	**Kurum içinde yeteneklerimi geliştirebilme imkanım var.					
24.	**İşimle ilgili olarak geleceğe güvenle bakabiliyorum.					
25.	*Yöneticim sahip olduğu bilgi ve tecrübesiyle bana güven verir.					
26.	*Yöneticim kurum içindeki bilgi akışını kolaylaştırır.					
27.	*Yöneticim herhangi bir konuda karar verirken fikrimizi alır.					
28.	*Yöneticim dışarıdan gelen fikirlere açıktır.					

29.	*Yöneticimin kurum içinde ve dışında beşeri ilişkileri iyidir.					
30.	*Yöneticim personelin kendini geliştirmesi için yeterli olanakları sağlar.					
31.	*Yöneticim yeniliklere karşı duyarlıdır.					
32.	*Yöneticim yapılan hataları bir öğrenme fırsatı olarak görür.					
33.	*Herhangi bir sorunumu yöneticimle açık ve rahat bir şekilde konuşabiliyorum.					
34.	*Yöneticim gerekli olduğu zaman yetki aktarımında bulunur.					
35.	*Yöneticim misyon ve vizyon sahibidir.					
36.	*Yöneticim kurumun başarısını çalışanlarla paylaşır.					
37.	*Yöneticim kurum içi çatışmaları çözümlemede yeterlidir.					
38.	*Yöneticim çalışanların ilgi ve görüşleri hakkında bilgi edinmeye önem gösterir.					
39.	*Yöneticim olumlu hareketlerimizi takdir eder.					
40.	*Yöneticim inisiyatif kullanır ve kullanırır.					

NOT: * ile belirtilen maddeler 1. Faktör: Yönetici Algısı

** belirtilen maddeler 2. Faktör: İş Doyumu

*** ile belirtilen maddeler 3. Faktör: Motivasyon olmak üzere toplam 32 madde olarak ölçek ortaya çıkmıştır.

ÖZ GEÇMİŞ

1994 yılında İstanbul ilinin Fatih ilçesinde doğdu. Lise öğrenimini Vali Muammer Güler Anadolu Öğretmen Lisesi'nde tamamladı. Lisans öğrenimini Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda tamamladı. Yüksek Lisans'ını Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Eğitim yönetimi Ana Bilim Dalı'nda tamamladı.