

SIIRT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

Sezen KAÇMAZ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN VİZYONER LİDERLİK
DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMEN MOTİVASYONU
ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı Dr. Öğr. Üyesi Rasim TÖSTEN

SIIRT – 2020

İÇİNDEKİLER

ÖZET	VII
ABSTRACT	IX
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ	XI
TABLolar DİZİNİ	XII
TEŞEKKÜR	XIV
GİRİŞ	1
I. PROBLEM DURUMU.....	1
II. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	4
III. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	5
IV. SINIRLILIKLAR.....	6
V. VARSAYIMLAR	6
VI. TANIMLAR	6
BİRİNCİ BÖLÜM	8
KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
1.1. VİZYONER LİDERLİK.....	8
1.1.1. Lider Kavramı	8
1.1.2. Yöneticilik ve Liderlik	9
1.1.3. Vizyon Kavramı ve Önemi	11
1.1.4. Vizyoner Lider Kavramı	12
1.1.5. Vizyoner Liderin Eğitim Örgütleri Açısından Önemi	14
1.1.6. Vizyoner Liderin Özellikleri	16
1.1.7. Vizyoner Liderlik Boyutları.....	19
1.1.7.1. Vizyoner Düşünme.....	20
1.1.7.2. Eylem Yönelimli Olma	20
1.1.7.3. Geleceği Resmetme.....	21

1.1.7.4. Değişime Açık Olma.....	22
1.1.8. Vizyoner Liderliğin Uygulanması.....	22
1.1.8.1. Vizyonun Paylaşılması.....	23
1.1.8.2. Hedeflenen Amaca Odaklanma.....	24
1.1.8.3. Çalışanları Amaca Yöneltilme	24
1.1.8.4. Çalışanların Karara Katılımı	25
1.1.8.5. Takım Çalışması	26
1.1.9. Vizyoner Liderlik İle İlgili Araştırmalar	27
1.2. MOTİVASYON.....	31
1.2.1. Motivasyon Kavramı.....	31
1.2.2. Eğitim Örgütlerinde Motivasyon ve Önemi.....	32
1.2.3. Motivasyonun Boyutları	34
1.2.3.1. İçsel Motivasyon	35
1.2.3.2. Dışsal Motivasyon.....	35
1.2.4. Motivasyon Teorileri.....	35
1.2.4.1. Kapsam Teorileri.....	36
1.2.4.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	36
1.2.4.1.2. Clayton Alderfer'in ERG Yaklaşımı.....	39
1.2.4.1.3. Herzberg'in Çift Etmen Kuramı	40
1.2.4.1.4. McClelland'ın Başarı Kuramı	42
1.2.4.2. Süreç Teorileri.....	43
1.2.4.2.1. Viktor Vroom'um Ümit (Bekleyiş) Kuramı	43
1.2.4.2.2. Lawler ve Porter'in Geliştirilmiş Ümit Kuramı	44
1.2.4.2.3. Adams'ın Ödül, Adalet veya Eşitlik Kuramı	45
1.2.4.2.4. Şartlandırma veya Pekiştirme Kuramı	46
1.2.4.2.5. Edwin Locke'un Amaç Kuramı	46

1.2.5. Motivasyon İle İlgili Araştırmalar	47
İKİNCİ BÖLÜM	52
YÖNTEM.....	52
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	52
2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM GRUBU	52
2.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ.....	54
2.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	54
2.4.1. Kişisel Bilgi Formu	54
2.4.2. Vizyoner Liderlik Ölçeği	54
2.4.3. Öğretmen Motivasyon Ölçeği.....	56
2.5. VERİLERİN ANALİZİ	56
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	59
BULGULAR VE YORUMLAR	59
3.1. Birinci Alt Amaçla İlgili Bulgular ve Yorum	59
3.2. İkinci Alt Amaçla İlgili Bulgular ve Yorum	61
3.3. Üçüncü Alt Amaçla İlgili Bulgular ve Yorum	68
3.4. Dördüncü Alt Amaçla İlgili Bulgular ve Yorum	70
3.5. Beşinci Alt Amaçla İlgili Bulgular ve Yorum	74
3.6. Altıncı Alt Amaçla İlgili Bulgular ve Yorum	75
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	77
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	77
4.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	77
4.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma	77
4.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	78
4.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	80
4.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma	81

4.1.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma	83
4.1.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma	84
4.2. ÖNERİLER	85
4.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	85
4.2.2. Uygulamacılara Yönelik Öneriler	85
KAYNAKÇA	81
EKLER.....	94
EK.1. Araştırmada Kullanılan Ölçekler	94
EK.2. Araştırma İzni Onay Yazısı	97
EK.3. Öğretmen Motivasyonu Ölçeği İzin Formu	98
EK.4. Vizyoner Liderlik Ölçeği İzin Formu	99
ÖZGEÇMİŞ.....	100

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN VİZYONER LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE
ÖĞRETMEN MOTİVASYONU ARASINDAKİ İLİŞKİ

Sezen KAÇMAZ

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Rasim TÖSTEN

2020, 100 sayfa

Başkan : Dr. Öğr. Üyesi Abdulvehap BOZ

Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Selçuk DEMİR

Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Rasim TÖSTEN

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeylerini tespit etmek ve aralarında bir ilişki olup olmadığını, varsa nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymaktır. Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırma evreni, 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinin Küçükçekmece ilçesine bağlı 37 resmi ortaokulda görev yapmakta olan toplam 1585 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit seçkisiz random (rastgele) yöntemi kullanılarak seçilen toplam 328 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veriler; “Kişisel Bilgi Formu”, Çınar ve Kaban (2012) tarafından geliştirilen “Vizyoner Liderlik Ölçeği” ve Mottaz (1985) tarafından geliştirilen “Öğretmen Motivasyon Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır.

Bu çalışmada elde edilen veriler, normal dağılım gösterdiğinden ve örneklem hacminin de büyük olmasından dolayı parametrik testler kullanılmıştır. Verilerin analizinde istatistik paket programlarından yararlanılarak frekans, yüzde, ortalama gibi tanımlayıcı istatistikler, bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA), korelasyon analizi ve basit regresyon analizi kullanılmıştır. ANOVA analizlerinde anlamlı fark bulunması durumunda farkın kaynağını tespit etmek için

çoklu karşılaştırma (Post Hoc) testlerinden LSD (Least Significant Difference) testi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışı sergilemelerine yönelik algılarının ve motivasyon algılarının “iyi” düzeyde olduğu görülmüştür. Vizyoner liderlikte en yüksek ortalamanın “değişime açık olma” alt boyutunda, motivasyonda “iç motivasyon” alt boyutunda olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin vizyoner liderlik algıları, cinsiyet ve eğitim durumuna göre farklılaşmaz iken; yaş, kıdem ve yönetici ile çalışma süresine göre farklılaştığı görülmüştür. Öğretmen motivasyonunun ise cinsiyet, eğitim durumu, yaş ve yönetici ile çalışma süresine göre anlamlı farklar görülmez iken; kıdemine göre farklılaştığı görülmüştür. Vizyoner liderlik algısı ile öğretmen motivasyonu arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmış ve vizyoner liderlik algısının öğretmen motivasyonunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Vizyoner Liderlik, İş Motivasyonu, Öğretmenlik

ABSTRACT**MASTER THESIS****THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL MANAGERS' VISIONARY
LEADERSHIP BEHAVIORS AND TEACHER MOTIVATION****Sezen KAÇMAZ****Thesis Advisor: Dr. Lecturer Member Rasim TÖSTEN****2020, 100 Page****President : Dr. Lecturer Member Abdulvehap BOZ****The Member of Jury : Dr. Lecturer Member Selçuk DEMİR****The Member of Jury : Dr. Lecturer Member Rasim TÖSTEN**

The purpose of this research is to determine the school administrators' levels of showing visionary leadership behavior and the motivation levels of teachers according to teachers' perceptions and to reveal whether there is a relationship between them and what kind of relationship they have. In this research, relational screening model was preferred. The research universe consists of a total of 1585 teachers working in 37 official secondary schools in the Küçükçekmece district of Istanbul province in the 2019-2020 academic year. The sample of the study consists of 328 teachers selected using simple random method. In the study, the data were collected using "Personal Information Form", "Visionary Leadership Scale" developed by Çınar and Kaban (2012) and "Teacher Motivation Scale" developed by Mottaz (1985).

Since the data obtained in this research show normal distribution and because of the large sample size, parametric tests were used. In the analysis of the data, descriptive statistics such as frequency, percentage, average, t-test for independent groups and one-way analysis of variance (One Way ANOVA), correlation analysis and simple regression analysis were used by statistical package programs. In case of a significant difference in ANOVA analysis, LSD (Least Significant Difference) test, which is one of the multiple comparison (Post Hoc) tests, was used to determine the source of the difference.

According to the findings obtained from the research, it has been observed that teachers' perceptions and motivation perceptions of school administrators to display visionary leadership behavior are at a "good" level. In the visionary leadership, the highest average was seen in the sub-dimension of "being open to change" and in the motivation sub-dimension of "internal motivation". While the visionary leadership perceptions of teachers do not differ according to their gender and educational status; It has been observed that it differs according to age, seniority and working time with the manager. Whereas there is no significant difference in teacher motivation according to gender, education level, age and working time with the manager; It has been observed that it differs according to the seniority. The moderate positive relationship between visionary leadership perception and teacher motivation was determined. It was concluded that the visionary leadership perception is a significant predictor of teacher motivation.

Keywords: Visionary Leadership, Job Motivation, Teaching

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

\bar{X}	: Aritmetik Ortalama
Ss	: Standart sapma
r^2	: Korelasyonun Karesi
r	: Korelasyon Katsayısı
sd	: Serbestlik Derecesi
p	: Anlamlılık Düzeyi
f	: Frekans
%	: Yüzde
n	: Veri Sayısı

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Araştırmanın Örneklem Grubuna İlişkin Kişisel Bilgiler.....	53
Tablo 2.2. Vizyoner Liderlik Cronbach's Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	55
Tablo 2.3. Öğretmen İş Motivasyonu Ölçeği Cronbach's Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	56
Tablo 2.4. Puanlara İlişkin Normallik Dağılımı Sonuçları.....	57
Tablo 3.1. Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyine İlişkin Öğretmen Algıları.....	59
Tablo 3.2. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Okul Yöneticilerinin Algılanan Vizyoner Liderlik Yeterliliklerine İlişkin t- Testi Sonuçları	61
Tablo 3.3. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Okul Yöneticilerinin Algılanan Vizyoner Liderlik Yeterliliklerine İlişkin t- Testi Sonuçları	62
Tablo 3.4. Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Okul Yöneticilerinin Algılanan Vizyoner Liderlik Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	63
Tablo 3.5. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Okul Yöneticilerinin Algılanan Vizyoner Liderlik Yeterliliklerine İlişkin ANOVA Sonuçları	64
Tablo 3.6. Öğretmenlerin Yönetici İle Çalışma Süresine Göre Okul Yöneticilerinin Algılanan Vizyoner Liderlik Yeterliliklerine İlişkin ANOVA Sonuçları	66
Tablo 3.7. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri	68
Tablo 3.8. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Motivasyon Algılarına İlişkin t- Testi Sonuçları	70
Tablo 3.9. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Motivasyon Algılarına İlişkin t- Testi Sonuçları	70
Tablo 3.10. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Motivasyon Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	71
Tablo 3.11. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Motivasyon Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	722

Tablo 3.12. Öğretmenlerin Yönetici İle Çalışma Sürelerine Göre Motivasyon Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	73
Tablo 3.13. Vizyoner Liderlik ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki Korelasyon Değerleri	74
Tablo 3.14. Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Davranışlarının Öğretmen Motivasyonunu Yordama Gücü	75



TEŞEKKÜR

Tezimin her aşamasında benden deneyimlerini, desteklerini ve katkılarını esirgemeyen danıŐman hocam Dr. Öğr. Üyesi Rasim TÖSTEN'e teŐekkürlerimi sunuyorum.

Tez savunma jürimde yer alan, tez savunma sonrasında değerli görüş ve katkıları için Dr. Öğr. Üyesi Abdulvehap BOZ ve Dr. Öğr. Üyesi Selçuk DEMİR hocalarıma teŐekkürlerimi sunuyorum.

Hayatımın her döneminde yanımda olan ve her türlü fedakarlığı gösteren anneme, babama ve kardeşlerime; her zaman olduğu gibi tez sürecim boyunca da yanımda olan, beni destekleyen ve cesaretlendiren sevgili eŐime tüm kalbimle teşekkür ederim. Ayrıca araŐtırmama yardımcı olarak ölçeklere katılım gösteren tüm meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Siirt-2020

Sezen KAÇMAZ

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, alt amaçlar, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, araştırmanın varsayımları ve tanımlar yer almaktadır.

I. PROBLEM DURUMU

İçinde yaşadığımız çağ, değişim ivmesinin yükseldiği bir çağdır. Değişimin getirdiği yenilikler, örgütleri her yönden etkilemektedir. Eğitim örgütlerinin de değişimden etkilenmemesi mümkün değildir. Hızla değişen teknolojiye ve yeniliklere uyum sağlayabilen örgütlerin varlığını devam ettirmesi beklenir. Haliyle eğitim sisteminde yapılan hızlı değişimler ve yenilikler ile okulların kendini yenilemeye olan ihtiyaçları gittikçe artmış ve okul yöneticilerinden beklenen roller de değişmiştir.

Eğitimin değişen yapısı, okul yöneticilerini klasik okul yöneticisi anlayışından uzaklaştırıp liderlik yapan ve okulu yeniliklere hazırlayan çağdaş okul yöneticisi olmaya yönlendirmiştir. Bu değişimin etkili bir şekilde hayata geçirilebilmesi için değişimin gerekliliğine inanan liderlere ihtiyaç vardır. Çünkü liderlik olgusu, değişimlerin getirdiği ya da değişimle gelen sorunlarla başa çıkabilmenin en temel unsurlarından biridir. Eğitim örgütlerinin başarılı olmalarında okul yöneticilerinin etkili liderliği önemlidir. Kalyoncu (2008:4) yaptığı araştırmada; başarılı ve başarısız eğitim kurumları arasındaki farkın, kurumlardaki liderliğin ve yönetimin kalitesinden kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan bu sonuç, okul yönetiminin ve yöneticisinin önemini ortaya koymaktadır.

Çağdaş yönetim yaklaşımıyla ortaya çıkan vizyoner liderlik kavramı günümüzde oldukça önem kazanmıştır. Vizyon, örgütün ideal başarısı olacak bir geleceğe dair imajını yansıtır (Mohtsham, 2007: 246). Belirlenecek vizyon uygun bir şekilde seçilir ve yürütülürse, örgütlerin devamlılığı sağlanabilir. Vizyonun çalışanlar tarafından benimsenmesi ve paylaşılması; iyi iletilmesine ve açıklanmasına bağlıdır. Vizyon bugünden geleceğe uzanan bir kavramdır. Vizyoner lider, çağın gereklerine uygun adımlar atmalı ve gücünü vizyonundan almalıdır. Vizyoner liderlik, örgütler için gelecek vizyonu yaratma yeteneği olarak ifade edilebilir (Yeyrek, 2018: 1). Vizyoner

liderlere bu bakımdan önemli görevler düşmektedir. Örgütlerin hedeflerine ulaşması için paylaşılan vizyonun, moral unsuru bir güç şeklinde ortaya çıkması gerekmektedir (Şentürk, 2019: 1).

Bir kurumun önemli dinamiklerinden biri vizyondur. Bir lider; vizyon sahibi ve geleceğe dair hedeflere sahipse örgütünü başka kurumların bir adım önüne geçirebilmesi daha kolaydır (Gül, 2019: 2). Başarılı bir örgüt yapısı için vizyoner liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Vizyoner liderler, alanında oluşan değişim ve gelişmeleri takip ederek ileriye dönük vizyon oluşturmalarıdır. Vizyon bir süreç olup bu süreç; örgütün değerlerini, mevcut durumunu ve gelinmek istenen noktayı belirleyen, çalışanları ortak bir paydada buluşturarak kurumu istenen geleceğe doğru yönlendirmeyi ifade eder. Bu bakımdan liderin vizyonu, değişimin kaçınılmaz olduğu bu zamanda örgütler için bir yol haritası niteliği taşır (Acar, 2006: 12). Örgütlerde meydana gelen hızlı değişim, örgütlerin geleceğe yönelik kararlarını etkilemektedir. Bu hızlı değişim sürecinde örgütleri paylaşılan bir vizyonla geleceğe taşıyan ve örgütsel körlükten kurtaran vizyoner liderler, geleceğin liderleri olarak görülmektedir (Çelik, 1997: 465).

Vizyon, yönetimler açısından oldukça önemli bir yönetsel beceri olarak değerlendirilebilir. Okulda vizyon oluşturma ve çalışanları ortak vizyona yöneltme görevi okul yöneticisindedir. Vizyoner lider olan okul yöneticilerinin; düşünme biçimleri, sorunlara çözüm bulma becerileri, değerleri, zamanlama kabiliyeti, öğrendiklerini kuruma uygulama yetenekleri doğrudan öğretmenleri etkilemektedir. Vizyoner liderler, örgütü daha ileriye taşımak adına rotayı örgüt üyeleri ile birlikte belirleyen, belirlenen rotada çalışanlarla birlikte çabalayan ve çalışanlarda motivasyonu arttırarak performanslarını en üst noktaya getiren kişilerdir. Bu nedenle vizyoner liderler, öğretmenlerin motivasyonunu arttırarak daha etkili olmalarını sağlamaktadır (Başaran, 2016: 2). Vizyoner liderlerin, etkili vizyon oluşturma ve çalışanları motive ederek öncülük etmeleri gerekmektedir.

Motivasyon, okulun amaçlarına ve hedeflerine ulaşması için kişinin istek ve çabalarıyla harekete geçmesi olarak tanımlanmaktadır (Ugar, 2019: 27). Eğitim kurumlarında öğretmenlerin motivasyonu oldukça önemlidir. Motivasyonu yüksek bir öğretmen, hem eğitim ve öğretimin kalitesini hem de öğrencilerin başarısını olumlu

yönde etkileyecektir. Motivasyonu düşük bir öğretmenin eğitime katkısı da düşük olacaktır. Öğretmenlerin okulun hedefleri doğrultusunda hareket etmeleri için motivasyon düzeylerinin yüksek tutulması gerekmektedir. Öğretmenlerin motivasyonuna yönelik olarak yapılan literatür taramasında; okul ortamları, yönetici tavırları, ücret, meslek sevgisi, öğrenci tutumları, fiziksel koşullar ve çevresel şartlar, ödül gibi birçok unsura rastlanmaktadır. Ancak bunların başında; yönetici tavırları, davranışları gelmektedir. Okul yöneticisinin olumlu tutum ve davranışları, öğretmenlerin motivasyonlarını pozitif yönde etkilemektedir. Bu nedenle de okul yöneticisi tarafından sağlanan ve desteklenen öğretmen motivasyonu oldukça önemlidir. Bu şekilde sağlanan öğretmen motivasyonu okulun amacını gerçekleştirmede ve en önemlisi öğrenci başarısını artırmada etkili olacaktır (Thomson, 1996; akt. Yılmaz, 2019:3)

Gelişen dünyamızda, bilgi çağına uyumun sağlanabilmesinde en büyük pay okullara ve dolayısıyla da okul yöneticilerine ve öğretmenlere düşmektedir. Okullarda amaç; *“çağın gerekliliklerine sahip, soran, sorgulayan, sorumluluk alan, sosyal ama aynı zamanda kendi kendine yetebilen bireyler yetiştirmektir”* (Kılınç, 2013: 1). Okullar, bu işlevlerini yerine getirirken okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin katkısı yadsınamaz bir gerçektir. Öğretmenlerin, eğitim öğretim süreçlerinin gereklerini yerine getirirken yüksek düzeyde moralli olmaları gerekmektedir (Kocabaş ve Karaköse, 2005: 2). Okullarda öğretmenlerin motive edilmesinde en etkin rolü oynayan okul yöneticileri, öğretmenlerin ihtiyaçlarını bilmeli ve bu ihtiyaçların karşılanması için liderlik özelliklerini etkili bir biçimde kullanmalıdır. Bunun için de öğretmenlerin okul yöneticilerinden bekledikleri; fark edilme, takdir, karara katılım, adil davranılma gibi onları motive edecek davranışlar sergilenmelidir. Bu şekilde motivasyonu sağlanmış öğretmen; mesleğini, istekli ve verimli bir şekilde sürdürecektir (Deniz ve Erdener, 2016: 31).

Özetle okullarda gerçekleşen eğitim-öğretimin istenilen düzeyde gerçekleşmesi, kurumdaki yöneticilerin vizyoner liderlik yeterliliğiyle yakından ilgilidir. Okul müdürleri, yönetici rollerini yerine getirirken ortaya koydukları vizyoner liderlik davranışları, okul ortamlarında öğretmen motivasyonuna etki eden önemli faktörlerden bir tanesidir. Araştırmalar, motive olmuş çalışanların daha iyi örgütsel performans

sergilediğini göstermektedir (Lee ve Raschke, 2016: 162). Motivasyon bu anlamda çalışanın performansı ile de yakın ilişkilidir. Bu yüzden okul yöneticilerine, öğretmenleri motive etmede önemli görevler düşmektedir. Vizyoner bir okul lideri, vizyon oluşturma sürecinde, öğretmenlerin motivasyonunu sağlamak için öğretmenlerin de görüşlerini almalı ve onların katılımını sağlamalıdır. Dolayısı ile yöneticiler öğretmenlerinin motive oldukları durumları iyi gözlemlemelidir. Okul yöneticisi, eğitim sürecinde en önemli öğelerden biri olduğunu fark etmeli ve vizyoner liderliği ile öğretmenlerin motivasyonunu artırıcı, destekleyici ve geliştirici bir davranış sergileyerek eğitimin kalitesini artırmalıdır. Bu açıdan araştırmada; öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi incelenmeye çalışılmıştır.

II. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeylerini tespit etmek ve aralarında bir ilişki olup olmadığını, varsa nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymaktır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Alt Amaçlar

1. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışı sergileme düzeyi nedir?
2. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderliklerinde öğretmenlerin;
 - cinsiyet,
 - yaş,
 - eğitim durumu,
 - yönetici ile aynı okulda çalışma yılı,
 - mesleki kıdem (çalışma yılı),değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyonu ne düzeydedir?

4. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri onların;

- cinsiyet,
- yaş,
- eğitim durumu,
- yönetici ile aynı okulda çalışma yılı,
- mesleki kıdem (çalışma yılı),

değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

5. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerce algılanan vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır?

6. Öğretmen algılarına göre; okul yöneticilerinin vizyoner liderlikleri, öğretmen motivasyonunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

III. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Motivasyon unsuru, yaşamın her alanında yön belirleyici bir etkiye sahiptir. Motivasyon, bireyin sorumluluk alanında yer alan görevleri yerine getirmesinde başarılı olmasını sağlayan ve bu sorumluluklarına dönük performansını önemli derecede etkileyen güç olarak tanımlanmıştır (Özdemir, Muradova, 2008, s. 147). Örgütlerde, çalışanların motivasyonu yüksek olduğunda, örgütsel performans da yüksek olacaktır (Lee ve Raschke, 2016: 163). Bu bakımdan motivasyon, örgütsel başarının sağlanması açısından önemli bir unsurdur. Motivasyon, eğitim faaliyetlerinde de etkili bir araçtır. Eğitim, bir milletin yaşam kaynağı olarak düşünülürse okul yöneticileri ve öğretmenler; bu kaynağın oluşmasında, korunmasında ve sürdürülmesinde büyük öneme sahiptir. Eğitim kurumlarında öğretmenlerin motivasyonu oldukça önemlidir. Etkin ve dinamik öğretmenler, istedik yönde davranışlar sergileyen nesiller yetiştirecektir. Etkinlik ve dinamizm ise kaynağını içsel ve dışsal güdülerden alır (Yıldız, 2017: 4). Peki, motivasyonun kaynağı nedir? Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları, öğretmen motivasyonu üzerinde ne kadar etkilidir? Araştırma, bu soruların cevabını verebilmek adına önemlidir.

Alanyazın tarandığında liderlik ve motivasyon gibi konularda farklı değişkenlerin ilişkisini konu edinen yurt içi çalışmaların (Ugar, 2019; Yıldırım, 2019; Kuyulu, 2019;

Şentürk, 2019; Özmen, 2017; Aksel, 2016) olduğu, bu çalışmalarda yönetici davranışlarının ve öğretmen motivasyonunun eğitimin kalitesi açısından önemli olduğu vurgulanmıştır. Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkiyi konu edinen araştırmaların az olması, bu araştırmayı literatüre katkı sağlayıcı nitelikte olması bakımından önemli kılmaktadır. Motivasyon ve performans birbiriyle yakın ilişkili iki kavram olduğundan, okul yöneticilerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisinin anlaşılması, öğretmenlerin performansının iyileştirilmesi bağlamında yöneticilere ipuçları sağlayabilecektir. Ayrıca okullarda vizyoner liderlikle ilgili farkındalık oluşturulması ve okul için bilinçli bir vizyon oluşturulması açısından bu çalışma önemli görülmektedir.

IV. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma İstanbul/Küçükçekmece ilçesinde 2019-2020 eğitim-öğretim yılında resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algıları ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, öğretmenlerin ölçeklere verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

V. VARSAYIMLAR

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçekte yer alan maddelere içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmıştır.
2. Araştırmada kullanılan ölçme araçları, verileri toplamak için yeterlidir.
3. Araştırmada belirlenen örneklemin, evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

VI. TANIMLAR

Lider: Başarının ve değişimin öncüsü, geleceği planlayan, vizyon oluşturabilen ve bunu tam anlamıyla benimseyen kişidir (Tekin ve Ehtiyar, 2011: 4009).

Vizyon: Bir örgütün geleceğe yönelik resmi ve arzulanan geleceğin resmidir (Çelik, 1997: 466).

Vizyoner liderlik: Bir kuruluşun çalışmasına anlam ve amaç sağlayan net vizyonlar oluşturma ve ifade etme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Taylor, Cornelius ve Colvin, 2014: 567).

Motivasyon: Motivasyon; bireyi harekete geçiren ve hareketlerinin yönünü belirleyen, bireyin düşünceleri, umutları ve inançlarıdır (Şahin, 2004).



BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1. VİZYONER LİDERLİK

Bu başlık altında; lider kavramı, yöneticilik ve liderlik, vizyon kavramı ve önemi, vizyoner lider kavramı, vizyoner liderin eğitim örgütleri açısından önemi, vizyoner liderin özellikleri, vizyoner liderliğin boyutları, vizyoner liderliğin uygulanması gibi başlıklarla vizyoner liderliğin kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

1.1.1. Lider Kavramı

Örgütlerde, lider ve liderlikle ilgili yapılmış çok sayıda araştırma ve değerlendirme vardır. Bu araştırmalarda, liderin özellikleri ve kimlerin liderlik özellikleri taşıdıkları gibi temel noktalardan hareket edilerek liderin tanımı yapılmaya çalışılmıştır.

Liderlik ile ilgili araştırmalarda temel olarak liderliğin etkileme gücü olarak değerlendirildiğini (Smircichve Morgan, 1982: 257; Bush, 2007: 392; Şentürk, 2019: 2; Gül, 2019: 4; Tanrıbil, 2015: 1; Eranıl, 2014: 9; Acar, 2006: 2) görmek mümkündür. Bu bağlamda liderlik, arzulanan amaçlara ulaşmak için başkalarının eylemlerini etkileme (Bush, 2007: 392); belirli koşullar altında, belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için, çalışanların ve örgütün faaliyetlerini yönlendirebilme ve etkileyebilme süreci (Şentürk, 2019: 2); insanları belirlenen amaçların gerçekleşmesinde amaca ulaşmaya güdüleme ve ikna etme süreci (Tanrıbil, 2015: 1), olarak düşünülebilir. Liderliğin özünde, izleyenleri etkileme ve onları ikna ederek amaca ulaşma vardır (Acar, 2006: 2). Liderlik, bir vizyon yaratmak ve bu vizyonu destekleyen ve başarabilecek bir kültürü teşvik etmektir (Yielder ve Codling, 2004: 320). Esasında liderlik; bir süreç olup, kişilerin ortak amaçlarına ulaşabilmesi için verilen katkı ve desteği ifade eder (Bulut ve Uygun, 2010: 31). Liderlerin, çalışanların çabalarını başarılı sonuçlarla ilişkilendirerek örgütlerinin daha büyük bir amaç duygusu geliştirmelerine yardımcı olmaları beklenir (Taylor, Cornelius ve Colvin, 2014: 567).

Liderlik özelliklerini taşıyan kişi, lider olarak tanımlanır. Bu anlamda lider, insanların gönüllü olarak çaba göstermelerini sağlayan, insanlar üzerinde etki yaratan, insanları belirli bir amaç etrafında toplayan ve zorlama olmaksızın insanları gönüllü olarak harekete geçiren (Gül, 2019: 4); etrafındaki insanları etkileyebilme becerisine sahip olan, sahip olduğu beceriler ile de takipçilerinin güvenini kazanıp, aldığı zor kararlarda da insanları peşinden sürükleyebilen (Eranıl, 2014: 9), kişi olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlamalar dikkate alındığında, liderlerin etkileme ve gönüllü olarak kişileri harekete geçirme özelliklerinin vurgulandığını görmek mümkündür.

Örgütlerde lider, bir örgüt ruhu oluşturmak suretiyle örgütte ulaşılmak istenen hedefi çalışanların ortak paydası haline getirir. Bu bakımdan lider, vizyon sahibidir ve örgütle ilgili büyük planların uygulanmasını sağlamaktadır. Liderlere her örgütte ihtiyaç duyulduğu gibi eğitim kurumları olan okullarda da ihtiyaç duyulmaktadır.

Eğitim kurumlarında liderler, toplumun ihtiyaçlarının karşılanması için çeşitli türde yöneticilik vasıfları ile hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin başarılı olmasında büyük bir etkiye sahiptirler (Kalyoncu, 2008: 1). Okul yöneticisi, eğitim ve öğretimdeki standardın yükseltilmesi bakımından gereken önlemleri lider olarak almalıdır (Bilge, 2013: 13). Buna göre; okul yöneticilerinin yöneticilik özelliklerinin yanında, liderlik özellikleri de taşımaları önemli görülmektedir.

1.1.2. Yöneticilik ve Liderlik

Yöneticilik ve liderlik kavramları; bireyleri yönetme ve idare etme özellikleri bakımından benzer olarak görülmelerine karşın aslında bu iki kavram arasında temel farklılıkların olduğunu söylemek mümkündür.

Yönetici pozisyonları, örgütsel hiyerarşiyi yansıtır ve yönetici bir görev için yukarıdan atanmıştır (Yielder ve Codling, 2004: 320). Yönetici; başkaları adına yönetimi sağlayan, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için çaba harcayan, işleri planlı bir şekilde yürüten ve denetimi sağlamaya çalışan kişi (Oğuz, 2015: 1) olarak tanımlanmaktadır. Bu bakımdan yöneticilik, otorite ve statüyü ifade etmek için kullanılmaktadır (Topçu, 2017: 74).

Klasik yönetim düşüncesi, örgütü bir makine olarak görmüştür ve ayrı ayrı parçaları dikkate almanın, ayrıntılı değişiklikleri belirtmenin, değişime karşı direncin üstesinden gelmenin ve seçenekleri azaltmanın daha iyi performans sağlayacağına inanmıştır (Plsek ve Wilson, 2001: 746). Bununla birlikte son yıllarda yapılan çalışmalar; yöneticinin kendisini, işlerin planlanan şekilde yürütülmesine adanması gerektiği efsanesinin geride kaldığını ve eskidiğini iddia etmektedir. Bu değerlendirmeler, liderlik üzerinde yoğunlaşmakta ve lidere yeni görevler atfetmektedir.

Lider; başarının ve değişimin öncüsü, geleceği planlayan, vizyon oluşturabilen ve bunu tam anlamıyla benimseyen kişidir (Tekin ve Ehtiyar, 2011: 4009). Bu bakımdan liderlik, yöneticilikten ayrışmaya gitmektedir. Liderlik, yöneticilikten farklı bir anlam kazanmış olup bu anlam ileriye görmeyi, bireyleri yönlendirmeyi, ikna ve etkilemeyi ifade etmektedir (Memişoğlu, 2003: 87). Lider daha karizmatik ve etkileyici olarak algılanırken, yönetici işleri yürüten ve otoriteyi temsil eden kişi olarak algılanmaktadır (Kotterman, 2006: 13).

Liderlikten bahsedebilmek için öncelikle belirli bir amaç etrafında bir araya gelen insanların olması gerekmektedir. Bu anlamda lider; sahip olduğu bilgi, yetenek ve diğer özelliklerini kullanarak insanları kendi istekleri ile harekete geçirebilmelidir (Kalyoncu, 2008: 10). Liderlikte belirli amaçlara ulaşabilmek için sistemli, bilinçli bir şekilde insanları etkileme ve yönlendirme durumu olmalıdır (Şentürk, 2019: 3). Lider olan kişi; izleyenleri için bir ilham kaynağıdır, kendisine saygı duyulur çünkü bunu hak etmiştir (Gül, 2019: 28). Lider, vizyon belirleyebilen kişidir. Bu bakımdan etkili lider, vizyon sahibi olmalıdır (Çelik, 1997: 465).

Yönetici ve lider arasında taşıdıkları özellikler ve kullandıkları güç bakımından farklılıkların olduğu söylenebilir. Yönetici üstleri tarafından atandığı için yetki ve pozisyonu sayesinde yaptırım ve ödül yollarını kullanarak sonuca ulaşmaya çalışmaktadır. Lider ise; insanları etkileyen, neyin nasıl yapılabileceğini insanlara gösteren kişidir. Bu bakımdan liderlik, yöneticiliğin vasıflarına da sahip olmayı gerektirir.

Yöneticilik ve yönetim örgütsel hedeflere ulaşmaya yönelik, yönetimin başarısı için bir statü ve otorite sorunu olarak görülürken, liderlik ise lider ve takipçileri

arasındaki karşılıklı etkileşimin kalitesi ile ilgili bir işlev, bir nevi kişileri etkileme sorunu olarak görülmektedir (Topçu, 2017: 74). Bu bağlamda Bush'a (2008: 277) göre yönetim; doğrudan kurumsal otoriteye bağılıken, liderlik otoriteden bağımsızdır.

Yönetici ve lider özelliklerinin, birbirine yaklaştığı ve birleştiği durumlardan da bahsetmek mümkündür. Bir yönetici; çalışanlarının düşüncelerini, duygu durumlarını, değer yargılarını, inançlarını ve davranışlarını etkilemede ve yönlendirmede, belli başlı uygulamaları ve belirli otorite kaynaklarını aşabilmişse liderlik özelliğini taşımış olur (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009: 276). Bu bakımdan yönetici ve liderin aynı kişi olduğu örgütlerden bahsetmek mümkündür. Nitekim Bush (2007: 392), okulların etkin bir şekilde faaliyet göstermesi ve hedeflerine ulaşması için liderlik ve yönetime eşit önem verilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Liderlik, açık değerlere ve inançlara dayanan ve okul için bir vizyona yol açan bir etki süreci olarak anlaşılabilir (Bush, 2007: 403). Eğitimde liderlik kendisini yetki, görev yürütme ve etki ile belli eder. Yöneticinin sahip olduğu yasal yetki yöneticiye ancak statü liderliği sağlayabilir. Ancak çalıştığı grup tarafından verilen informal yetki ise yöneticiye bir tür liderlik görevi ve unvanı verilmesini sağlar (Acar, 2006: 2). Okul yöneticisi, kendisine verilen görevden dolayı formal bir lider olarak örgütü yönetir. Okul yöneticisinin kendini liderlik alanında geliştirerek informal ve formal liderliği bir arada taşıması, grup üzerinde daha fazla etkiye sahip olmasını sağlayabilir. Daha fazla etkiye sahip olan bir okul yöneticisi de okul örgütünü amaçlarına daha sağlıklı bir şekilde ulaştırabilir (Eranıl, 2014: 2). Bu bakımdan eğitim örgütlerinde yöneticinin, aynı zamanda liderlik özellikleri taşıması, arzu edilen bir durum olarak değerlendirilmektedir.

1.1.3. Vizyon Kavramı ve Önemi

Vizyon kavramı, son yıllarda örgütlerde sıklıkla kullanılmaya başlayan bir terim olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kavram; eğitim, sosyal ve ticari kuruluşlar tarafından olduğu kadar bireyler tarafından da sıkça kullanılmaya başlanmıştır. Latince “videre” fiilinden türemiş olan “visio”; “uyanık olmak”, “görmek” anlamına gelmektedir (Almog-Bareket, 2012: 433). Vizyon; ileriye görme, öngörebilme ve hayal gücü gibi anlamlarda kullanılmaktadır (Babil, 2009: 18). Vizyon, genellikle geleceğin görünümü

olarak tanımlanmaktadır (Stam, Knippenberg ve Wisse, 2010: 500). Vizyon, bir örgütün geleceğe yönelik resmi ve arzulanmış geleceğin resmidir (Çelik, 1997: 466). Yani vizyon, örgütün ideal başarısı olacak bir geleceğe dair imajını yansıtmaktadır (Mohtsham, 2007: 246).

Vizyon, insan ve örgütlerin odaklandıkları amacı gerçekleştirmek için oluşturdukları düşüncelerdir (Şentürk, 2019: 5). Vizyon, insanın gelecekte olmak istediği yeri şu anda görebilmesidir. Bir kişi ya da kurumun, gelecekte ulaşmaya çalıştığı koşulların zihinsel bir tasarımı ve bu tasarımın yaratılması için gerekli şartlarıdır (Kalyoncu, 2008: 24). Bu bakımdan vizyon kavramı, bir kurumun; gelmek istediği yer ve nihai hedefleri vurgulamaktadır. Vizyon, bir etkinlik veya eylemin yol rehberi ya da bir hedefe ulaşmak için takip edilen yol ya da genel plandır.

Vizyon, personelin ve paydaşların okul, öğrenci ve paydaşlar için daha iyi bir gelecek ideale olan bağlılığını kazanmak isteyen liderler tarafından dile getirilmektedir (Bush, 2007: 403). Vizyon kelimesinin içerdiği anlam, herhangi bir düzenlemenin gelecekteki istekleri ve ulaşmak istedikleri hedefleri ön plana koymaktır (Gül, 2019: 8). Vizyon, bir örgütün veya kişinin gelecekte olmak istediği yerin, önce çerçeve planının hazırlanması sonrada bu planın içeriğinin sistematik bir şekilde doldurulması sonucu ortaya çıkan programdır (Eranıl, 2014: 9). Bu bakımdan, bir kurumun olmazsa olmazlarından biri vizyondur. Bir lider; vizyon sahibi ve geleceğe dair hedeflere sahipse örgütünü başka kurumların bir adım önüne geçirebilmesi daha kolaydır (Gül, 2019: 2). Vizyon bir süreç olup bu süreç; örgütün değerlerini, mevcut durumunu ve gelinmek istenen noktayı belirleyen ve çalışanları ortak bir paydada bir araya getirerek kurumu istenen geleceğe doğru yönlendirmeyi ifade eder (Acar, 2006: 12). Bu bakımdan vizyon, yönetimler açısından oldukça önemli bir yönetsel beceri olarak değerlendirilebilir.

1.1.4. Vizyoner Lider Kavramı

Dünya genelinde özellikle son yıllarda iletişim teknolojisindeki gelişmelerle dünyada hızlı bir değişim süreci başlamıştır. Bu gelişmeler içinde örgütlerin varlıklarını sürdürebilmesi için ileriye yönelik bir vizyon sahibi olmaları önemlidir. Vizyoner liderlik, örgütün geneli için gerçekçi, güven duyulan ve ilgi çekici bir gelecek vizyonu

oluşturabilme ve ifade edebilme yeteneği (Tekin ve Ehtiyar, 2011: 4010); örgütlerin tamamına ilişkin gelecek adına bir vizyon oluşturma yeteneği (Yeyrek, 2018: 1), olarak ifade edilebilir. Bu anlamda vizyoner lider, istenilen sonuçlara ulaşmaya odaklanarak takipçilerini motive eder (Stam, Knippenberg ve Wisse, 2010: 499).

Vizyoner liderlik, bir kuruluşun çalışmasına anlam ve amaç sağlayan net vizyonlar oluşturma ve ifade etme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Taylor, Cornelius ve Colvin, 2014: 567). Vizyoner lider, vizyon oluşturabilen, oluşturduğu vizyonu net bir biçimde ifade eden ve bu vizyon etrafında takipçilerini toplayarak onları peşinden sürükleyebilen liderdir (Eranıl, 2014: 9). Vizyoner lider, vizyona ulaşmak için örgütlerini farklılaştıran ve insan varlığını sürdürmenin geleceği hazırlamanın ön koşulu olduğunu düşünen kişilerdir (Kalyoncu, 2008:7).

Vizyoner lider; gerçekleştirilmesi arzulanan amacı simgeler, bunu örgüt üyeleri ile paylaşarak ve örgüt kültüründe sürekli değişime ve yeniliğe açık olmayı sağlayarak vizyonu somut bir biçimde gerçekleştirebilir (Tekin, 2007: 30). Bu bakımdan vizyoner liderler; örgütü daha ileriye taşıyacak yolda gelecek adına rotayı örgüt üyeleri ile birlikte belirleyen, belirlenen rotada çalışanlarla birlikte çabalayan ve çalışanlarda motivasyonu arttırarak performanslarını en üst noktaya getiren kişilerdir.

Vizyon sahibi bir liderin en önemli özelliği, gelecek odaklı olmasıdır. Yani vizyon sahibi bir lider, geleceğe dair tahminlerde bulunur, kurum çalışanlarını harekete geçirmekte son derece başarılıdır (Gül, 2019: 1). Vizyoner liderler, çalışanlarını vizyonu ile isteklendirmeye çalışırlar. Örgütlerde vizyonu oluşturan lider, çalışanların amaçlanan noktaya odaklanmalarını sağlar (Şentürk, 2019: 11).

Vizyon sahibi liderlerin temel özellikleri, Bulut ve Uygun (2010: 34) tarafından şu şekilde sıralanmaktadır: “*Muhakeme ve analiz yapabilme ayrılacağı; etkili stratejik düşünebilme yeteneği; olasılıklardan haberdar olmak ve yaşanan zamanı yapılandırabilmek; içgüdü, sezgisi, dürüst ve adaletli olma; zaman yönetimini çok iyi yaparak hızlı çalışma; hırslı ve mücadeleci olmak; yenilikçi olmak; fikir yürütebilme ve sentez yeteneğine sahip olabilmek; sürekli öğrenme eğilimi içerisinde olmak, olayları diğerlerinden farklı ve çok yönlü algılama; iyi bir iletişim kurma becerisine sahip olmak; kendine güvenmek ve kendini sürekli geliştirmek; başarısızlıktan asla*

korkmamak ve riskleri göze alabilmek; değişimden korkmamak ve her değişim fırsatını bir öğrenme aracı olarak görmek ve son olarak da tüm bunları yaparken mütevazı olmak”.

Vizyoner liderlik, özünde değişimi (Tellis, 2006: 38) ve dinamizmi (McLarney ve Rhyno, 1999: 293) içerir. Buna göre vizyoner ve farkı açılardan bakabilme yeteneğine sahip bir yönetici, farklı gelişmeleri ve olayları okuyabilme noktasında diğer yöneticilerden bir adım önde olmalıdır (Çelik, 1997: 467). Örgütlerde yöneticinin; risk almaktan korkmaması, geleceği öngörmesi, çalışanları harekete geçirmesi önemlidir.

Vizyoner liderlik, eğitim kurumları için de oldukça önemli görülmektedir. Okulların geleceği, belirlenen vizyona bağlıdır. Bu bakımdan okul vizyonunun oluşturulmasında ve sürdürülmesinde, vizyoner lider olarak okul yöneticileri önemli roller üstlenmektedir (Öztürk, 2008: 1). Okul yöneticisinin vizyoner lider olarak geleceğe bakması ve eğitim alanında gerçekleşen değişme ve gelişmeleri takip ederek ileriye yönelik vizyon oluşturması gerekmektedir.

1.1.5. Vizyoner Liderin Eğitim Örgütleri Açısından Önemi

Yönetim alanında yapılan çalışmalar sonucu; geleneksel liderlik modellerinin yetersiz olduğu, liderlerin özelliklerini belirlemek amacıyla pek çok teorinin ortaya çıktığı, ortaya çıkan bu modern teorilerin, geleneksel liderlik teorilerinin almadığı bir çok konuyu ele aldığı görülmektedir (Yeyrek, 2018: 1). Bu liderlik türlerinden biri de vizyoner liderliktir. Örgütler, günümüz şartlarında hayatlarını sürdürebilmek adına çağın gereklerine ayak uydurabilmeli ve gerekli yenilikleri zaman geçmeden yapmalıdır. Bu bakımdan vizyon sahibi liderler sayesinde örgütler daha başarılı olabilmektedir (Gül, 2019: 2). Örgütlerinin etkinliğini artırmak isteyen liderler, vizyoner bir liderlik tarzı benimsemelidirler. Vizyon sahibi liderler, kurumsal etkinliği önemli ölçüde geliştirmek için becerilerini geliştirecek yönetici eğitim ve geliştirme uygulamalarını artırırlar (Taylor, Cornelius ve Colvin, 2014: 566). Bu bakımdan vizyoner liderlik, örgütler için oldukça etkili bir liderlik türüdür (Meindl, 1998: 21).

Liderlik konusundaki alanyazın incelendiğinde; örgütlerde liderin bilgi ve becerisinin, çalışanlar üzerinde oldukça etkili olduğu (Çiftçi, 2019: 1) ifade

edilmektedir. Bu bağlamda, örgütlerin; geleceğe daha sağlam adımlarla ulaşabilmesi ve kendini bu yeni olaylar karşısında tamamlayabilmesi için vizyon sahibi liderlerle çalışmalarına devam etmesi gerekmektedir (Acar, 2006: 20). Vizyon sahibi liderler, toplumsal ilerlemede önemli görevler üstlendiklerinden (Eranıl, 2014: 3) vizyoner liderlik örgütler için önemlidir çünkü vizyoner lider örgütü ileri götürmektedir (Şentürk, 2019: 15). Nitekim, İşcan ve Tanrıbil (2016: 1021) tarafından yapılan bir araştırmada; yöneticilerin vizyoner liderlik davranışlarının, çalışanların örgütsel bağlılık ve adalet düzeylerinde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkisi olduğu ortaya konulmuştur.

Vizyoner ve olaylara farklı bir açıdan bakabilen bir yönetici, diğer yöneticilerden farklı olarak değişik gelişmeleri okuyabilme yeteneğine sahiptir (Babil, 2009: 13). Kamu yöneticilerinin vizyon sahibi olması, devlet kurumları içinde verimliliği ve etkinliği artırdığı gibi, kamu çalışanlarının da kendilerine, kurumlarına ve topluma daha faydalı oldukları hissini uyandırmaktadır. Bundan dolayı toplumu yönetenlerin vizyon sahibi olmaları ve değişimi görebilmeleri gerekmektedir (Bulut ve Uygun, 2010: 44). Vizyoner liderin önemi, örgütlerin geleceğine yönelik belirsizlikleri gidermesinde gösterdiği başarıya dayanmaktadır. Örgütlerde meydana gelen hızlı değişim, örgütlerin geleceğe yönelik kararlarını etkilemektedir. Bu hızlı değişim sürecinde örgütleri paylaşılan bir vizyonla geleceğe taşıyan ve örgütsel körlükten kurtaran vizyoner liderler, geleceğin liderleri olarak görülmektedir (Çelik, 1997: 465).

Başarılı bir örgüt yapısı için vizyoner liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü örgütlerin; rekabet ortamında güçlerini devam ettirebilmelerinde başarı ve başarıma kararlılığında olan, risk alan ve değişime açık olan, ortak değerleri oluşturabilen, özgün çalışmalara yönlendiren vizyoner liderlere ihtiyacı bulunmaktadır.

Başarılı yakalayabilmek ve rekabette üstünlüğü sağlamak vizyoner bakış açısına sahip liderlerin; planlama, bütçeleme, koordine ve kontrol etme yanında geçmişten ders çıkarma, içinde bulunulan anı en iyi şekilde değerlendirme ve geleceği öngörüp başarıya gidecek yolu belirleyebilme ve tüm bunların yanında çalışanlarının beklenti ve değerlerine de önem vermesiyle mümkündür (Tekin, 2007: 15). Vizyoner liderler, örgüt çalışanları ile açık bir şekilde iletişim kurarak ve örgüt politikalarını ortak değerler üzerine oluşturarak örgüt ihtiyaçlarıyla bireysel ihtiyaçları karşılayabilir (Eranıl, 2014: 28).

“Etkili vizyon sahibi olan okul yöneticisinin; öğrencileri, okul çalışanlarını, velileri, okulu ve toplumu sürekli daha ileriye taşıması şüphe götürmemektedir. Bilginin her an güncellendiği internet çağında, enerjisini vizyondan alan vizyoner lider olan okul yöneticisi, gelecek yönelimli olmalıdır” (Oğuz, 2015: 3). Okul yöneticilerinin aynı zamanda vizyoner lider olmaları, okulda karşılaşılan krizlerden en az hasarla kurtulabilmek ya da krizleri okulun lehine çevirebilmek için önemlidir (Aksu, 2009a: 2439). Okul yöneticilerinin; düşünme biçimleri, sorunlara çözüm bulma becerileri, değerleri, zamanlama kabiliyeti, öğrendiklerini kuruma uygulama yetenekleri doğrudan öğretmenleri etkilemektedir. Bu nedenle vizyoner liderler, öğretmenlerin motivasyonunu artırarak daha etkili olmalarını sağlamaktadır (Başaran, 2016: 2).

1.1.6. Vizyoner Liderin Özellikleri

Vizyoner liderin birtakım özellikleri vardır. Alanyazın incelendiğinde bir lideri vizyoner lider yapan temel özelliklerden bahsedilmektedir. Vizyoner liderin; açık bir vizyon oluşturma, vizyoner liderlik rolleri taşıma, başarı odaklı olma, vizyonunu paylaşma, insan odaklı olma ve empatik davranma gibi özellikler taşınmalıdır.

Vizyoner lider öncelikle kurumu için bir vizyon belirler. Vizyon, sezgi ve düşünce dünyasının geliştirilmesi ile ortaya çıkan son derece karmaşık bir süreçtir. “Düşünsel ve sezgisel vizyonun bireysel düzeyden örgütsel düzeye çıkarılması, her iki vizyonun paylaştırılması ile mümkün olabilir. Sezgisel ve düşünsel vizyonun bütünleşmesiyle harekete geçilebilir” (Çelik, 1997: 467). Vizyoner lider, beraber çalıştığı insanlarla bir vizyon oluşturur. Ayrıca çalışanların da motivasyonu arttırarak gerekli yönlendirmeleri yapması gerekir. İyi bir vizyon sahibi lider sayesinde, onunla birlikte hareket eden çalışanların da kuruma verdiği katkı daha üst seviyelere ulaşacaktır (Gül, 2019: 9).

Vizyonun iyi bir yol gösterici olabilmesi için geleceği, insanların kolayca kavrayıp anlayabileceği biçimde tanımlaması gerekir. Vizyon; başarı kavramını içermeli, insanların anlayıp kendi durumlarına uyarlayabilecekleri kadar basit olmalıdır. Vizyon; ana doğrultuyu açıklığa kavuşturmalı, bir ortak amaç duygusu aşılmalı ve örgütün ne olmak için çaba harcayacağını açıkça belirtmelidir (Kalyoncu, 2008: 23).

Vizyon, sürekli değişim yapılabilen, sürekli değişime açık olan bir kavramdır. Vizyonun net bir şekilde ifade edilmesi, tüm üyeler tarafından benimsenmesini sağlar. Vizyonun oluşturulma sürecinde çalışanların çabaları ise kurumların vizyon açısından gelişimini destekleyecektir (Şentürk, 2019: 12). Vizyoner lider, enerjisini oluşturduğu vizyondan alarak ileriye dönük olmalıdır. Çünkü ileride ne gibi işlerin yapılabileceği, liderin bakış açısına ve derinliğine bağlı olarak vizyonda ele alınır (Eranıl, 2014: 3).

Vizyoner lider olan okul yöneticileri okullarda yeni ufuklar açabilen insanlardır. Onlar açtıkları bu ufuklarla okullarını daha etkili kılarlar. Diğer bir ifadeyle okulların etkinliği vizyoner liderlerin varlığına bağlıdır (Acar, 2006: 5). Okul yöneticisi; öğretmenlerle birlikte kurumu başarıya götüreceğ bir vizyon oluşturmalı, vizyona gidecek yolda güçlü stratejiler geliştirmeli, tehditleri fırsatlara dönüştüren proaktif bir yaklaşımla başarı yolunda hızlı bir şekilde ilerlemelidir (Tekin ve Ehtiyar, 2011: 4009).

İş yaşantısında tüm çalışanların huzurlu ve mutlu bir ortamda çalışabilmesi ve başarıyı sağlayabilmeleri yalnız olumlu bakan insanlarla mümkündür. Vizyoner liderin empati kurma yeteneği sayesinde, duygusal belirtileri görebildikleri, bireyin ya da grubun sözlü olarak belirtmediklerini duygularıyla sezebildikleri belirtilmektedir (Şentürk, 2019: 22). İşletmelerin büyük önem verdiği rekabet ortamında, vizyoner liderlikle yönetilen işletmeler; çalışan performansına daha çok önem vermekte ve böylece başarıyı yakalamaktadırlar (Yeyrek, 2018: 33). Vizyoner liderlerin, coşkuyla bağlı oldukları güçlü kişisel inançları vardır. Genellikle öğrenme, öğrenci veya eğitim amaçları ile ilgili kendi kesin inançlarını ifade etmeye isteklidirler (Lesourd, Tracz ve Grady, 1992: 35).

Eğitim sisteminde, öğretim yöntemlerinde ve eğitim teknolojilerinde meydana gelen hızlı değişmeler, okul yöneticisinin vizyoner lider olarak stratejik karar vermesini gerektirmektedir (Öztürk, 2008: 33). Vizyon sahibi bir lider, okulun içinde bulunduğu durumu analiz ederek gelecekte varmak istediği yeri ekip arkadaşları ile belirleyerek bu hedefler doğrultusunda peşinden grubu sürükleyebilmelidir (Eranıl, 2014: 3). Vizyoner lider, ileriye dönük bir vizyon oluştururken eğitim alanında yapılan değişiklikleri takip etmelidir (Çelik, 1997: 477). Bu bakımdan okul vizyonunun oluşturulması sürecinde, misyon ifadelerinin net bir biçimde ifade edilmesi ve çalışanların görev tanımlarının anlaşılır bir şekilde yapılması önem taşımaktadır (Babil, 2009: 20).

Vizyoner liderlerin, takipçilerini etkileyebilmesi için sahip olmaları gereken bazı nitelikler şöyle özetlenebilir: Vizyoner liderler, kendilerine özgü inançlar taşırlar. Bu inançlarla motive olup takipçilerini de motive ederler. Liderler, belirlediği örgütsel hedefleri gerçekleştirme kararlılığında ve inancındadırlar. Herkes tarafından kabul görmüş bir örgüt kültürü oluştururlar. Yaratıcılık seviyeleri yüksektir. Örgütü için daha iyi bir gelecek oluşturmaya çalışırlar. Olaylara farklı açılardan bakar ve farklı sonuçlandırır. Başkalarının daha önce yaptıklardan çok daha iyi şeyler yapabileceklerine olan inançları vardır. Vizyoner liderler, risk almaktan korkmazlar. Başarısızlığı, başarıya giden yolda olmazsa olmaz bir unsur olarak görürler (Bridge, 2003 akt. Oğuz, 2015: 40).

Vizyon sahibi liderler, iletişime daima açıktırlar. Kendisini takip edenlere ilham verirler ve daima yol göstericidirler. Vizyon sahibi bir liderin, çalışan performanslarına önem verdiği görülür. Bu durum çalışanlar üzerinde etkili olur ve performanslarında artışlar gözlemlenir. Ekibiyle uyum içinde olmaya önem veren vizyoner liderlik anlayışı, günümüz işletmeleri için önemlidir (Gül, 2019: 1). Vizyoner lider, mevcut durumu açıklığa kavuşturan ve daha iyi bir geleceğe olan bağlılığı tetikleyen, istenen bir durumun görünümünü oluşturma ve iletme kapasitesi rollerini ifade eder (Brown ve Anfara, 2003: 16).

Vizyoner liderliğin rollerini ortaya koyan Çelik (1997: 471,472), bu rolleri üç temel başlık altında incelemiştir. Buna göre vizyoner liderlik rolleri; yolu görmek, yolda yürümek ve yol olmak şeklinde kavramlaştırılmıştır.

Vizyoner liderlik bakımından yolu görmek, vizyonun gelecekteki görüntüsünü ve ulaşılacak yeri görmektir. Vizyoner lider farklı açılardan bakıp en doğru olan yolu görebilmelidir. İleriye dönük planı ve yolu görme endişesi olmalıdır. Çünkü vizyoner lider ilerisi için duygusal ve entelektüel bir sancı taşıyarak bu yönde geleceğin ufkunu açan kişidir. Vizyoner lider sezgisel bir güç ile geleceği görerek geleceğin perdesini aralar ve geleceğin haritasını çizer. Çizilen bu haritayı vizyon olarak görebiliriz.

Vizyoner liderlik bakımından başarı için yolu görmek kadar bu yolda yürümekte önemlidir. Çizilen yolda yürümek kararlılık gerektirmektedir. Bu anlamda görünen yol ile gidilen yolun aynı olması gerekmektedir. Kendilerine hedef çizen öyle liderler

olmuştur ki çizdikleri hedefe yürümeye çalışmalarına rağmen yoldan ayrılırlar ve bu hedefe ulaşamazlar.

Vizyoner liderlik bakımından çizilen yolda başarılı bir şekilde yol alınması ile ulaşılan hedefler sonucu vizyoner liderin alacağı yeni rol, yol olmaktır. Yol olmak, izleyenlere yol açmaktır. İzleyenler vizyoner liderin açtığı bu yolda yürümeye çalışır. Düşünce ve sezgiyle bulunan yolda gidilmesi sonucu elde edilen başarı ile vizyon tamamlanır. Bu şekilde vizyoner liderin açtığı yol, bir vizyon olarak izleyenler için güven içinde yol alınacak bir yer olur.

Buna göre vizyoner liderler, örgütün yolunu görmeli, örgütü ve çalışanlarıyla birlikte o yolda yürümeli ve örgütünün yolu olmalıdır. Vizyoner liderliğin birtakım özellikleri bulunmaktadır. Powe (1992: 3) bu özellikleri, aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

- Geçmiş ve mevcut planların, başarıların ve hedeflerin yeniden değerlendirilmesi, gözden geçirilmesi ihtiyacının değerlendirilmesi,
- Eğilimlerin ve ortaya çıkan sorunların belirlenmesi, politikaların ve programların üzerindeki potansiyel etkilerinin değerlendirilmesi,
- Geçmişten edindiğiniz bilgi ve deneyime dayanarak ulaşılabilir hedeflerin oluşturulması ve gelecekteki ihtiyaçların belirlenmesi,
- Vizyona bağlılık (Hiç kimse bireysel olarak benimsenmeyen bir çabayı yönetmeyi başaramaz),
- Vizyonunun geliştirilmesine çalışanların katılımı ve bunların uygulanması konusunda harekete geçmeleri için yetkilendirilmesi,
- Başarı potansiyelini artırmak için gerekli değişiklikleri yapmaya isteklilik.

1.1.7. Vizyoner Liderlik Boyutları

Vizyoner liderlik, bazı özelliklerin bir arada olmasından ve birleşmesinden oluşan bir liderlik alanıdır. Buna göre, vizyoner liderliği oluşturan boyutlardan bahsetmek mümkündür. Literatürde vizyoner liderliğin boyutları; “Vizyoner Düşünme, Eylem Yönelimli Olma, Geleceği Resmetme ve Değişime Açık Olma” şeklinde kavramsallaştırılmıştır.

1.1.7.1. Vizyoner Düşünme

Vizyoner liderlerin taşıdıkları birtakım özellikler, onları diğer insanlardan ayırmaktadır. Bu bakımdan vizyoner liderlerin sahip olduğu düşünme biçimleri oldukça farklıdır. Vizyoner liderlerde bulunan en önemli özelliklerden biri, bu liderlerin etkili ve stratejik düşünebilme yeteneğidir (Yeyrek, 2018: 60). Vizyoner liderler, olayları diğerlerinden farklı bir biçimde değerlendirme yeteneğine sahiptirler (Babil, 2009: 13). Burada vizyoner liderin düşünme biçiminin önemi ortaya konulmaktadır.

Vizyoner liderlik, örgütlerde daha yaygın hale gelmektedir (Denison ve Fisher, 2005: 10). Çünkü vizyoner liderlik, örgütü geliştirmede önemli bir yere sahiptir (Margolis ve Ziegert, 2016: 335). Vizyoner liderin olaylar hakkında farkındalığı yüksek olmakla birlikte, başarılı öngörülere de sahip olması beklenir (Eranıl, 2014: 28). Vizyoner liderler, olayları yüksek düzeyde yetenekle sentez ve analiz edebilen özelliklere sahiptirler (Şentürk, 2019: 11). Buna göre vizyoner ve farkı açılardan bakabilme yeteneğine sahip bir yönetici, farklı gelişmeleri ve olayları okuyabilme noktasında diğer yöneticilerden bir adım önde olmalıdır (Çelik, 1997: 467).

Vizyoner liderler; örgütü için uygulanabilir, güvenilir, çekici bir gelecek vizyonu yaratabilmelidirler (Tekin ve Ehtiyar, 2011: 4010). Buna göre vizyoner liderlikte; yaratıcılık, değerler, yaşam ve sezgiye dayanan algılama ve yaratma kapasitesi oldukça önemlidir (Merritt ve DeGraff, 1996: 74). Bu vizyonun yaratılmasında, liderin vizyoner düşünme becerisi ön plana çıkmaktadır.

1.1.7.2. Eylem Yönelimli Olma

Vizyoner liderliği oluşturan önemli bir boyut da liderin eylem yönelimli olmasıdır. Vizyoner liderler, başarısızlıktan asla korkmaz ve riskleri göze alarak başarıya odaklanırlar (Bulut ve Uygun, 2010: 34). Vizyoner liderin başarı odaklı olması hem lidere hem de çalışanlara harekete geçme gücü verir (Kalyoncu, 2008: 23). Bu anlamda vizyoner lider, örgütsel başarıya ulaşmayı hedefleyerek çalışanlarını motive eder (Stam, Knippenberg ve Wisse, 2010: 499). Vizyoner liderler, örgütlerindeki faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde ve yönlendirilmesinde proaktif şekilde çalışırlar (Grady ve LeSourd, 1989: 103).

Vizyoner liderlerin önemli bir kişisel özelliği başarı için güç ve enerjilerinin oldukça fazla olmasıdır (Lesourd, Tracz ve Grady, 1992: 35). Vizyoner liderler, takipçilerini etkiler ve buldukları kurumun vizyonuna ulaşmak için emek harcarlar (Oğuz, 2015: 39). Bu bakımdan iyi bir vizyon sahibi lider sayesinde onunla birlikte hareket eden çalışanların örgüte vereceği katkı da artacaktır (Gül, 2019: 9).

1.1.7.3. Geleceği Resmetme

Vizyoner liderliği oluşturan önemli boyutlardan biri de vizyoner liderin gelecekle ilgili olması ve geleceği resmetme becerisidir. Vizyoner liderler, işletmeyi başarıya götürecek yolda geleceğin resmini çalışanlarıyla birlikte çizer, belirlenen yolda onlarla birlikte emek harcarlar (Tekin ve Ehtiyar, 2011: 4010). Vizyoner liderler, geleceğe farklı bakar ve geleceği belirlerler (Şentürk, 2019: 11). Başka bir ifade ile vizyoner liderler, günlük konuların ötesine geçerek geleceğe dönük çalışabilecekleri bir çerçeve çizer, vizyonu örgütü için bir gelecek yaratmak amacıyla kullanır. Bu anlamda liderin vizyonu, örgütün şablonudur yani daha iyi bir geleceğin kafada çizimi yapılmış resmidir (Kalyoncu, 2008: 23).

Vizyoner liderlik ve gelecek arasındaki ilişki çok önemlidir (Mohtsham, 2007: 246). Bu bakımdan çalışma enerjisini vizyondan alan vizyoner lider, gelecek odaklı olmalıdır (Oğuz, 2015: 3). Vizyoner liderler, alanında oluşan değişim ve gelişmeleri takip ederek ileriye dönük vizyon oluşturmalarıdır (Çelik, 2011: 1). Vizyoner lider, mevcut durumu yönetmekle birlikte daha iyi bir geleceği ve istenen bir durumun görünümünü oluşturur (Brown ve Anfara, 2003: 16).

Vizyoner liderlik süreci, arzulanan bir geleceğin tasarımını ve örgütteki çalışanların bunu paylaşma ve başarısı için kişisel sorumluluk almaya kendini adanma motivasyonunu içerir (Nwankwo ve Richardson, 1996: 45). Burada vurgulanan nokta, vizyoner liderin gelecek yönelimli olması ve örgütü için geleceğin resmini çizme gayretinde olmasıdır.

1.1.7.4. Değişime Açık Olma

Vizyoner liderliği oluşturan önemli bir boyut, vizyoner liderin değişime açık olma becerisidir. Değişimin kaçınılmaz olduğu bu süreçte örgütlerin varlığını devam ettirebilmesi için vizyoner lider çağın gereklerine uygun adımlar atmalı ve gücünü vizyonundan almalıdır.

Vizyoner liderler yeniliklere açık ve sürekli öğrenme gücünün getireceği katkının bilinciyle öğrenen bir örgüt oluşturmaları gerekmektedir (Tekin ve Ehtiyar, 2011: 4010). Bu bakımdan vizyoner liderliğin değişime odaklanmayı gerektirdiği söylenebilir (Dintino, Boyles, Neck ve Hall, 2008: 42).

Vizyon sahibi liderler, yenilikçi bireyler olarak bilinirler. Örgütte yeni yönler oluşturma ve yeni eylemler başlatma arzusundadırlar (Grady ve LeSourd, 1989: 103). Yani vizyoner liderliğin doğasında dinamiklik olduğu söylenebilir (McLarney ve Rhyno, 1999: 293). Bu bakımdan vizyon bir kerelik oluşturulan bir çalışma değildir. Vizyon, sürekli değişim yapılabilen, sürekli değişime açık olan bir kavramdır (Şentürk, 2019: 12). Vizyoner liderlik üzerine yapılan çalışmalarda; vizyoner anlayışın, değişime açık olmakla gerçekleşebileceğine dikkat çekilmektedir (Bulut ve Uygun, 2010: 33).

Vizyoner liderliğin özünde değişim olduğu söylenebilir (Tellis, 2006: 38). Bu bakımdan vizyoner lider, örgüt kültüründe sürekli değişim ve yeniliği sağlamalı (Tekin, 2007: 30), eğitim ve gelişim uygulamalarını artırmalı (Taylor, Cornelius ve Colvin, 2014: 566) ve ön gördüğü olası değişim ve gelişmeleri takip ederek geleceğe yönelik vizyon oluşturmalıdır (Çelik, 2011: 1). Bu bağlamda vizyoner liderden; değişimlere açık olmaları ve bu değişimleri örgütü için fırsata çevirmeleri beklenmektedir.

1.1.8. Vizyoner Liderliğin Uygulanması

Vizyoner liderliğin uygulama aşamasında dikkat edilmesi gereken birtakım süreçler vardır. Alanyazında bu süreçler temel olarak; vizyonun paylaşılması, hedeflenen amaca odaklanma, çalışanları amaca yöneltme, çalışanların karara katılımını sağlama ve takım çalışması oluşturma gibi başlıklar altında incelendiği görülmektedir.

1.1.8.1. Vizyonun Paylaşılması

Vizyoner liderlikle ilgili önemli bir durum da vizyonun paylaşılması konusudur. Vizyoner bir lider vizyonu oluşturabilme yanında bu vizyonu kendisini takip edenlere açıklayabilme becerisine sahip olan kişidir (Tekin ve Ehtiyar, 2011: 4010). Liderler vizyonlarını, bireyi harekete geçirme aracı olarak kullanabilirler (Stam, Knippenberg ve Wisse, 2010: 501).

Paylaşılan vizyon; örgüte aitlik hissi verir, hedeflerin devamlılığını sağlar, bir başarı ölçüsü içerir, günlük sorunların ötesine geçmeyi sağlar, bugünü ve geleceği anlamlı kılar, liderlere ve çalışanlara eyleme geçme gücü verir (Kalyoncu, 2008: 23). Vizyoner liderlerin, kendisini takip edenlere etkili vizyonlar oluşturması ve daha verimli çalışmaları için de onları motive ederek yol göstermeleri gerekmektedir (Yeyrek, 2018: 33). Vizyonun gerçekleştirilmesi aşamasında, yöneticiler de çalışanlarla birlikte gerekli özveriyi göstererek herkesin katılımını sağlayabilmelidir (Eranıl, 2014: 13). Vizyoner liderlerin geleceğe dair net bir vizyon sağlamaları beklenir çünkü liderlerin güçleri; takipçilerin vizyonu kabulü, paylaşması ve vizyona bağlılığına bağlıdır (Kantabutra ve Avery, 2006: 58).

Okulun vizyonu oluşturulurken okul yöneticisi, ne kadar vizyoner liderliğe sahipse okulun vizyonunu da aynı derecede başarılı bir şekilde oluşturabilir ve bu vizyon ile yönetici görev yaptığı okulunu başarıya ulaştırmada önemli bir adım atar (Bilge, 2013: 15). Okulda, bir vizyonun oluşturulması kadar vizyonun paylaşılması da önemlidir. Bu doğrultuda, okul yöneticisi, öğretmen ve diğer personelin eğitim ile ilgili her türlü konuda ortak bir anlayışa sahip olması gerekir (Acar, 2006: 16). Vizyon, okul çalışanları tarafından benimsendiğinde, coşku ve bağlılık yaratır ve çalışanlar günlük hayattaki önemsiz konularla daha az uğraşırlar (Babil, 2009: 19). *“Paylaşımçı ve güçlü bir kültüre sahip olan okullarda bireysel vizyonların paylaşılan vizyona dönüşme şansı daha fazladır. Çünkü güçlü örgüt kültürlerinde kolektif bilinç vardır. Dolayısıyla bireysel olarak geliştirilen vizyonun kim tarafından geliştirildiğinden çok, örgütsel kültürle tutarlılığı önem taşımaktadır. Vizyoner lider olarak okul yöneticisinin en önemli rolü, ortak vizyonun okul kültürüyle kaynaşmasını sağlamaktır”* (Çelik, 1997: 474).

1.1.8.2. Hedeflenen Amaca Odaklanma

Vizyon sahibi bir liderin, sürekli hedefleri vardır ve vizyon sahibi lider bu hedeflere odaklanır (Gül, 2019: 1). Bu bakımdan liderin vizyonu, değişimin kaçınılmaz olduğu bu zamanda örgütler için bir yol haritası görevindedir. Örgütte mevcut yapı ve mekanizma, sorunları çözmede yetersiz kalıyorsa yeni bir vizyona ihtiyaç vardır. Vizyonlar, çalışanların önemli konulara odaklanmalarını sağlayarak onları gereksiz işler yapmaktan kurtarır. Vizyon, çalışanlara ilham vererek yaratıcılıklarını geliştirir ve çalışanları motive eder (Tanrıbil, 2015: 16). Vizyoner liderler, olayları diğerlerine göre daha farklı algılayarak çalışanlarını geliştirirler (Şentürk, 2019: 16). Vizyoner liderler, çalışanlarına vizyonlar sunarlar. Bu şekilde çalışanların daha çok çalışmaları için de onları motive ederek yönlendirirler (Yeyrek, 2018: 33). Yönetici, vizyonu şekillendirmede önemli bir rol oynar. Açık sözlü, ikna edici bir liderin elindeki kişisel vizyon, herkes için çok daha çekici olabilir (Lashway, 1997: 1).

1.1.8.3. Çalışanları Amaca Yönelme

Vizyon sahibi liderler, oluşturdukları hedeflere sadece kendisi değil tüm ekip arkadaşlarının odaklanmasını isterler (Gül, 2019: 1). Yani vizyoner liderler vizyonlarını çalışanlarına dayanarak oluştururlar (Taylor, Cornelius ve Colvin, 2014: 566). Vizyoner liderler grubun nereye gideceğini söylerler. Bu durumda vizyon, örgütün gideceği yönü gösteren, yol haritası görevindedir (Babil, 2009: 18). Vizyoner liderler, çalışanları vizyon ile motive etmeye çalışırlar. Örgüt vizyonunun ustası liderdir ve çalışanların gelecekteki işletme amaçlarına odaklanmalarını sağlarlar (Tekin ve Ehtiyar, 2011: 4010). Böylece herkesin inanarak paylaştığı vizyon, bir ilham ve enerji kaynağıdır. Öğrenme ve öğretme süreçleri, yöneticilik ve liderlik hakkındaki yeni değerlerin yerel özellikler ve okulun özgün koşullarıyla yoğrulması sonucu geliştirilen bu vizyon herkesin enerjilerinin bir hedefe odaklanmasını sağlayacak bir tutkuyu ateşler (Kalyoncu, 2008: 26). Liderin uygulanabilir bir vizyonu güçlü bir şekilde ifade etme yeteneği, takipçilerin değişime açıklığını arttırarak kurumsal değişimi başlatmak için kritik öneme sahiptir (Groves, 2006: 570).

Vizyon sahibi lider; ilham verir, cesaretlendirir, yönlendirir ve güçlendirir (Brown ve Anpara, 2003: 16). Bu bakımdan vizyoner liderler, örgütü başarıya ulaştıracak yolda emek vermekte ve çalışanlarının motivasyonunu sağlamaktadır (Yeyrek, 2018: 1).

Okulda vizyon oluşturma ve çalışanları ortak vizyona yöneltme görevi okul yöneticisindedir. Eğitim yöneticileri, tüm kurumda kapsamlı bir teknoloji bütünleşmesini sağlamak için değişimi destekleyen ortak bir vizyonun geliştirilmesine ve uygulanmasına ilham verir ve liderlik eder (Hacıfazlıoğlu, vd, 2010: 543). “*Vizyoner okul yöneticisi hem sezgi hem de düşünce gücünü kullanarak, vizyonun okulun ortak bir resmi haline gelmesini sağlayabilir. Bunun için okul yöneticisinin, gelecekte okulunu nasıl görmek istediğini belirlemesi gerekir. Okul yöneticisi bu konuda öğretmenlerle işbirliği yapar*” (Çelik, 1997: 474).

1.1.8.4. Çalışanların Karara Katılımı

Örgütlerin başarıya ulaşabilmesinin yollarından biri de yöneticilerin çalışanlarla birlikte ve çalışanların da katılımlarını sağlayarak örgütün vizyonunu oluşturmalarıdır (Gül, 2019: 9). Bu bakımdan vizyoner liderlik; yeni kararlar almada, örgütün ufkunu geliştirecek vizyonları belirlemede son derece önemlidir (Acar, 2006: 9). Ortak vizyon, örgüt üyelerine geleceğe yönelik ilham verici, açık ve istikrarlı bir tablo sunmalıdır (Almog-Bareket, 2012: 432).

Vizyoner lider; astlarına yetki ve bazı sorumluluklar vererek, planlama sürecine onları da dahil ederek, vizyonu örgütün tamamına yayarak ve çalışanların vizyonu sahiplenmelerine katkıda bulunarak yüksek düzeyde performans sağlarlar (İşcan ve Tanrıbil, 2016: 1024). Bu bağlamda vizyoner lider kendi hedef kitlesini kararlarına kattığı gibi onları pasif olmaktan kurtararak her bir bireyi kendi potansiyeli çerçevesinde sürece dahil etmeyi başarabilmelidir (Kalyoncu, 2008: 44).

Vizyoner bir okul lideri, vizyon oluşturma sürecinde, öğretmenlerin motivasyonunu sağlamak için öğretmenlerin de görüşlerini almalı ve onların katılımını sağlamalıdır (Babil, 2009: 24). Oluşturulan vizyonların sadece üstleri değil alt kademedeki çalışanları da kapsamaları gerekmektedir. Örgütlerde oluşturulan vizyonlar çalışanlara da aktarılırsa örgütlerin sürekliliğine katkı sağlayabilir (Yeyrek, 2018: 1).

1.1.8.5. Takım Çalışması

Vizyoner liderin önemli bir özelliği, örgütte başarılı bir takım çalışması oluşturmaktır. Başarılı bir takım çalışması, farklı kültür veya düzenden gelen kişilerle birlikte işbirliği sağlayarak ortak bir hedefe ulaşılmasını mümkün kılmaktadır (Şentürk, 2019: 26). Bu bakımdan vizyoner liderler, olumlu sonuç verecek ve takipçilerinin özgüvenlerini artıracak görevler verirler (Cheema, Akram ve Javed, 2015: 142). İstenilen düzeyde işbirliği için gereken şey, bireysel vizyonun ortak bir vizyon haline getirilmesidir. *“İşten kaynaklanan ya da duygu ve kararların sınırlılığından kaynaklanan sorunlar olabilir. Vizyoner liderlikte örgütsel gelişmeden örgütsel dönüşüme, sorun yönelimli olmadan vizyon yönelimli olmaya doğru bir değişme eğilimi görülür”* (Çelik, 1997: 470). Bu bakımdan vizyon; çalışanları motive etmek, uzun vadeli ortaklıklar oluşturmak, uygun kaynakları üretmek ve kurumun zaman içinde değişmesini sağlamak için bir araçtır (Almog-Bareket, 2012: 434).

Uzun yıllardan bu yana uygulanmakta olan bireysel beceriye dayalı, bağımsız çalışma ve rekabeti ön plana alan öğrenme öğretme süreçleri birçok ülkede terkedilmiş, bunların yerine daha çok işbirliğine dayalı modeller kullanılmaya başlanmıştır (Gümüşeli, 2001: 534). Nitekim Aksu (2009b), tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin toplam kalite yönetimine ilişkin algılarıyla vizyoner liderliğe ilişkin algıları arasında anlamlı, pozitif bir ilişki bulunmuştur. Buna göre vizyoner liderliğin takım çalışmasını önemli ölçüde artırdığı söylenebilir.

Vizyoner lider, okulun vizyon oluşturabilmesini sağlayarak bu vizyon doğrultusunda ekip arkadaşlarını da peşinden sürükleyebilir. Oluşturulan vizyon;

- Okulun sorunlarının belirlenmesiyle bu sorunların giderilmesini,
- Okulun mevcut durumunun iyiye nasıl götürülebileceğinin cevaplarının aranmasını,
- Okulun iyi olan durumunun daha iyiye nasıl ulaştırılabileceği üzerine yoğunlaşarak, eğitim örgütlerinin geliştirilmesini hedefleyebilir (Eranıl, 2014: 4).

1.1.9. Vizyoner Liderlik İle İlgili Araştırmalar

Özdilek (2019) tarafından yapılan çalışmada, ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin vizyoner liderlik ve yetenek yönetimi yeterliliği ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri incelenmiştir. Sonuçlar öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik ve yetenek yönetimi düzeyleri ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin “yüksek” olduğunu ve okul müdürlerinin vizyoner liderlik ve yetenek yönetimi ilişkisinde öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin kısmi aracılık rolü gösterdiği tespit edilmiştir.

Şentürk (2019), yönetim modellerinden biri olan vizyoner yönetim anlayışının çalışanların motivasyonuna etkilerini araştırdığı çalışmanın sonucunda; dış motivasyonun odak, saygı ve lider üye etkileşimine ait alt boyutları etkilediği tespit edilmiştir. İç motivasyonun; saygı, risk ve lider üye etkileşimini etkilediği tespit edilmiştir. Hedef içselleştirmenin; risk, saygı ve lider üye etkileşiminin alt boyutlarını etkilediği tespit edilmiştir.

Gül (2019), vizyoner liderlik davranışlarının algılanan kurum kimliği üzerine etkisini belirlemeyi amaçladığı araştırmada vizyoner liderlik davranışları ile algılanan kurum kimliği ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, vizyoner liderlik davranışlarının kurum kimliği üzerinde anlamlı etkisinin olduğu, demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıkların yaşandığı sonucuna ulaşmıştır.

Yeyrek (2018) tarafından yapılan çalışmada, geleneksel yönetim ve vizyoner liderlik davranışlarının çalışanların performansları üzerine etkileri incelenmiştir. Sonuçlara göre, işletmelerde görev performansının yüksek olmasında, vizyoner liderlerin yürütmüş olduğu faaliyetler, çalışma ortamlarının özellikleri gibi etmenlerin etkili olduğu tespit edilmiştir.

Başaran (2016) tarafından yapılan çalışmanın amacı, okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterliliklerine ilişkin müdür ve öğretmen görüşlerini incelemektir. Öğretmenlerin algılarına göre, müdürlerin vizyoner düşünme ile kaynakları kullanma ve risk alma yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, müdürlerin algılarına göre ise

vizyoner düşünme, kaynakları kullanma, iletişim, eylem yönelimli olma, risk alma, karar verme ve güdüleme yeterlilik düzeyleri konusunda öğretmen görüşlerine kıyasla, daha üst düzeyde yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

İşcan ve Tanrıbil (2016) tarafından yapılan çalışmada, vizyoner liderlik davranışlarının çalışanların örgütsel bağlılık ve adalet algıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, vizyoner liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık ve adalet arasında pozitif ve anlamlı yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Oğuz (2015), ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre müdürlerin vizyoner liderlik davranışı ve öğretimsel liderlik davranışı düzeylerinin belirlenmesini amaçlayan araştırmanın sonucunda vizyoner liderlik ölçeği için alt boyutlardan elde edilen puanlar “kim olduğumuz (misyon)” alt boyutu için “kısmen katılıyorum” seviyesindedir. Diğer beş alt boyut için ise “katılıyorum” seviyesindedir.

Cheema, Akram ve Javed (2015) tarafından yapılan çalışmada, çalışan bağlılığı ve vizyoner liderliğin (vizyon rehberliği, duygusal bağlılık) müşteri ve çalışan memnuniyeti üzerindeki etkileri incelenmiştir. Sonuçlar, çalışan bağlılığı ve vizyoner liderliğin müşteri ve çalışan memnuniyeti üzerinde anlamlı etkisinin olduğunu göstermiştir.

Tanrıbil (2015) çalışmasında, vizyoner liderlik davranışının, örgütsel bağlılık ve adalet algısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Sonuç olarak vizyoner lider davranışlarıyla, örgütsel bağlılık ve adalet algısı arasında aynı doğrultuda ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Eranil (2014), mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin vizyoner liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre; mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin vizyoner liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Taylor, Cornelius ve Colvin (2014) yaptıkları çalışmada, vizyoner liderlik ile kar amacı gütmeyen kuruluşlarda örgütsel etkinlik algısı arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre vizyoner liderlik ile algılanan örgütsel

etkinlik arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Regresyon analizi aynı zamanda yüksek liderlik davranışları ile algılanan örgütsel etkililik arasında bazı anlamlı korelasyonlar göstermiştir.

Almog-Bareket (2012) tarafından yapılan çalışmanın amacı, işletme eğitimi alanındaki en son kurumsal baskıları incelemek ve bunu yöneticilerin gösterebileceği vizyoner liderlik bağlamında incelemektir. Araştırmada işletme okullarında vizyoner liderliğin kurumsal bir çerçevesi çizilmiş ve özgün bir okul kimliği ve itibarı oluşturmak için yöneticilerde güçlü vizyoner liderliğin gerekli olduğu ortaya koyulmuştur.

Tekin ve Ehtiyar (2011), konaklama sektöründe liderlerin vizyoner liderlik nitelikleri ve davranışlarını tespit etmeyi amaçladığı araştırmanın sonucunda otel çalışanlarının liderlerini vizyoner lider olarak algıladıklarını, liderlerin vizyoner lider nitelik ve davranışları sergilediklerini ortaya koymuştur.

Çelik (2011), göreve yeni başlayan ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre ilköğretim okul yöneticilerinin sahip olması gereken vizyoner liderlik özelliklerini araştırmıştır. Araştırmaya göre okul yöneticisinin vizyoner liderlik alanında yeterli olabilmesi için ikna kabiliyetinin yüksek, etkili iletişim becerisine sahip, lider, karizmatik, paylaşımcı, yol gösteren, gerektiğinde risk alabilen, hoşgörülü, yeniliklere açık, teknolojiyi takip eden ve kullanabilen, kendini sürekli geliştirme çabası içinde olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Babil (2009) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okulu müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ile öğretmenlerin örgütsel adanmaları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre, ilköğretim okulu müdürlerinin orta düzeyde vizyoner liderlik özelliklerine sahip oldukları ayrıca ilköğretim okulu müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ile öğretmenlerin örgütsel adanmaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Aksu (2009a) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ilköğretim okulu öğretmenlerinin toplam kalite yönetimi (TKY) düzeyine ilişkin algılarını, bu algıların bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ve öğretmenlerin

TKY'ne ilişkin algılarıyla vizyoner liderliğe ilişkin algıları arasındaki ilişkileri belirlemektir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin TKY'ne ilişkin algılarıyla vizyoner liderliğe ilişkin algıları arasında anlamlı, pozitif bir ilişki bulunmaktadır.

Aksu (2009b), ilköğretim okulu öğretmenlerinin, okullarındaki kriz yönetimi ve vizyoner liderlik düzeyine ilişkin algılarını inceledikleri araştırmanın sonucunda öğretmenlerin, okul müdürlerinin kriz yönetimine ve vizyoner liderliğe ilişkin algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kalyoncu (2008), ilköğretim okulu müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olma yeterliliklerini belirlemeyi amaçladığı araştırmanın sonucunda okulun vizyonunun oluşturulmasında, vizyonu gerçekleştirmek için gerekli kaynakların teminini konusunda, öğretmen ve müdür yardımcılarını ortak kanaati, müdürün vizyonu belirlediği noktasındadır.

Öztürk (2008), okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerinin okul iklimi ile olan ilişkisini incelediği araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışı olarak planlama, başarı güdüsü, örgütsel liderlik, risk yönetimi, fırsatları değerlendirme, yaratıcılık ve motivasyon gibi boyutlar ortaya çıkmıştır. Okul yöneticileri bu davranışlardan en fazla motivasyon üzerinde durmaktadırlar.

Kantabutra ve Avery (2006) yaptıkları çalışmada, takipçilerin liderlerinin vizyonunu kullanmaları ile vizyona yönelik kendi duygusal bağlılıkları ile performansları arasındaki ilişkileri inceleyerek, vizyoner liderlik sürecinde nadiren araştırılan takipçi rolünü araştırmışlardır. Bulgular, vizyon rehberliğinin ve bir vizyona duygusal bağlılığın önemini desteklemektedir. Her ikisinin de örgütsel performans ile önemli ölçüde ilişkili olduğu saptanmıştır.

Acar (2006), ilköğretim okul yöneticilerinin vizyoner liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşlerini incelediği araştırmada, okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin çoğunlukla olumlu çıktığı araştırmada; okul müdürleri vizyon oluşturma, misyonu uygulama, yenilikçi kararlar alma, izleyenlere rehber olma gibi başlıca konularda başarılı bulunmuştur.

Groves (2006) tarafından yapılan çalışma, liderin duygusal dışa vurumculuğunun vizyoner liderlik üzerindeki doğrudan etkilerini ampirik olarak araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre liderin duygusal dışa vurumculuğu vizyoner liderlikle anlamlı olarak ilişkilidir. Ayrıca duygusal ifade becerileri yüksek olan vizyoner liderler, örgütsel değişimleri kolaylaştırmaktadırlar.

Brown ve Anfara (2003), ortaokul müdürlerinin okul çapında reformlar uygulamadan önce kullandığı stratejilere odaklanarak vizyoner liderliği incelemiştir. Bulgular, vizyoner liderliğin olası değişim alanlarına yoğunlaştığını göstermektedir. Ayrıca değişimleri başarılı bir şekilde uygulamak isteyen vizyoner yöneticinin gerekli özellikleri; zaman, değişme cesareti, herkesi kapsayan bir plan, araştırma, açıklık ve takdir gibi özelliklerdir.

1.2. MOTİVASYON

Bu başlık altında; motivasyon kavramı, eğitim örgütlerinde motivasyon ve önemi, motivasyonun boyutları ve motivasyon teorileri gibi başlıklar altında motivasyon konusunda ilgili literatür taranarak bir kuramsal çerçeve oluşturulmuştur.

1.2.1. Motivasyon Kavramı

Motivasyon kavramı; hareket etmek, teşvik etmek, harekete geçmek anlamlarına gelen Latince “movere” kelimesinden türetilmiştir. Bu kavram İngilizce ve Fransızca “motive” kelimesinden türemiştir. “Motive” teriminin Türkçe karşılığı; güdü, saik veya harekete geçme olarak belirlenir. Kısaca güdüleme, kişiyi belirli bir amaç için harekete geçiren güç demektir (Kaplan, 2007: 3). Buna göre motivasyon, insanların belirlenmiş olan hedeflere kendi istek ve arzularıyla harekete geçme süreci (Çetindere, 2019: 3); insanda öğrenme, bir şey yapma, harekete geçme isteğinin uyanması (Okçu, 2015: 121), olarak değerlendirilebilir. Motivasyon psikolojik, zihinsel, davranışsal boyutları olan ve sosyal alanlardaki birikimleri de içeren kompleks bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Demir, 2019: 1).

Motivasyonda temel amaç, çalışanların istekli ve verimli olarak kurum amaçlarına paralel şekilde hareket etmelerini sağlamaktır (Demir, 2015: 22). İşlerine motive olan

bireyler, belirli amaçlar etrafında harekete geçme isteğinde olurlar ve yaptıkları işi keyifli bir şekilde yaparlar (Ceviz, 2018: 2). Motivasyon, insan ilişkilerine yön veren en önemli olgulardan birisidir. Hangi türde olursa olsun bütün işletmelerin kurum ve kuruluşların ortak hedefi insanların çabalarını, amacı gerçekleştirmeye doğru yoğunlaştırmaktır. İş ne olursa olsun sonuçta istenen şey söz konusu işin yapılmasıdır. Bu işin yapılabilmesi ise insanın istekli olmasını, işi benimsemesini ve yeterli çaba göstermesini gerektirir. İşte bu isteği sağlayan bireyin motivasyon düzeyidir (Ekşi, 2019: 2). Bu durumda; motivasyonun harekete geçirici, hareketi devam ettirici ve hareketi veya davranışları olumlu yöne yönettici gibi üç temel özelliği bulunmaktadır (Kaplan, 2007: 3).

1.2.2. Eğitim Örgütlerinde Motivasyon ve Önemi

Motivasyon, kişiyi harekete geçiren, davranışı yapma konusunda istekli hale getiren ve öğrenme öğretme sürecinin etkililiğini ön plana çıkaran en önemli faktörlerden biridir (Akbaba, 2006: 1). Motivasyon düzeyinin yüksek olması, kişinin yaşama isteğini ve başarısını da artırabilir (Ayık, vd, 2015: 34). Motivasyon faktörleri çalışanların iş doyumunu artırmada önemli bir rol oynamaktadır. Bu da kurumsal performansın iyileştirilmesini sağlamaktadır (Kaur, 2013: 1061).

Lunenburg (2011: 1), hedefe ulaşmanın tatmin ve yüksek motivasyona, hedefe ulaşmamanın ise hayal kırıklığına ve daha düşük motivasyona yol açtığını ifade etmektedir. Dolayısıyla çalışanları işlerine motive etme onların verimini artırma ve bu yolla işlerinde doyuma ulaşmasını sağlama işi ilk aşamada iş yerindeki yöneticilere düşmektedir. Bu nedenle kalite ve verimin sağlanabilmesi için yöneticilerle birlikte çalışanların iş yerlerinde çalışma şartlarını iyileştirmeye, aynı zamanda çalışanların bireysel ve meslekî beklentilerinin karşılanması önem arz etmektedir (Demir, 2019: 1). Yöneticiler, örgüt çalışanlarını örgütün amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla yönlendirmeli ve onların ihtiyaç ve beklentilerini karşılayabilecek çalışma ortamları oluşturarak motivasyona katkıda bulunmalıdır (Çoban, 2019: 25).

Araştırmalar, motive olmuş çalışanların daha iyi kurumsal performans gösterdiğini göstermektedir (Lee ve Raschke, 2016: 162). Motivasyon, örgütsel amaçlara yönelik çalışanların gayret ve çabalarını yoğunlaştırmak için önemli bir

araçtır. Bu sebeple yöneticilerin davranışları, öğretmenlerin motivasyonu üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Deviren, 2019: 1).

Öğretmenlerin motive olmaları ve buna bağlı olarak çalışmalarında başarılı olabilmeleri için güçlü ve güven verici bir yönetici desteğine ihtiyaç duyulmaktadır (Ada ve diğ., 2013: 151). Okul yöneticileri, her zaman yeniliklere karşı açık olmalı ve öğretmenlerin keşfedici davranışlarını desteklemelidirler. Okul yöneticisinin göstermiş olduğu davranışlar, öğretmenleri yeniliklere karşı teşvik edici olmalıdır. Gün geçtikçe gelişen dünyamızda, bilgi çağına uyumun sağlanabilmesinde en büyük pay okullara ve öğretmenlere düşmektedir. Bu nedenle de okul yöneticisi tarafından sağlanan ve desteklenen öğretmen motivasyonu oldukça önem arz etmektedir (Çelik, 2019: 41).

Doğru koşullar altında hedef belirleme, örgüt üyelerini motive etmek için güçlü bir teknik olabilir (Lunenburg, 2011: 2). Öğretmenin mesleki verimini artırmak, motivasyonunu yüksek tutmak ve bunun sürekliliğini sağlamak ilgili kurumlar için oldukça önemlidir (Ceviz, 2018: 6). Motivasyonu yüksek öğretmenler, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinde daha faydalı olabilirler. İşine motive olmuş ve başarılı sonuçlar almak adına kendini geliştiren öğretmenlerin başta öğrencilerine, sonra okullarına sonra da topluma önemli katkılar yapabileceğini söyleyebiliriz (Çökerdenoğlu, 2019: 1).

Yüksek motivasyon beraberinde yüksek verimi getirmektedir. Kendini iyi hisseden bir çalışan, çalıştığı örgüte daha çok katkı sağlayacaktır. Kendini iyi hisseden öğrenci, derslerinde daha başarılı olacaktır. Kendini iyi hisseden öğretmen, öğrencilerine ve eğitim hayatına karşı daha verimli olacaktır (Girgin-Çatalkaya, 2019: 2). Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin beklenti ve ihtiyaçlarının karşılanmasının, öğretmenlerin motivasyonlarını olumlu etkilediği; karşılanmamasının ise öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkilediği görülmektedir (Özgün, 2018: 2).

Örgütlerde, çalışanların motivasyonu yüksek olduğunda, örgütsel performans da yüksek olacaktır (Lee ve Raschke, 2016: 163). Bu bakımdan motivasyon, örgütsel başarının sağlanması açısından önemli bir unsurdur. Kurum çalışanlarının işlerini isteyerek seyerek yapmaları, kurumların hizmet kalitesini, kurumsal çıktılarını

etkileyecektir. İş motivasyonları yüksek olan kişilerin iş performansları da yüksek olacaktır (Yılmaz, 2019: 5).

Okullarda öğretmenlerin motive edilmesinde en etkin rolü oynayan okul yöneticileri, öğretmenlerin ihtiyaçlarını bilmeli ve bu ihtiyaçların karşılanması noktasında çaba göstermelidir. Bunun için öncelikle güven duygusuna dayalı bir okul iklimi oluşturulmalıdır. Daha sonra oluşturulan bu iklim içerisinde öğretmenlerin okul yöneticilerinden beledikleri fark edilme, takdir, karara katılım, adil davranılma vb. gibi onları motive edecek davranışlar sergilenmelidir. Bu şekilde motivasyonu sağlanmış öğretmen, mesleğini istekli ve verimli bir şekilde sürdürecektir (Deniz ve Erdener, 2016: 31).

1.2.3. Motivasyonun Boyutları

Motiv olarak da adlandırılan güdülerin, birincil güdüler ve ikincil güdüler olmak üzere temel olarak iki çeşidinden bahsetmek mümkündür. Bununla birlikte durumluk ve sürekli güdüler olarak adlandırılan güdüler de vardır.

Birincil güdüler: Bütün canlılarda gözlenebilen biyolojik temelli dürtülere dayanan güdülerdir (Açıkgöz, 1996: 186). Bu güdüler, vücutta meydana gelen fizyolojik değişikliklere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Açlık, susuzluk hissi buna örnek olarak verilebilir. Bu güdüler, öğrenilmemiş güdülerdir (Canpolat, 2011: 21).

İkincil güdüler: Psikolojik ve sosyal temelli olan bu güdüler, öğrenilmiş veya öğrenilmemiş olabilirler (Açıkgöz, 1996: 186). İkincil güdülere sevecenlik, sosyal onay, birlikte olma isteği, başarı, kendini bulma vb. güdüler örnek olarak verilebilir (Akbaba, 2006: 342; Canpolat, 2011: 21).

Durumluk ve sürekli güdeler: Durumluk güdüler belli bir durumun etkisiyle ortaya çıkar ve geçicidir. Sürekli güdüler ise kalıcıdır (Açıkgöz, 1996:186). Örneğin, sınav olduğu için çalışan öğrencinin güdüsü durumluktur. Çalışmasını, öğrenmek için yapan öğrencinin güdüsü ise süreklidir. Çünkü öğrenme güdüsü süreklidir (Akbaba, 2006: 342).

Güdülerin neden olduğu motivasyonun boyutlarından bahsetmek mümkündür. Alanyazında motivasyon boyutları, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olmak üzere iki temel kategoride incelenmektedir.

1.2.3.1. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon; bir işi yapmayı zorlayıcı bir neden olmaksızın kendiliğinden seçmek, aktivitenin kendisinden doyum elde etmektir. Hiçbir şey yapmak zorunda olmadığımızda bizi motive eden şeydir (Girgin-Çatalkaya, 2019: 31). Başka bir ifade ile kişi kendine bir hedef ve amaç belirlediğinde amacına ulaşmak için onu eyleme geçiren güç, içsel güdülenme ve motivasyondur (Çetindere, 2019: 3).

Birey bir doyum elde etmek için başarmak istiyorsa, bu içsel güdülenmedir. İçsel güdü; ilgi, merak, yeterli olma isteği gibi kişinin içinden gelen ihtiyaçlarına yönelik tepkilerdir (Akbaba, 2006: 344). İçsel motivasyonun oluşması, yeterlik için gerekli olan fizyolojik ihtiyaçların sağlanmasına bağlıdır (Ayık ve diğ., 2015: 35).

1.2.3.2. Dışsal Motivasyon

Dışsal güdü, bireyin dışından gelen etkileri içerir. Dışsal güdü; dışardan gelen ödül, ceza gibi etkilerle ortaya çıkar (Akbaba, 2006: 344). Dışsal motivasyonda birey dışsal faktörlerin etkisiyle cezadan kaçınmak veya ödül elde etmek için bir işi yapmaya yönelir. Örneğin, ailelerinin zorlamasıyla okula giden öğrenciler dışsal düzenlemeyle motive olmuşlardır (Ayık, vd, 2015: 35). Maaşın artması, prim ya da ek maddi yararlar sağlanması, çeşitli ödüllerin verilmesi, terfi, tatil imkanı gibi hususlar da dışsal motive edicilere örnek verilebilir (Girgin-Çatalkaya, 2019: 31).

1.2.4. Motivasyon Teorileri

Motivasyon konusunda ortaya konulan birçok teoriden bahsetmek mümkündür. Alanyazında bu teoriler, kapsam teorileri (içsel faktörlere ağırlık veren teoriler) ve süreç teorileri (dışsal faktörlere ağırlık veren teoriler) olmak üzere iki temel kategoride incelenmiştir.

1.2.4.1. Kapsam Teorileri

Kapsam teorileri; kişilerin ihtiyaçlarından kaynaklanan yönelimlerinin, motivasyonlarını sağladığını ileri sürmüştür. Diğer bir ifade ile motivasyona kaynaklık eden içerikleri ortaya koymuşlardır (Çökerdenoğlu, 2019: 32). Bu bakımdan kapsam teorilerine göre motivasyon, kişilerin içsel ihtiyaçları açısından ele alınır (Ayık ve diğ., 2015: 34).

Kapsam kuramları; kişileri içten motive eden faktörleri konu alırlar (Ceviz, 2018: 37). Buna göre kapsam teorileri; içsel faktörleri esas alır ve bu faktörler sayesinde bireyin davranışına yön verir. Bu faktörler ise tamamen kişinin özelliği ile ilgilidir. İçerik yani kapsam teorileri, insanları motive eden ihtiyaçların önemini vurgulamaktadır (Girgin-Çatalkaya, 2019: 35).

1.2.4.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Abraham Maslow, genel olarak ihtiyaç hiyerarşisi teorisi ile bilinen bir klinik psikologdur (Kaur, 2013: 1061). Maslow, çeşitli insan ihtiyaçlarının sırası ve memnuniyeti ve insanların bu ihtiyaçları nasıl takip ettikleri hakkında bir teori geliştirmiştir (Gawel, 1996: 1). Bu teoriye, insan ihtiyaçları piramidi denir (Gherman, 2012: 581) ve insan ihtiyaçları beş geniş gruba ayrılır (Schneider ve Alderfer, 1973: 489). Maslow'a göre insanlar doğuştan gelen bir takım gereksinimlere sahiptir (Watson, 1996: 447). Bu gereksinimler arasında hiyerarşik bir yapı bulunmaktadır. Bu yapı içerisinde alt düzey ihtiyaçlar giderilmedikçe bir üst basamaktaki ihtiyaca geçmek mümkün değildir (Girgin-Çatalkaya, 2019: 3).

Maslow, insanların beş çeşit ihtiyacı olduğunu ve bunların hiyerarşik bir şekilde aktive edildiğini ifade etmektedir. Bu ihtiyaçlar en düşükten en yükseğe belirli bir sırada uyandırılır (Kaur, 2013: 1062). Maslow, insanın en alttaki ihtiyaçlarını karşılanmasının ardından bir üstteki ihtiyaçlar kategorisine doğru yöneldiğini ifade etmektedir (Akbaba, 2006: 352). Maslow ihtiyaçları beş seviyeli bir teorik hale getirmiştir. Bu ihtiyaçlar aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Logeswaran ve Ongsiewhar, 2019: 189):

- 1) Fizyolojik ihtiyaçlar
- 2) Güvenlik ihtiyaçları

- 3) Sevgi ve aidiyet ihtiyaçları
- 4) Saygı ihtiyaçları
- 5) Kendini gerçekleştirme ihtiyaçları

Fizyolojik ihtiyaçlar: Maslow'a göre, ihtiyaçlar hiyerarşisinde en önemli olan ve ilk sırada gelen ihtiyaçlar, fizyolojik ihtiyaçlardır. Temel ihtiyaçları karşılanmamış biri için diğer ihtiyaçların bir önemi olmayacaktır. Öneğin karnı aç olan veya susuz kalmış bir insan için ihtiyaçlar hiyerarşisindeki diğer ihtiyaçların bir önemi yoktur (Çetindere, 2019: 25).

Fizyolojik ihtiyaçlar, üçgenin altındaki ihtiyaçtır ve en düşük ihtiyacı ve en temelini içerir. Gıda, hava, su ve barınak gibi temel biyolojik güdülerini karşılama ihtiyacını da içerir. Maslow'a göre kuruluşlar, çalışanlara yeterli yaşam koşullarını karşılamalarını sağlayacak bir maaş sağlamalıdır. Buradaki gerekçe, temel ihtiyaçları karşılanmayan bir çalışanın, örgüte herhangi bir katkı sağlayamayacağıdır (Kaur, 2013: 1062).

Güvenlik ihtiyaçları: Bu ihtiyaçlar, insanların fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanması için gerekli güvenli ortamı tanımlar. Güvenlik ihtiyacı, temel olarak kişinin kaygılarını ve korkularını daha düşük bir düzeye indirmesi için gereken barınma, korunma ve yasalara uyma gibi gereksinimlere dayanmaktadır (Çetindere, 2019: 25). İnsanlar, can ve mal varlıklarını dış tehditlere karşı koruma ve güvenli bir şekilde sahiplenme güdüsüne sahiptir. Aynı şekilde insan, doğası gereği özgürlüğü ve mülkiyeti seven bir yaratıktır. Bu nedenle tüm insanlar baskıya ve zorlamaya karşı kendilerini bir bakıma garanti altına alma yoluna giderler (Dinçer, 1996: 308).

Güvenlik ihtiyaçları, ikinci ihtiyaç seviyesini karşılar. Güvenlik ihtiyaçları fizyolojik ihtiyaçlar karşılandıktan sonra etkinleştirilir. Herhangi bir tehdit veya zarardan arınmış güvenli bir çalışma ortamına ihtiyaç olduğunu ifade ederler. Gerekçe, zararsız bir ortamda çalışanların işlerini zarardan korkmadan yapmalarınıdır (Kaur, 2013: 1062).

Sosyal İhtiyaçlar: Fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları karşılandıktan sonra sosyal ihtiyaçlar devreye girer. Sevme, sevilme, bir gruba ait olma, şefkat, yardımseverlik gibi

ihtiyaçlar bu gruba örnek olarak gösterilebilir (Dinçer, 1996: 308). Sosyal ilişkiler, bireylerin yaşamlarını daha iyi sürdürebilmeleri için önemlidir.

Sosyal ihtiyaçlar, üçüncü ihtiyaç seviyesini temsil eder. Güvenlik ihtiyaçları karşılandıktan sonra etkinleştirilirler. Sosyal ihtiyaçlar, bağlı olma ihtiyacını ifade eder (başkaları tarafından sevilmesi ve kabul edilmesi gerekir). Bu ihtiyaçları karşılamak için özellikle iş yerindeki sosyal ilişkilerin kuvvetlendirilmesi ve sosyal gereksinmelerinin çeşitli yollarla tatmin edilmesinin, işyeri açısından olumlu sonuçlar olacağı söylenebilir (Kaur, 2013: 1062).

Kendini Gösterme İhtiyacı: Bu ihtiyaç temel olarak, kişinin başkaları tarafından kendisine değer verilmesi ve saygı gösterilmesini beklediği anlamına gelir. Maslow bu gruptaki ihtiyaçları saygı görme ihtiyaçları olarak sınıflandırmaktadır (Dinçer, 1996: 308). Kendini gösterme ihtiyacı; bireylerin özyeterlilik algılarını yükseltmek, başarıya ulaşmak gibi içsel güdüleyici faktörler ile bir statü elde etme, değer görme ve saygınlık gibi dışsal çıktıları elde etme ihtiyacını kapsar. Bireylerin örgütün amaçlarına uygun yüksek verimlilikte çalışması bu ihtiyaçlarının karşılanmasına bağlıdır (Çökerdenoğlu, 2019: 25). Saygı ihtiyaçları dördüncü ihtiyaç seviyesini temsil eder. Kendine saygı ve başkalarının onaylanması ihtiyacını içerir (Kaur, 2013: 1062).

Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı: Birey son aşamada ideallerini ve yeteneklerini gerçekleştirme ihtiyacı duyar. Bu son aşamada birey, ideallerini gerçekleştirmeye, başarmaya ve haz duymaya daha fazla önem verir (Dinçer, 1996: 308). Çok az kişinin ulaşabildiği bu aşamada, bireyler kendi becerilerini en üst noktaya taşıyarak örgüt içinde aranan çalışanlar haline gelirler (Çökerdenoğlu, 2019: 25).

Kendini gerçekleştirme, üçgenin üstündeki son seviyeyi ifade eder ve kişinin potansiyelini geliştirme ihtiyacı anlamına gelir. Buradaki gerekçe, kendini gerçekleştiren çalışanların örgütün insan kaynağındaki değerli varlıkları temsil ettiği noktasındadır (Kaur, 2013: 1062).

Özetlemek gerekirse Maslow' un ortaya koyduğu bu teori, insan davranışlarının ihtiyaçlar doğrultusunda ortaya çıktığı üzerine yoğunlaşmıştır. Teorinin iki önemli varsayımı bulunmaktadır. Bunlardan birincisi; karşılanmış ihtiyaçlar insan için motive

edici bir durum değildir, yalnız karşılanmamış ihtiyaçlar insan davranışını etkileyebilir. İkinci varsayımı ise; insanların ihtiyaçları önem sırasına göre ortaya çıkmaktadır. Ancak bir ihtiyaç kısmen karşılandığında bir sonraki ihtiyaç giderilmek üzere ortaya çıkacaktır (Çoban, 2019: 26). Bu ihtiyaçlar tatmin edilene kadar insanların davranışını etkilemekte ve alt düzey gereksinimlerden üst düzey gereksinimlere doğru hiyerarşik bir düzen içerisinde sıralanmaktadır. Maslow'a göre bireylerin alt düzey gereksinimleri yeterince karşılandığında üst düzey gereksinimlerine geçilebilmektedir. Yeterince giderilen gereksinimler bireyi doyum noktasına ulaştırdığı için davranışı bir müddet sonra etkileyememektedir (Çelik, 2019: 31). Örnek vermek gerekirse kişi karnı aç olduğu sürece dersine gereken önemi gösteremez. Ya da uykusu olmasına rağmen ondan sınavlarında yüksek bir performans beklenemez (Girgin-Çatalakaya, 2019: 3).

1.2.4.1.2. Clayton Alderfer'in ERG Yaklaşımı

Clayton Alderfer ERG teorisinde, Maslow'un insan motivasyonu teorisini gözden geçirerek üç ana kategoride yeniden düzenlemiştir (Logeswaran ve Ongsiewhar, 2019: 189). Alderfer'in teorisinde E= Existence, R= Relatedness, G= Growth olarak belirlenmiştir (Alderfer, 1970: 365). Türkçe'de kısa adı VİG olan bu kuram, beş basamağı olan Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini var olma ihtiyacı, ilişkisel ihtiyaçlar ve gelişme ihtiyacı (V.İ.G.) olmak üzere üç basamakta incelemiştir (Ceviz, 2018: 41).

ERG (VİG) kuramı kapsamında incelenen üç grup ihtiyaç şu şekilde açıklanabilir (Schneider ve Alderfer, 1973: 490):

1. Var Olma İhtiyacı: Bireyin ihtiyaçlarından ilki var olma ihtiyaçlarıdır. Kişi, varlığını tehdit eden unsurların olumsuz etkilerinden korunarak varlığını devam ettirmeye ihtiyaç duyar (Çökerdenoğlu, 2019: 30). Alderfer'in var olma ihtiyaçlarından kastı esasen, fiziksel olarak yaşamını devam ettirebilmesi ve hayatta kalabilmesini sağlayan ihtiyaçlardır (Çetindere, 2019: 26). Varoluşsal ihtiyaçlara örnek olarak; iyi çalışma koşulları, güvenlik, yeterli maaş verilebilir (Gherman, 2012: 582).

2. İlişkisel İhtiyaçlar: İhtiyaç sıralamasında ikinci sıradaki ihtiyaçlar ise ilişkisel ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçlar temelde, sosyal ihtiyaçlar ve başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurmaya ilişkin ihtiyaçlara gönderme yapmaktadır (Çetindere, 2019: 26). İlişkisel

ihtiyaçlara; meslektaşlar, arkadaşlar, patronlar ve astlarla resmi ve resmi olmayan ilişkiler örnek olarak verilebilir (Gherman, 2012: 582). İlişki kurma gereksinimi, bireyin diğer insanlar ile duygu ve düşüncelerinin paylaşımının tatmin edilmesini kapsamaktadır. Buradaki ilişki kurma samimiyetten ziyade dürüst ve doğru etkileşimin oluşması ile kurulan ilişkidir. Maslow'un sevgi ve ait olma, saygınlık ihtiyacına denk gelmektedir (Çelik, 2019: 33).

3. Gelişme ve Büyüme İhtiyacı: Üçüncü grup ihtiyaçlar ise gelişme ve büyüme ihtiyaçlarıdır. Bu ihtiyaçlar temel olarak, insanın beşeri ve bireysel potansiyelini geliştirmeye yönelik ihtiyaçlarına katkı sağlamaya ilişkin olan ihtiyaçlar olarak açıklanabilir (Çetindere, 2019: 26). Gelişme ihtiyaçlarına; insanın yaratıcı potansiyelinin büyümesi, gelişmesi ve gerçekleşmesi yönündeki istekler örnek olarak verilebilir (Gherman, 2012: 582).

Maslow ile Alderefer'in ihtiyaçlar analizi karşılaştırıldığında; Alderefer'in var olma ihtiyaçları, Maslow'da fizyolojik ihtiyaçlara karşılık geldiği, Alderefer'in ilişkisel ihtiyaçlarının, Maslow'da sevgi ve ait olma ihtiyaçlarına karşılık geldiği ve son olarak Alderefer'in gelişme ihtiyaçlarının, Maslow'da kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarına karşılık geldiğini söyleyebiliriz.

1.2.4.1.3. Herzberg'in Çift Etmen Kuramı

Bir psikolog olan Herzberg, çalışanları motive eden iş faktörleri hakkında bir teori ortaya atmıştır (Gawel, 1996: 1). Herzberg'in teorisi; bireylerin değer sistemleri içinde çalışma ortamından neler beklediğini, çalışanları neyin daha fazla motive ettiğini, hangi çalışma koşullarının tatmin edici olmadığını ve işe karşı isteksizlik meydana getirdiğini belirlemeyi amaçlamıştır (Canpolat, 2011: 16). Herzberg işe karşı olan tutumları incelerken iki yüz muhasebeci ve mühendis ile yaptığı anketin sonuçlarından yola çıkarak çift etmen kuramını ortaya koymuştur. Çalışanların, işleri ile ilgili kendilerine "iyi" ve "kötü" hissettiren durumlarını açıklamalarını istemiş ve sonuç olarak da iki farklı boyutun varlığı bulunmuştur. Bunlar "koruyucu (hijyen) faktörler" ve "motive edici faktörler" dir (Çelik, 2019: 33).

Herzberg (1959) ihtiyaçları, Maslow (1943) ve Alderfer'in (1972) kuramından farklı olarak iki faktörde sınıflandırarak ifade etmiştir. Buna göre, hijyen faktörleri içinde yer alan ihtiyaçların karşılanması, kişide doyum duygusu yaratmaz. Ancak bu faktörler, motivasyon için olması gereken faktörlerdir. Buna karşın “motive edici faktörler” içindeki ihtiyaçlar karşılandığında, birey doyuma ulaşacak (asgari düzeyde hijyen faktörlerinin karşılanması gerekiyor) ancak “motive edici faktörler” içindeki ihtiyaçlar karşılanmadığında ise birey kendini doyumsuz olarak da tarif etmeyecektir (Ceviz, 2018: 43).

Herzberg, insanların çalışma konusundaki tutumlarını etkileyen iki boyutlu bir faktörler paradigması oluşturdu. Şirket politikası, denetimi, kişiler arası ilişkiler, çalışma koşulları ve maaş gibi faktörlerin motivasyondan ziyade hijyen faktörleri olduğu sonucuna varmıştır. Teoriye göre, hijyen faktörlerinin yokluğu iş memnuniyetsizliği yaratabilir ancak bunların varlığı motive etmez veya memnuniyet yaratmaz (Gawel, 1996: 1). Herzberg, motive edici faktörler ile hijyen faktörlerini birbirinden ayırmıştır. Buna göre motive edici faktörler; başarı, tanınma, işin kendisi, gelişme imkanları, ilerleme imkanları, sorumluluk, geri bildirim vb iken hijyen faktörler ise; denetim kalitesi (tarzı), şirket kuralları ve politikası, ücret, çalışma koşulları, iş güvenliği, kişisel yaşantı, statü, astlarla, üstlerle, akranlarla bireyler arası ilişkiler vb faktörlerdir (Çelik, 2019: 33).

Hijyen faktörlerinin güdüleyici özelliği yoktur. Ancak bu etmenlerin olmadığı düşünüldüğünde de çalışanları motive etmenin mümkün olmadığı görülmüştür. Yani güdüleyici unsurların istenildiği gibi çalışabilmesi için koruyucu olan hijyen faktörleriyle gerekli koşulların sağlanması gerekmektedir (Ceviz, 2018: 43). Hijyen faktörlerini, motivasyon için asgari gereklilikler olarak değerlendirmek yerinde olacaktır. Bu faktörler mevcut değilse kişinin motive olması mümkün değildir. Motive edici faktörlerin anlamı hijyen faktörlerin varlığı halinde ortaya çıkacaktır. Motive edici faktörler, kişiye başarı hissi vererek motive etmektedir (Demir, 2015: 33).

Özetlemek gerekirse; örgütte hijyenik koşullar sağlansa dahi, çalışanların güdülenmesi gerçekleşmeyebilir. Çalışanların güdülenmesi için motive edici faktörler, önemli bir rol oynar. Hijyenik faktörlerin yanında diğer sosyal, motive edici faktörlerin de olmasının, kişilerin motivasyonuna büyük ölçüde etkisi olduğu söylenebilir.

1.2.4.1.4. McClelland'ın Başarı Kuramı

McClelland, kuramını temel gereksinimler üzerine yoğunlaşarak oluşturmuştur ve kişisel ve kurumsal güç biçimlerinden bahsetmektedir (Gherman, 2012: 582). McClelland'a göre ihtiyaçlar, öğrenme yolu ile sonradan kazanılabilir. McClelland, davranışları şekillendiren temel gereksinimleri; başarı, güç ve yakın ilişki gereksinimleri olarak sıralamıştır (Çetindere, 2019: 29).

Çetindere (2019: 30), McClelland kuramında yer alan temel ihtiyaçları şu şekilde ifade etmektedir:

İlişki İhtiyacı: İlişki ihtiyacı, insanın toplumsal bir varlık olması ve diğer kişi ve gruplar ile ilişki içinde bulunacağına gönderme yapmaktadır. İnsan sosyal bir varlıktır ve her bireyin belirli insanlarla bağlılık, sevgi ve dostluk ilişkileri bulunmaktadır.

Başarı İhtiyacı: İnsanlarda başarıma hissini yaşama isteği farklı düzeydedir. Bazı insanlar için başarıma hissine ulaşmak bir ihtiyaçtır ve bu insanlar, işlerini mükemmel bir şekilde yapmak için çok çaba gösterirler. Bunun altında yatan temel neden, kişide var olan başarıma ihtiyacıdır. Başarma güdüsüne sahip insanlar, işin sonunda kazanılacak ödül için değil, kişisel başarıma duygusu için harekete geçerler ve işi başarıyla sonuçlandırdıklarında yaşamış oldukları haz, ödülünden daha önemlidir. Bireyler hedeflerine yönelik eylemlerinde başarısız olmaktan büyük korku duyabilirler. Bu durumda korku, bireylerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Ancak bu korkunun üstesinden gelinmesiyle beraber, başarı isteği tekrardan bireyi hedefine yönelik eyleme geçirme konusunda destekleyebilir.

Güç İhtiyacı: Güç ihtiyacı, kişide bir iş yaparken kendini her anlamda gösterme, yapılan işte söz sahibi olma ve etrafındakileri etkileme gücüne sahip olduğunu hissetme gibi duyguları ifade eder. Bu tarz kişiler diğerleri üzerinde etkili olmak isterler ve statü sahibi olmayı gerektirecek durumlarda olmayı arzular ve prestij ve statü kazanmak, etkin bir performans sergilemekten daha önemlidir.

1.2.4.2. Süreç Teorileri

Süreç teorileri kişilerin nasıl motive edildikleri ile ilgilidir. Başka bir deyişle, belirli bir davranışı gösteren kişi, bu davranışı hangi koşullarda tekrarlar veya tekrarlamaz (Kaplan, 2007: 41). Süreç teorilerine göre ihtiyaçlar bireyleri davranışa yönlendiren faktörlerden yalnızca birisidir. İçsel faktöre ek olarak pek çok dışsal faktörün de kişinin davranışı ve motivasyonu üzerinde etkisi olmaktadır (Ayık ve diğ., 2015: 34). Süreç teorileri, kişilerin motivasyon sürecini eyleme geçiren hedeflerini ve dış kaynaklı araçları incelemektedir (Çökerdenoğlu, 2019: 32). Bu anlamda süreç teorileri, bireye dışarıdan verilen motive edici faktörleri konu edinmektedir.

1.2.4.2.1. Viktor Vroom'un Ümit (Bekleyiş) Kuramı

Vroom'un kuramı, eylem-sonuç ilişkisini gösteren bir kuramdır. Bireyin bir eylemde bulunma ve harekete geçme güdüsü, ümitler ve beklentiler ile pozitif yönlü bir ilişki halindedir. Burada önemli olan nokta harekete geçme güdüsünün belirli bir oranda beklenti içermesidir. Beklenti ve ümit olmadığı takdirde, eyleme geçecek güdü de olmayacaktır (Çetindere, 2019: 31). Bu teoriye göre; davranışın ortaya çıkmasında, ihtiyaçların yanı sıra bireyin amaçlarına ulaşma yolundaki beklentilerinin de önemli olduğu ve bireyin beklentileri sayesinde motivasyon sağladığı öne sürülmüştür (Çoban, 2019: 31). Vroom'un beklenti teorisi, çalışanların çabalarının performansa ve performansın da ödüllere yol açacağı inancına dayanmaktadır (Lee ve Raschke, 2016: 164).

Bekleyiş teorisinde valens, araçsallık ve bekleyiş kavramları ön plana çıkmaktadır. Valens, bir kişinin çaba harcayarak elde edeceği ödülü arzulama derecesine verilen isimdir (Canpolat, 2011: 18). Valens'in Türkçe karşılığı çekicilik ve algılanan değer kavramlarına denk gelmektedir. Kişilerin doyuma ulaşmamış ihtiyaçlarını ele alan valens, işten elde edilecek çıktı ya da ödülün bireysel önemini vurgulamaktadır. Valens, kişilerin ihtiyaçlarına göre değişebilmektedir (Çelik, 2019: 37).

Beklenti, kişinin algıladığı bir olasılığı ifade eder. Bu olasılık, belirli bir çabanın belirli bir ödülle sonuçlandırılacağı ile ilgilidir. Eğer kişi, çaba sarf etmekle belli bir

ödülü kazanacağına inanıyorsa daha fazla çaba sarf edecektir (Canpolat, 2011: 18). Araçsallık olarak ifade edilen kavram ise göreve yönelik başarılı performansın, kişinin istediği çıktıya yönelik beklentisidir. Çalışanların motivasyonu, beklentinin yüksekliğine paralel olarak artmaktadır. Yüksek performans, istenilen çıktıyı sunmazsa motivasyon düşmektedir (Çelik, 2019: 37).

Beklenti kuramlarına göre, artan isteğin yükselen performansa faydası olacaktır. Bu yükselen iş performansı da çalışanın ihtiyaçlarının giderilmesini sağlayacak ödülleri (prim vb.) beraberinde getirecektir (Ceviz, 2018: 46). Vroom'un kuramında beklenti, fazla çabanın yüksek performansla sonuçlanıp sonuçlanmayacağı algısını içerir. Kişinin gösterdiği çabanın, yüksek performansa yol açacağına inanması onun beklentilerini yüksek tutarken, çabanın performansı için etkileyici olmayacağını düşünmesi de beklentiye düşürmektedir. Yani beklenti kişisel algıyı ifade etmektedir (Çelik, 2019: 36).

Motivasyon sağlanmasında, bekleyiş kadar araçsallık ve valensin de rolü bulunmaktadır. Araçsallık, kişinin arzulanan sonuçlara ulaşması halinde bunun kendisi açısından sağlayacağı faydaya dair algısı olarak tanımlanabilir. Birinci derecede sonuçlara ya da diğer ifadeyle örgütsel amaçlara ulaşması halinde bu durumun ikinci derece sonuçlara yani kişisel amaçlara (para kazanma, güvenliği sağlama vb.) ulaştırıp ulaştırmayacağı önemlidir. Buna göre kişi ancak kendisi açısından faydalı olacak sonuçlara ulaşma yönünde çaba gösterecektir (Demir, 2019: 39).

1.2.4.2.2. Lawler ve Porter'in Geliştirilmiş Ümit Kuramı

Lawler ve Porter teorilerini, Vroom'un teorisine ek olarak bazı örgütsel koşulları da teoriye dahil ederek geliştirmişlerdir. Önemli bir katkıları, bireyin başarısına uygun olmayan bir değerlendirmeye karşı karşıya kaldığında, doyumluluğunun önemli ölçüde olumsuz olarak etkilendiğini açıklamalarıdır. Buna aynı zamanda ödüllendirme adaleti de denmektedir (Çetindere, 2019: 33). Vroom'un bekleyiş teorisinden farklı olarak bu modelde, istek ve çabanın her zaman beklenen başarıyı sağlamayacağı vurgulanmaktadır.

Örgütler çalışanlarında yüksek performans oluşturabilmek için belirli kriterlere göre tespit edilmiş ödül sistemleri geliştirirler. Bu ödüllere meslekte ilerleme, ücrette

artış örnek olarak verilebilir. Bu teoriye göre iki bakış açısı vardır: Bunlardan birincisi, çalışanlar mevcut ödüllere ulaşabilmek için yüksek performans sergilerler. İkincisi ise ödül harici çeşitli sebeplerden dolayı gerçekleşen yüksek motivasyon sonucunda üstün performans gösteren çalışanlar mevcut ödüllere ulaşırlar yani gösterilen yüksek performans ödül üretir (Canpolat, 2011: 19).

1.2.4.2.3. Adams'ın Ödül, Adalet veya Eşitlik Kuramı

Sosyal psikolog J. Stacy Adams'ın eşitlik ve adalet teorisi, çalışanların kendileri ve diğer çalışanlar arasında eşitlik için çabaladığını belirtir (Lee ve Raschke, 2016: 164). Adams; ABD'de yaptığı araştırmaların sonucunda, eşit çabanın eşit şekilde ödüllendirilmesinin çalışanları motive ettiğini vurgulamıştır. Çalışanların görev başarısı ve görevinden memnuniyet duyma derecesi çalıştığı ortam ile ilgili olarak eşitlik ya da eşitsizlik durumunu algılamasına bağlı olmaktadır (Çelik, 2019: 35). Adams tarafından geliştirilen bu teoriye göre, kişinin iş başarısı ve tatmin olma derecesi çalıştığı ortamla ilgili olarak aldığı eşitlik ya da eşitsizliklere bağlıdır. Kişi, kendisinin sarf ettiği gayret ve sonucunda elde ettikleri ile aynı iş ortamında bulunan diğer kişinin sarf ettiği gayret ve elde ettiği sonucu karşılaştırır (Canpolat, 2011: 19).

Adams'ın eşitlik teorisinde, bir örgütün çalışanları, başarılarını başkalarının çabalarıyla karşılaştırarak belirler (Gherman, 2012: 582). Adams; çalışanların güdülenmesi, motive edilmesi ve teşvik edilmesi bakımından ödül adaletinin önemine vurgu yapmıştır. Çalışanların kendilerinin aldıkları ödüller ile başkalarının elde ettikleri ödülleri daima karşılaştırdığı ve kendi ödülünün değerine yakın ödül alan çalışanlar ile ne oranda eşit ve adil olduğunu anlamaya çalıştıklarını belirtmiştir. Çalışanlar, ödülün adil olup olmadığına dair bu karşılaştırmayı daima yaparlar. Bundan dolayı örgütlerde; ödül adaletinin sağlanması, örgüt içi çatışmayı azaltacağı için önemlidir (Çetindere, 2019: 33).

Eşitlik teorisi, insanların hem işe katkılarını hem de bundan elde ettikleri faydaları, başka bir kişinin katkılarıyla ve faydalarıyla karşılaştırarak performanslarını ve tutumlarını değerlendirdiğini varsayar. Yine bir kişi iş için gösterdiği çaba karşısında aldığı ödülleri, kendisiyle eşit seviyede olan başka bir çalışan ile karşılaştırıldığında algıladığı adalet ile orantılı olarak motive olur (Çoban, 2019: 32).

1.2.4.2.4. Şartlandırma veya Pekiştirme Kuramı

Skinner'in pekiştirme teorisi, kısaca çalışanların olumlu sonuçlara yol açan davranışlarının tekrarlanacağını ve olumsuz sonuçlara yol açan davranışların tekrarlanmayacağını ifade eder (Lee ve Raschke, 2016: 164). Şartlandırma kavramının içeriğine bakıldığında, klasik şartlandırma ve sonuçsal şartlandırma olarak iki çeşit şartlandırmadan oluştuğunu söyleyebiliriz. Klasik şartlandırma, uyarının organizmanın davranışlarını etkilemesi üzerine kuruludur (Çetindere, 2019: 34). Sonuçsal şartlandırma ise kişi sonucun türüne göre o davranışı tekrar sergileyecek ya da sergilemeyecektir.

Sonuca şartlandırmanın temelinde, Thorndike'in "etki kanunu" yer almaktadır. Thorndike'in etki kanunu; olumlu sonuç ile karşılaşan ve ödüllendirilen davranışın tekrarlanma olasılığının, olumsuz sonuçlar ile karşılaşan davranışın tekrarlanma olasılığından daha yüksek olacağını belirtmektedir (Çelik, 2019: 37). Buna göre istenen bir davranıştan sonra ödül vermek, bu davranışın sonradan gerçekleşme olasılığını yükseltecektir. Benzer şekilde istenmeyen davranışların sonunda verilen ceza, davranışın azalmasına veya yok olmasına neden olacaktır.

1.2.4.2.5. Edwin Locke'un Amaç Kuramı

Edwin Locke'un amaç kuramının içeriğini oluşturan temel argüman, bir amaç yaratmanın, iş motivasyonu oluşturma konusunda son derece önemli olduğudur. Amaçlar, işgörenler için önceden belirlenmiş bir çabayla neler yapıp sonucunda neler elde edebileceklerini göstermesi bakımından, önemli bir etki sağlamaktadır (Çetindere, 2019: 36). Teori, hedefler ve performans arasındaki önemli ilişkiyi vurgulamaktadır. Teoriye göre; hedeflerin gerçekleştirilmesi, memnuniyete ve daha fazla motivasyona yol açabilmekte iken hedeflerin gerçekleştirilememesi, hayal kırıklığı ve düşük motivasyona sebep olmaktadır (Çoban, 2019: 32).

Amaç kuramına göre, belirlenen amaçların gerçekleşebilme derecesi ile bireylerin sergileyecekleri performans ve motivasyon arasında bir bağ bulunmaktadır (Çelik, 2019: 38). Buna göre, ulaşılabilecek hedefleri olan kişiler, hedeflerini gerçekleştirmek ve başarılı olmak için motive olabilirler.

Hedef belirleme, hedefe yönelik ilerlemeyi gösteren geri bildirim olduğunda etkilidir. Zor hedefler, kolay hedeflerden veya hedefsiz olmaktan daha iyi performans sağlar (Lee ve Raschke, 2016: 165). Locke, sonunda ortaya çıkacak bazı mutluluklar için insanların daha fazla ve farklı amaçlar edindiklerini ve bu amaçlara önem verdiklerini düşünmektedir. İnsanlar; karnını doyurmak, daha iyi kazanç, prim, sevgi, saygı, beğenilmek vb. için davranışta bulunurlar ve böylelikle ihtiyaçlarını tatmin etmiş olurlar. Locke'un Amaç Kuramı; amaç bağlılığı, yapılan görevin zorluğu ve performanstan sonra alınan geribildirim gibi kavramların bireyin iş performansı üzerindeki etkisini konu edinmiştir. Kuramın başlıca önermeleri şu şekildedir:

- Özel amaçlar, genel amaçlara göre daha yüksek performansı oluşturur.
- Amacın zorluğu oranında, performans da genellikle yükselme eğilimindedir.
- Amaçların ortaya konulacak performansı arttırabilmesi için çalışanın bu amaçları benimsemesi gerekmektedir (Ceviz, 2018: 48).

Amaçlarla alakalı olarak üç özellik önem kazanmaktadır. Bunlar: Belirginlik, güçlük ve kabul derecesidir. Belirginlik, amaçların net olması, amaçlanan başarının gözlemlenebilir ve ölçülebilir olması ile açıklanmaktadır. Güçlük; ulaşılmak istenen başarı düzeyi şeklinde açıklanmakta, 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 (Demir, 2019: 41).

1.2.5. Motivasyon İle İlgili Araştırmalar

Güngör (2019) yaptığı araştırmada; okul yöneticilerinin duygu yönetimi yeterlilikleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada; okul yöneticilerinin duyguları yönetme yeterliliklerinin ve öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin oldukça yüksek olduğu ve okul yöneticilerinin duygu yönetimi yeterlilikleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönlü güçlü doğrusal bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Logeswaran ve Ongsiewhar (2019), üniversite öğrencilerini etkinliklerde gönüllü olmaya motive etmek için Aldefer'in Teorisinin işlevselliğini incelemişlerdir.

Çalışmanın sonucuna göre; gelişme ihtiyacı olaylarda gönüllü olmak için en güçlü etkidir. Bunu varlık ihtiyacı takip etmekte ve ilişkili olma ihtiyacı ise etkinliklerde gönüllü olmak için en zayıf etkidir.

Arslantaş, Tösten ve Marakçı (2018), lise öğretmenlerinin mesleki motivasyon algılarının incelendiği araştırmanın sonuçlarına göre; lise öğretmenlerinin mesleki motivasyon algılarının orta seviyede olduğu; eğitim durumu, meslek seçimindeki istek ve mesleki memnuniyet değişkenlerinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Ugar (2019), okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmanın sonucunda, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik uygulamaları düşük düzeyde, öğretmenlerin motivasyonları orta düzeydedir. Okul müdürlerin liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin motivasyonları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Yılmaz (2019) öğretmen algılarına göre; okul müdürünün öğretimsel denetim davranışlarının, öğretmen motivasyonuna etkisini incelemiştir. Araştırmada; öğretimsel denetim algısı ile öğretmen iş motivasyonu arasında pozitif ve yüksek ilişki bulunmuş ve öğretimsel denetim algısının öğretmen iş motivasyonunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sarı (2019), yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktiklerinin öğretmen motivasyonunu nasıl etkilediğini ve yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktiklerinin öğretmen motivasyonuna etkisinde okul ikliminin aracılık rolünün olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda; yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktiklerinin, öğretmenlerin motivasyonu üzerinde doğrudan ve dolaylı etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Algı yönetimi taktiklerinin, okullarda kapalı iklim oluşmasına neden olduğu ve açık okul ikliminin algı yönetimi taktiklerinden yüksek düzeyde ve olumsuz yönde etkilendiği görülmüştür. Yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktikleri, öğretmen motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Bu etki hem doğrudan hem de okul iklimi aracılığıyla dolaylı olarak gerçekleşmektedir.

Mutlu (2019), eğitim kurumundaki var olan çevresel koşulların, müzik öğretmenlerinin çalışma motivasyonlarına yönelik etkilerini araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre; okul idaresinin ve il yönetiminin, müzik öğretmenlerinin hazırlamış oldukları mesleki etkinliklere karşı olumlu ve olumsuz tutumlarının, müzik öğretmenlerinin çalışma motivasyonu üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

İlter (2019), Ankara ili merkezine bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan rehber öğretmenlerin, örgütsel bağlılık ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada; rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin genel olarak “orta” düzeyde olduğu, alt boyutlar arasında en yüksek değer in içselleştirme, en düşük değer in uyum boyutunda olduğu görülmüştür. Mesleki motivasyon düzeyleri genel olarak “az” düzeyde, en yüksek psiko-sosyal, en düşük düzeyde ekonomik alt boyutlarının olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Girgin-Çatalkaya (2019), Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Ticaret ve Meslek Liseleri Büro Yönetimi alanında derse giren öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen faktörleri ve demografik değişkenler açısından öğretmenlerin motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yaş, cinsiyet, mezun olunan fakülte ve branş değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği; mesleki kıdem, öğrenim durumu ve okulda bulunan büro yönetimi ve sekreterlik dalı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Gündoğdu (2018), Türkiye’de özel eğitim sektöründe dönüştürücü, etkileşimci ve hizmetkar liderlik tarzlarının çalışanların motivasyonları ve iş tatminleri üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçladığı araştırmanın sonucunda dönüştürücü ve hizmetkar liderlik davranışlarının motivasyon ve iş tatmini üzerinde etkisi olduğu ancak etkileşimci liderlik tarzının iş tatmini üzerinde etkili olmakla beraber motivasyon üzerinde etkili olmadığını bulmuştur.

Özgün (2018), okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin

müdürlerinde algıladıkları öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Lee ve Raschke (2016) tarafından yapılan kavramsal çalışmanın amacı, çalışanların motivasyonu ve örgütsel performansını anlamada kaydedilen ilerlemeyi ifade etmek ve çalışanların motivasyonu ve örgütsel performans ile ilgili teorinin nasıl ilerletilebileceğini ileri sürmektir. Araştırmada, mevcut nicel analizleri tamamlamak için teorik bir yaklaşım önerilmektedir. Mevcut düşünceleri ilerletmek ve kurumsal performansı artırmak için çalışan motivasyonundan yararlanacak teorik bir yaklaşım önerilmektedir.

Ertürk (2016) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin iş motivasyonuna yönelik algılarını; cinsiyet, branş, yaş ve hizmet sürelerine göre incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin içsel motivasyon algılarının yüksek, dışsal motivasyon ve iş motivasyonu algılarının ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin içsel motivasyonları; cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterirken, dışsal motivasyon ve iş motivasyonu algılarında cinsiyet değişkeni anlamlı fark oluşturmamıştır. Öğretmenlerin iş motivasyonu ve alt boyutları yaş değişkenine göre anlamlı fark göstermiştir. Öğretmenlerin yaşları arttıkça iş motivasyonu ile boyutlarına ilişkin algılarının da yükseldiği saptanmıştır. Kıdem değişkeni, öğretmenlerin iş motivasyonu ve alt boyutlarına ilişkin algılarında anlamlı fark ortaya çıkarmıştır. Kıdem arttıkça öğretmenlerin iş motivasyonları yükselmektedir. Eğitim düzeyi değişkeni bakımından öğretmenlerin iş motivasyonu algılarında anlamlı fark ortaya çıkmamıştır.

Doğan ve Koçak (2015) araştırmalarında, ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile branş öğretmenlerinin motivasyon düzeyi arasındaki ilişki düzeyinin; öğretmenlerin cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre; ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile branş öğretmenlerinin motivasyonu arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Ayrıca söz konusu ilişkinin öğretmenlerin; cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre de farklı düzeylerde ortaya çıktığı saptanmıştır.

Kaur (2013) tarafından yapılan çalışmada; çalışan motivasyonunun, iş tatmini ve kurumsal performans üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada; ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi olarak bilinen ve Maslow tarafından önerilen motivasyon teorisi tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu teori; literatür ışığında incelenmiş ve bu teorinin örgütlerdeki yönetsel uygulamaları ve karşılığı açıklanmıştır.

Karadağ, Baloğlu ve Küçük (2010) tarafından yapılan çalışmada; yönetici denetim algısının, öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyine olan etkisi incelenmiştir. Bulgular; öğretmenlerdeki denetim algısının, mesleki motivasyon üzerinde etkili fakat bunun temel kaynağının gizil değişkenler olduğunu göstermektedir.



İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve toplanan verilerin çözümleme teknikleri verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmada, öğretmenlerin algılarına göre; okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki belirlenmeye çalışıldığından ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. “*İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığı veya derecesini belirlemeyi amaçlar*” (Karasar; 2016:114).

2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM GRUBU

Araştırma evreni; 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinin Küçükçekmece ilçesine bağlı 37 resmi ortaokulda görev yapmakta olan toplam 1585 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit seçkisiz random yöntemi kullanılarak seçilen toplam 328 öğretmen oluşturmaktadır. “*Basit seçkisiz random örnekleme metodunda bütün örneklemelerin seçilme olasılıkları birbirine eşittir ve birinin seçilmesi diğerinin seçilme olasılığını etkilemez*” (Büyüköztürk vd.; 2016: 85).

Araştırmada yer alan örneklem grubuna ilişkin kişisel bilgiler, aşağıdaki Tablo 2.1’ de sunulmuştur.

Tablo 2.1. Araştırmanın Örneklem Grubuna İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişken	Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	130	39,6
	Kadın	198	60,4
Yaş	30 ve altı	129	39,3
	31-40 arası	134	40,9
	41 ve üstü	65	19,8
Eğitim durumu	Lisans	261	79,6
	Lisansüstü	67	20,4
Kıdemi	1-5 arası	140	42,7
	6-10 arası	84	25,6
	11-15 arası	55	16,8
	16 ve üstü	49	14,9
Yönci ile çalışma süresi	2 yıl ve altı	240	73,2
	3-4 yıl arası	59	18,0
	5 yıl ve üstü	29	8,8
Toplam		328	100,0

Tablo 2.1. incelendiğinde; araştırma kapsamındaki öğretmenlerin %39,6'sının erkek, %60,4'ünün ise kadın olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet dağılımı incelendiğinde, kadınların erkeklere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımları incelendiğinde; %39,3'ü 30 yaş ve altı, %40,9'u 31-40 yaş arası, %19,8'i ise 41 yaş ve üstü olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan yaş grupları arasından 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin en yüksek katılım oranına sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun olduğu eğitim düzeyleri incelendiğinde; %79,6'sının lisans, %20,4'ünün ise lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Lisansüstü mezunu olan öğretmen sayısı lisans mezunu olan öğretmen sayısına göre oldukça düşük kalmaktadır.

Meslekteki kıdemlerine bakıldığında öğretmenlerin %42,7'sinin 1-5 yıl arasında, %25,6'sının 6-10 yıl arasında, %16,8'inin 11-15 yıl arasında, %14,9'unun ise 16 yıl ve üstü olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticileri ile çalışma süresi incelendiğinde; %73,2'sinin 2 yıl ve altında, %18'inin 3-4 yıl arasında, %8,8'inin ise 5 yıl ve üstünde olduğu görülmektedir.

2.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

İstanbul/Küçükçekmece ilçesindeki okullarda araştırmanın verilerini toplamak amacıyla İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alındıktan sonra, örneklem grubundaki okullara ziyaretler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından öğretmenlere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra ölçekler uygulanmış, toplanmasında ise okul yöneticilerinden yardım alınmıştır. Araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Toplamda 340 öğretmen araştırmaya katılmış fakat 12 ölçekte eksik bilgiler olması veya özensiz doldurulduğundan dolayı değerlendirmeye alınmamış ve 328 veri analize değer bulunmuştur.

2.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veriler, “Kişisel Bilgi Formu”, “Vizyoner Liderlik Ölçeği” ve “Öğretmen Motivasyon Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır.

2.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda çalışmada yer alan ortaokullarda görev yapan öğretmenlere; cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, okulundaki yönetici ile birlikte çalışma yılı ve mesleki kıdemine ilişkin sorular hazırlanmıştır.

2.4.2. Vizyoner Liderlik Ölçeği

Bu araştırmada okul yöneticilerinin vizyoner liderlik düzeylerini ölçmek için 2012 yılında Çınar ve Kaban tarafından geliştirilen “Vizyoner Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek dört boyutlu olup, “Kesinlikle Katılmıyorum ile Tamamen

Katılıyorum” arasında 5’li likert tipidir ve 14 maddeden oluşmaktadır. Birinci alt boyut 4 maddeden (1,2,3,4), ikinci alt boyut 4 maddeden (5,6,7,8), üçüncü alt boyut 3 maddeden (9,10,11) ve dördüncü alt boyut 3 maddeden (12,13,14) oluşmaktadır. Ölçeğin geçerliliği geliştirenler tarafından açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılarak test edilmiştir. Maddelerin faktör yükleri .577 ile .879 aralığındadır. Yapılan geçerlik çalışmaları sonucunda açımlayıcı faktör analizi için ölçeğin KMO değeri ,852; Barlett’s testi sonucu ise ($p<.000$), açıklanan toplam varyans % 81 olarak saptanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları, birinci alt boyut için .84; ikinci alt boyut için .83; üçüncü alt boyut için .87; dördüncü alt boyut için .82 olarak bulunmuştur. Her bir boyuta ilişkin ölçek sorularının Cronbach alfa katsayısı değeri ($\alpha = .82 - .87$) arasında çıkmıştır. Elde edilen bu sonuçlar her bir boyuta ilişkin soru gruplarının, yüksek güvenilirlikte olduğunu ifade etmektedir (Çınar ve Kaban, 2012).

Vizyoner liderlik ölçeği ve boyutlarının Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayıları aşağıdaki Tablo 2.2’de verilmiştir

Tablo 2.2. Vizyoner Liderlik Cronbach's Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyut	Maddeler	Cronbach's Alpha
Vizyoner düşünme	1,2,3,4	.89
Eylem yönelimli olma	5,6,7,8	.83
Geleceği resmetme	9,10,11	.91
Değişime açık olma	12,13,14	.88
Vizyoner toplam	1-14	.96

Bu araştırmada veri toplama araçlarına ilişkin hesaplanan Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı vizyoner liderlik ölçeğinin “vizyoner düşünme” boyutu için .89; “eylem yönelimli olma” boyutu için .83; “geleceği resmetme” boyutu için .91; “değişime açık olma” boyutu için .88 olarak hesaplanmıştır. Dört boyutlu vizyoner liderlik ölçeğinin toplam Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .96’dır.

2.4.3. Öğretmen Motivasyon Ölçeği

Bu araştırmada öğretmen motivasyonunu ölçmek için Mottaz (1985) tarafından geliştirilen ve Ertan (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan iş motivasyonu ölçeği kullanılmıştır. İş Motivasyonu ölçeğinde bulunan ilk 9 madde “içsel motivasyon” boyutunda, 10 ile 24. madde arasında tüm maddeler “dışsal motivasyon” boyutunda yer almaktadır (Ertürk, 2014: 87). İş Motivasyonu ölçeğine sonradan Çayırbaş (2013) tarafından 4 (12, 18, 20 ve 23. madde) maddesi çıkarılarak yeni bir uyarlama yapılmıştır. Ölçeğin geçerliğine dair açıklanan toplam varyans %68,53'tür. İç ve dış motivasyon olmak üzere iki boyuttan oluşan ölçeğin Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenilirlik katsayıları .789 ve .866 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğunu göstermektedir.

Aşağıdaki tabloda iş motivasyon ölçeği ve boyutlarının Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları verilmiştir.

Tablo 2.3. Öğretmen Motivasyonu Ölçeği Cronbach's Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyut	Maddeler	Cronbach's Alpha
İç motivasyon	1,2,3,4,5,6,7,8,9	.84
Dış motivasyon	10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20	.84
Motivasyon toplam	1-20	.88

Motivasyon ölçeğinin iç motivasyon boyutu için Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .84; dış motivasyon boyutu için Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. İki boyutlu öğretmen motivasyon ölçeğinin toplam Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .88'dir.

Ölçekler ve boyutlarından elde edilen Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları .70'in üzerinde olduğundan güvenilir oldukları söylenebilir.

2.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda iki veya ikiden fazla grubun ortalamalarının karşılaştırılması, korelasyon analizi ve regresyon analizi yapılması

gerektiğinden bu analizlerin varsayımlarından biri olan puanların normallik analizi incelenmiştir. Normalliğin test edilmesi için veri setinin çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayılarına bakılmıştır. Araştırmada kullanılan puanlara ilişkin normallik analizi sonuçları Tablo 2.4’te verilmiştir.

Tablo 2.4. Puanlara İlişkin Normallik Dağılımı Sonuçları

		Statistic	Std. Hata
Vizyoner Düşünme	Çarpıklık	-,980	,135
	Basıklık	,482	,268
Eylem yönelimli olma	Çarpıklık	-,817	,135
	Basıklık	,184	,268
Geleceği resmetme	Çarpıklık	-,590	,135
	Basıklık	-,448	,268
Değişime açık olma	Çarpıklık	-,936	,135
	Basıklık	,114	,268
Vizyoner toplam	Çarpıklık	-,851	,135
	Basıklık	,295	,268
İç motivasyon	Çarpıklık	-1,096	,135
	Basıklık	1,655	,268
Dış motivasyon	Çarpıklık	-,404	,135
	Basıklık	-,416	,268
Motivasyon toplam	Çarpıklık	-,486	,135
	Basıklık	-,327	,268

Tablo 2.4’te görüldüğü gibi ölçeklerin boyutlarına ait çarpıklık ve basıklık katsayıları -2,00 ile 2,00 arasında değiştiğinden dolayı bu değerler verilerin normale yakın bir dağılım gösterdiğine işaret etmektedir (George ve Mallery, 2010: 114). Ayrıca yeterince büyük örneklem grubu için verilerin normal yaklaşıma uymaması temel problemlere yol açmamaktadır (Pallant, 2007: 56). Normallik dağılımıyla ilgili olarak Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü (2011), büyük gruplar üstünde toplanan verilerin normal dağılıma yakın bir dağılım gösterdikleri kabul edilebileceğini ve buna uygun istatistiklerin seçilebileceğini belirtmektedir. Bu araştırmada elde edilen veriler normal dağılım gösterdiğinden ve örneklem hacminin de büyük olmasından dolayı parametrik testler kullanılmıştır. Verilerin analizinde istatistik paket programlarından yararlanılarak betimsel analizler ve anlamlılık analizleri yapılmıştır.

Araştırmada betimsel istatistiklerin yorumlanması için frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin boyut ve madde ortalamalarının düzeyleri belirlenirken “1,00- 1,79: Kesinlikle Katılmıyorum”, “1,80- 2,59: Katılmıyorum”, “2,60- 3,39: Kısmen Katılıyorum”, “3,40- 4,19: Katılıyorum”, ve “4,20- 5, 00: Tamamen Katılıyorum” kriterleri ölçüt olarak kullanılmıştır.

Öğretmenlerin vizyoner liderlik ve motivasyonuna ilişkin algılarının araştırmacı tarafından belirlenen demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, kıdem gibi) göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için iki grup ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar için t testi (independent samples t test), ikiden fazla grup ortalamaların karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA analizlerinde anlamlı fark bulunması durumunda farkın kaynağını tespit etmek için çoklu karşılaştırma (Post Hoc) testlerinden LSD (Least Significant Difference) testi kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Tablolarda bulunan p değerinin 0.05’den küçük olduğu durumlarda anlamlı bir fark olduğu, p değerinin 0.05’ten büyük olduğu durumlarda ise gurupların görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı şeklinde açıklama yapılmıştır.

Öğretmen algılarına göre; okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkileri tespit etmek için korelasyon analizi ve vizyoener liderlik algısının iş motivasyonu üzerindeki etkisini belirleyebilmek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analizlerde korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değer almaktadır. Korelasyon katsayısının 0 olması ölçülen veriler arasında ilişki olmadığı, korelasyon katsayısı +1'e yaklaştıkça ilişkinin pozitif yönde arttığı, -1'e yaklaştıkça da ilişkinin negatif yönde arttığı şeklinde yorumlanmaktadır (Baykul ve Güzeller, 2014: 578). Korelasyonun düzeyinin belirlenmesinde ise katsayının 0,00-0,30 arasında olması “düşük ilişki”; 0,30 ile 0,70 arasında olması “orta düzeyde ilişki” ve 0,70-1,00 arasında olması ise “yüksek ilişki” olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2002: 32).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, öncelikle okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarına yönelik öğretmen algılarına ilişkin bulgular ve daha sonra ise öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

3.1. Birinci Alt Amaçla İlgili Bulgular ve Yorum

Bu kısımda vizyoner liderliğe ilişkin öğretmen algıları ölçek maddeleri, boyutları ve ölçek toplamında analiz edilerek sunulmuştur.

Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarını gösterme düzeyine ilişkin öğretmen algıları analiz edilerek aşağıdaki Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyine İlişkin Öğretmen Algıları

Ölçek Maddeleri	n	\bar{X}	Ss	Düzyey
1. Çalışma grubunun dışında bağlantılar kurar ve bizlere güvenir, bizi ekip arkadaşı olarak görür.	328	4,02	1,15	Katılıyorum
2. Düşünmeyi teşvik edici tartışmalar açar	328	3,78	1,17	Katılıyorum
3. Sürekli yeni fikirler üretir	328	3,76	1,09	Katılıyorum
4. Durumları analiz eder	328	3,95	1,12	Katılıyorum
5. Sorunlara pratik çözümler bulur	328	3,78	1,23	Katılıyorum
6. Hem yurt içinde hem de yurt dışında faaliyet gösterme eğilimindedir.	328	3,02	1,32	Kısmen Katılıyorum
7. Okulunu kurumun değerleri doğrultusunda yönetir.	328	4,20	1,07	Tamamen Katılıyorum
8. Zamanlama kabiliyeti güçlüdür	328	3,95	1,10	Katılıyorum
9. Büyük ve cürekâr projeler üretip uygular	328	3,43	1,20	Katılıyorum
10. Günlük işler ile uğraşmak yerine kurumu geleceğe hazırlar	328	3,76	1,15	Katılıyorum
11. Gelecekteki ihtimaller hakkında fikirler ortaya koyar	328	3,80	1,05	Katılıyorum

12. Değişime açıktır	328	3,91	1,21	Katılıyorum
13. Öğrenme ve öğrendiklerini kuruma uygulama yeteneğine sahiptir.	328	4,03	1,10	Katılıyorum
14. Radikal kararlar almaktan çekinmez	328	3,80	1,21	Katılıyorum
Vizyoner düşünme	328	3,88	,98	Katılıyorum
Eylem yönelimli olma	328	3,74	,96	Katılıyorum
Geleceği resmetme	328	3,66	1,04	Katılıyorum
Değişime açık olma	328	3,91	1,05	Katılıyorum
Vizyoner toplam	328	3,80	,92	Katılıyorum

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları ölçek toplamında ($\bar{X} = 3,80$; katılıyorum) düzeyindedir. Buna göre öğretmenler, okul yöneticilerinin iyi düzeyde vizyoner liderlik davranışları gösterdiklerini düşünmektedirler.

Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları vizyoner düşünme boyutunda ($\bar{X} = 3,88$; katılıyorum) düzeyindedir. Buna göre öğretmenler, okul yöneticilerinin iyi düzeyde vizyoner düşünme davranışları gösterdiklerini düşünmektedirler. Bu boyuttaki en yüksek ortalamaya sahip madde “Çalışma grubunun dışında bağlantılar kurar ve bizlere güvenir, bizi ekip arkadaşı olarak görür” ($\bar{X} = 4,02$; katılıyorum) maddesi iken en düşük ortalamaya sahip maddenin “Sürekli Yeni Fikirler Üretir” ($\bar{X} = 3,76$; katılıyorum) maddesi olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları eylem yönelimli olma boyutunda ($\bar{X} = 3,74$; katılıyorum) düzeyindedir. Buna göre öğretmenler, okul yöneticilerinin iyi düzeyde eylem yönelimli olma davranışları gösterdiklerini düşünmektedirler. Bu boyuttaki en yüksek ortalamaya sahip madde “Okulunu kurumun değerleri doğrultusunda yönetir” ($\bar{X} = 4,20$; tamamen katılıyorum) maddesi iken en düşük ortalamaya sahip maddenin “Hem yurt içinde hem de yurt

dışında faaliyet gösterme eğilimindedir” ($\bar{X} = 3,02$; kısmen katılıyorum) maddesi olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları *geleceği resmetme* boyutunda ($\bar{X} = 3,66$; katılıyorum) düzeyindedir. Buna göre öğretmenler, okul yöneticilerinin iyi düzeyde geleceği resmetme davranışları gösterdiklerini düşünmektedirler. Bu boyuttaki en yüksek ortalamaya sahip madde *“Gelecekteki ihtimaller hakkında fikirler ortaya koyar”* ($\bar{X} = 3,80$; katılıyorum) maddesi iken en düşük ortalamaya sahip maddenin *“Büyük ve cürekâr projeler üretip uygulamak”* ($\bar{X} = 3,43$; katılıyorum) maddesi olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları *değişime açık olma* boyutunda ($\bar{X} = 3,91$; katılıyorum) düzeyindedir. Buna göre öğretmenler, okul yöneticilerinin iyi düzeyde değişime açık olma davranışları gösterdiklerini düşünmektedirler. Bu boyuttaki en yüksek ortalamaya sahip madde *“Öğrenme ve öğrendiklerini kuruma uygulama yeteneğine sahiptir”* ($\bar{X} = 4,03$; katılıyorum) maddesi iken en düşük ortalamaya sahip maddenin *“Radikal kararlar almaktan çekinmez”* ($\bar{X} = 3,80$; katılıyorum) maddesi olduğu görülmektedir.

3.2. İkinci Alt Amaçla İlgili Bulgular ve Yorum

Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarını gösterme düzeyine ilişkin öğretmen algıları cinsiyet, yaş, eğitim durumu, yönetici ile aynı okulda çalışma yılı ve mesleki kıdem (çalışma yılı) değişkenlerine göre analiz edilerek Tablo 3.2– Tablo 3.6’da sunulmuştur.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Okul Yöneticilerinin Algılanan Vizyoner Liderlik Yeterliliklerine İlişkin t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	P								
Vizyoner düşünme	Erkek	130	3,88	1,06	,018	326	,986								
	Kadın	198	3,88	,93				Eylem yönelimli olma	Erkek	130	3,74	1,03	,010	253,82	,992
Eylem yönelimli olma	Erkek	130	3,74	1,03	,010	253,82	,992								
	Kadın	198	3,74	,92											

Geleceği resmetme	Erkek	130	3,74	1,04	1,093	326	,275
	Kadın	198	3,61	1,04			
Değişime açık olma	Erkek	130	3,93	1,09	,231	326	,817
	Kadın	198	3,90	1,03			
Vizyoner toplam	Erkek	130	3,82	,98	,328	326	,743
	Kadın	198	3,79	,88			

Tablo 3.2’de öğretmenlerin cinsiyetine göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarına ilişkin algılarında farklılaşmanın olup olmadığına dair t-testi analiz sonuçları verilmiştir. Sonuçlara göre vizyoner liderlik ölçeği toplamı ve alt boyutları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p > .05$). Buna göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarında kadın ve erkek öğretmenler benzerlik göstermektedir.

Tablo 3.3. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Okul Yöneticilerinin Algılanan Vizyoner Liderlik Yeterliliklerine İlişkin t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Mezuniyet	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	P
Vizyoner düşünme	Lisans	261	3,92	,95	1,559	326	,120
	Lisansüstü	67	3,71	1,09			
Eylem yönelimli	Lisans	261	3,77	,93	1,142	93,635	,256
	Lisansüstü	67	3,61	1,07			
Geleceği resmetme	Lisans	261	3,70	1,03	1,159	326	,247
	Lisansüstü	67	3,53	1,09			
Değişime açık	Lisans	261	3,97	1,01	1,679	92,42	,097
	Lisansüstü	67	3,70	1,18			
Vizyoner toplam	Lisans	261	3,84	,89	1,573	326	,117
	Lisansüstü	67	3,64	1,02			

Tablo 3.3’te görüldüğü gibi yapılan t-testi sonucunda öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen

algıları arasında anlamlı fark saptanmamıştır ($p > .05$). Buna göre öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerin vizyoner liderlik yeterlilikleri öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak değişmediği söylenebilir.

Tablo 3.4. Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Okul Yöneticilerin Algılanan Vizyoner Liderlik Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	n	\bar{X}	Ss	F	p	(LSD) Farkın Kaynağı
Vizyoner düşünme	30 ve altı	129	3,88	,93	1,637	,196	
	31-40 arası	134	3,79	1,03			
	41 ve üzeri	65	4,06	,99			
	Toplam	328	3,88	,98			
Eylem yönelimli	30 ve altı	129	3,82	,86	2,225	,110	
	31-40 arası	134	3,60	1,04			
	41 ve üzeri	65	3,86	,99			
	Toplam	328	3,74	,96			
Geleceği resmetme	30 ve altı	129	3,62	1,02	4,046	,018*	1<3 2<3
	31-40 arası	134	3,55	1,06			
	41 ve üzeri	65	3,98	,99			
	Toplam	328	3,66	1,04			
Değişime açık	30 ve altı	129	3,96	1,01	1,985	,139	
	31-40 arası	134	3,78	1,08			
	41 ve üzeri	65	4,08	1,07			
	Toplam	328	3,91	1,05			
Vizyoner toplam	30 ve altı	129	3,82	,85	2,480	,085	
	31-40 arası	134	3,69	,97			
	41 ve üzeri	65	3,99	,95			
	Toplam	328	3,80	,92			

Tablo 3.4'teki tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; öğretmen algıları arasında sadece geleceği resmetme boyutunda anlamlı fark saptanmıştır ($p = .018 < .05$). Geleceği resmetme boyutundaki maddelerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde yaşları 30'un altında ($\bar{X} = 3,62$) ve yaşları 31-40 arasında ($\bar{X} = 3,55$) olan öğretmenlerin görüş ortalamalarının, yaşları 41 ve üzeri ($\bar{X} = 3,98$) olan öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür. Buna göre yaşları nispeten yüksek olan öğretmenler, yöneticilerinin geleceği resmetme davranışlarını daha çok gösterdiklerini düşünmektedirler.

Tablo 3.5. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Okul Yöneticilerin Algılanan Vizyoner Liderlik Yeterliliklerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	n	\bar{X}	Ss	F	p	(LSD) Farkın Kaynağı
Vizyoner düşünme	1-5 arası	140	3,79	1,03	2,623	,051*	1<4 2<4
	6-10 arası	84	3,79	,89			
	11-15 arası	55	3,93	1,08			
	16 ve üstü	49	4,22	,84			
	Toplam	328	3,88	,98			
Eylem yönelimli olma	1-5 arası	140	3,83	,89	4,247	,006*	1>2 2<4 3<4
	6-10 arası	84	3,53	,93			
	11-15 arası	55	3,55	1,15			
	16 ve üstü	49	4,05	,91			
	Toplam	328	3,74	,96			
Geleceği resmetme	1-5 arası	140	3,67	1,03	5,556	,001*	1<4 2<4 3<4
	6-10 arası	84	3,44	1,03			
	11-15 arası	55	3,53	1,11			
	16 ve üstü	49	4,16	,86			
	Toplam	328	3,66	1,04			
Değişime açık olma	1-5 arası	140	3,97	1,05	2,798	,040*	2<4 3<4
	6-10 arası	84	3,78	1,00			

	11-15 arası	55	3,69	1,14		
	16 ve üstü	49	4,22	,97		
	Toplam	328	3,91	1,05		
	1-5 arası	140	3,82	,91		
	6-10 arası	84	3,64	,88		
Vizyoner toplam	11-15 arası	55	3,68	1,04	3,705	,012*
	16 ve üstü	49	4,16	,82		
	Toplam	328	3,80	,92		

Tablo 3.5'e göre öğretmenlerin kıdemlerine göre öğretmen algıları arasında bütün boyutlarda anlamlı fark saptanmıştır ($p < .05$). Vizyoner düşünme boyutundaki maddelerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde kıdemleri 1-5 yıl arası ($\bar{X} = 3,79$) ve 6-10 yıl arasındaki ($\bar{X} = 3,79$) öğretmenlerin görüş ortalamalarının kıdemleri 16 ve üzeri ($\bar{X} = 4,22$) olan öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür. Buna göre kıdemleri nispeten yüksek olan öğretmenler, yöneticilerinin vizyoner düşünme davranışlarını daha çok gösterdiklerini düşünmektedirler.

Eylem yönelimli olma boyutundaki maddelerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde kıdemleri 6-10 yıl arası ($\bar{X} = 3,53$) ve 11-15 yıl arasındaki ($\bar{X} = 3,55$) öğretmenlerin görüş ortalamalarının, kıdemleri 16 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 4,05$) olan öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür. Ayrıca kıdemleri 6-10 yıl arasındaki ($\bar{X} = 3,53$) öğretmenlerin görüş ortalamalarının kıdemleri 1-5 yıl arası ($\bar{X} = 3,83$) olan öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür.

Geleceği resmetme boyutundaki maddelerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde kıdemleri 1-5 yıl arası ($\bar{X} = 3,67$), 6-10 yıl arası ($\bar{X} = 3,44$) ve 11-15 yıl arasındaki ($\bar{X} = 3,53$) öğretmenlerin görüş ortalamalarının, kıdemleri 16 ve üzeri ($\bar{X} = 4,16$) olan öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür. Buna göre kıdemleri nispeten yüksek olan öğretmenler, yöneticilerinin geleceği resmetme davranışlarını daha çok gösterdiklerini düşünmektedirler.

Değişime açık olma boyutundaki maddelerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde kıdemleri 6-10 yıl arası ($\bar{X} = 3,78$) ve 11-15 yıl arasındaki ($\bar{X} = 3,69$) öğretmenlerin görüş ortalamalarının, kıdemleri 16 ve üzeri ($\bar{X} = 4,22$) olan öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür. Buna göre kıdemleri nispeten yüksek olan öğretmenler, yöneticilerinin değişime açık olma davranışlarını daha çok gösterdiklerini düşünmektedirler.

Vizyoner liderlik ölçek toplamında maddelerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde kıdemleri 1-5 yıl arası ($\bar{X} = 3,82$), 6-10 yıl arası ($\bar{X} = 3,64$) ve 11-15 yıl arasındaki ($\bar{X} = 3,68$) öğretmenlerin görüş ortalamalarının, kıdemleri 16 ve üzeri ($\bar{X} = 4,16$) olan öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür. Buna göre kıdemleri nispeten yüksek olan öğretmenler, yöneticilerin vizyoner liderlik davranışlarını daha çok gösterdiklerini düşünmektedirler.

Tablo 3.6. Öğretmenlerin Yönetici İle Çalışma Süresine Göre Okul Yöneticilerin Algılanan Vizyoner Liderlik Yeterliliklerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Çalışma süresi	n	\bar{X}	Ss	F	p	(LSD) Farkın Kaynağı
Vizyoner düşünme	2 yıl ve altı	240	3,83	,98	2,000	,137	
	3-4 yıl arası	59	3,91	1,07			
	5 yıl ve üstü	29	4,22	,80			
	Toplam	328	3,88	,98			
Eylem yönelimli olma	2 yıl ve altı	240	3,70	,95	2,772	,064	
	3-4 yıl arası	59	3,70	1,10			
	5 yıl ve üstü	29	4,14	,67			
	Toplam	328	3,74	,96			
Geleceği resmetme	2 yıl ve altı	240	3,58	1,02	5,029	,007*	1<3 2<3
	3-4 yıl arası	59	3,74	1,14			
	5 yıl ve üstü	29	4,21	,77			
	Toplam	328	3,66	1,04			

Değişime açık olma	2 yıl ve altı	240	3,85	1,07	4,477	,012*	1<3 2<3
	3-4 yıl arası	59	3,90	1,06			
	5 yıl ve üstü	29	4,46	,73			
	Toplam	328	3,91	1,05			
Vizyoner toplam	2 yıl ve altı	240	3,74	,91	3,884	,022*	1<3 2<3
	3-4 yıl arası	59	3,81	1,03			
	5 yıl ve üstü	29	4,24	,64			
	Toplam	328	3,80	,92			

Tablo 3.6'ya göre öğretmenlerin yöneticileriyle çalışma süresine göre öğretmen algıları arasında vizyoner düşünme ve eylem yönelimli olma boyutlarında anlamlı fark saptanmamış ($p > .05$); diğer boyutlarda ise anlamlı fark saptanmıştır ($p < .05$). Geleceği resmetme boyutundaki maddelerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, yöneticileriyle çalışma süresi 2 yıldan az ($\bar{X} = 3,58$) ve 3-4 yıl arası olan ($\bar{X} = 3,74$) öğretmenlerin görüş ortalamalarının, çalışma süresi 5 yıl ve üstü olan ($\bar{X} = 4,21$) öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür. Buna göre yöneticileriyle çalışma süresi nispeten yüksek olan öğretmenler, yöneticilerinin geleceği resmetme davranışlarını daha çok gösterdiklerini düşünmektedirler.

Değişime açık olma boyutundaki maddelerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, yöneticileriyle çalışma süresi 2 yıldan az ($\bar{X} = 3,85$) ve 3-4 yıl arası olan ($\bar{X} = 3,90$) öğretmenlerin görüş ortalamalarının, çalışma süresi 5 yıl ve üstü olan ($\bar{X} = 4,46$) öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür. Buna göre yöneticileriyle çalışma süresi nispeten yüksek olan öğretmenler, yöneticilerinin değişime açık olma davranışlarını daha çok gösterdiklerini düşünmektedirler.

Vizyoner liderlik ölçek toplamında maddelerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, yöneticileriyle çalışma süresi 2 yıldan az ($\bar{X} = 3,74$) ve 3-4 yıl arası olan ($\bar{X} = 3,81$) öğretmenlerin görüş ortalamalarının, çalışma süresi 5 yıl ve üstü olan ($\bar{X} = 4,24$) öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür. Buna göre yöneticileriyle çalışma

süresi nispeten yüksek olan öğretmenler, yöneticilerin vizyoner liderlik davranışlarını daha çok gösterdiklerini düşünmektedirler.

3.3. Üçüncü Alt Amaçla İlgili Bulgular ve Yorum

Bu kısımda, öğretmenlerin motivasyonuna ilişkin öğretmen algıları; ölçek maddeleri, boyutları ve ölçek toplamında analiz edilerek sunulmuştur.

Tablo 3.7. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri

Maddeler	n	\bar{X}	Ss	Düzy
1. Yaptığım işte başarılıyım.	328	4,28	,77	Tamamen Katılıyorum
2. Yaptığım işle ilgili sorumluluğa sahibim.	328	4,59	,67	Tamamen Katılıyorum
3. Çalışma arkadaşlarım çalışmalarımın dolay beni takdir ederler	328	4,20	,88	Tamamen Katılıyorum
4. Yaptığım işin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum.	328	4,55	,81	Tamamen Katılıyorum
5. İşimi tam anlamıyla yapabilecek yetkiye sahip olduğuma inanıyorum	328	4,28	,88	Tamamen Katılıyorum
6. Yaptığım işin saygın olduğuna inanıyorum.	328	4,44	,89	Tamamen Katılıyorum
7. Kendimi okulun önemli bir çalışanı olarak görüyorum.	328	4,25	,91	Tamamen Katılıyorum
8. Yaptığım işle ilgili bir konuda karar verme hakkına sahibim.	328	4,30	,88	Tamamen Katılıyorum
9. Yöneticilerim çalışmalarımın dolay her zaman beni takdir ederler.	328	3,86	1,03	Katılıyorum
10. Yönetim, izin isteğimi olumlu karşılar ve reddetmez.	328	4,14	,98	Katılıyorum
11. Çalışma ortamımda fiziksel şartlar uygundur.	328	3,67	1,25	Katılıyorum
12. İşyerindeki araç ve gereçler yeterlidir.	328	3,21	1,31	Kısmen Katılıyorum
13. Çalışanlarla ilişkilerim iyi düzeydedir.	328	4,45	,75	Tamamen Katılıyorum
14. Konularında uzman olan kişiler tarafından toplantı, seminer, konferans gibi eğitim faaliyetleri yapılmaktadır.	328	3,55	1,23	Katılıyorum
15. Çalışmakta olduğum okulun ileride şu anki durumundan daha iyi olacağına inanıyorum.	328	3,98	1,04	Katılıyorum
16. Yöneticilerim ile ilişkilerim iyidir.	328	4,31	,81	Tamamen Katılıyorum
17. Yöneticilerim çalışma arkadaşlarımla olan anlaşmazlıklarımı çözmekte yardımcı olurlar.	328	4,08	,96	Katılıyorum

18. Başarımdan dolayı ödüllendirilirim.	328	3,15	1,21	Kısmen Katılıyorum
19. Kişisel ve ailevî sorunlarımın çözümünde çalışma arkadaşlarım her zaman yanımdadır.	328	3,85	1,05	Katılıyorum
20. Yaptığım işten aldığım ücretin yeterli olduğunu düşünüyorum.	328	2,05	1,21	Katılmıyorum
İç motivasyon	328	4,31	,57	Tamamen Katılıyorum
Dış motivasyon	328	3,68	,68	Katılıyorum
Motivasyon toplam	328	3,96	,55	Katılıyorum

Tablo 3.7’de görüldüğü gibi öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin algıları ölçek toplamında ($\bar{X} = 3,96$; katılıyorum) düzeyinde olduğu saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin ölçek toplamında motivasyonlarının iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

İç motivasyon boyutunda öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin algıları ($\bar{X} = 4,31$; tamamen katılıyorum) düzeyinde olduğu saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin iç motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu boyuttaki en yüksek ortalamaya sahip madde “*Yaptığım işle ilgili sorumluluğa sahibim*” ($\bar{X} = 4,59$; tamamen katılıyorum) maddesi iken en düşük ortalamaya sahip maddenin “*Yöneticilerim çalışmalarımından dolayı her zaman beni takdir ederler*” ($\bar{X} = 3,86$; katılıyorum) maddesi olduğu görülmektedir.

Dış motivasyon boyutunda öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin algıları ($\bar{X} = 3,68$; katılıyorum) düzeyinde olduğu saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin dış motivasyon düzeylerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Bu boyuttaki en yüksek ortalamaya sahip madde “*Çalışanlarla ilişkilerim iyi düzeydedir*” ($\bar{X} = 4,45$; tamamen katılıyorum) maddesi iken en düşük ortalamaya sahip maddenin “*Yaptığım işten aldığım ücretin yeterli olduğunu düşünüyorum*” ($\bar{X} = 2,05$; katılmıyorum) maddesi olduğu görülmektedir.

3.4. Dördüncü Alt Amaçla İlgili Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin algıları; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, yönetici ile aynı okulda çalışma yılı, mesleki kıdem (çalışma yılı) değişkenlerine göre analiz edilerek Tablo 3.8 – Tablo 3.12’ de sunulmuştur.

Tablo 3.8. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Motivasyon Algılarına İlişkin t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
İç motivasyon	Erkek	130	4,24	,64	-1,569	232,38	,118
	Kadın	198	4,35	,51			
Dış motivasyon	Erkek	130	3,61	,74	-1,320	244,81	,188
	Kadın	198	3,72	,63			
Motivasyon toplam	Erkek	130	3,90	,63	-1,601	231,59	,111
	Kadın	198	4,00	,50			

Tablo 3.8’de öğretmenlerin cinsiyete göre motivasyon düzeylerine ilişkin algılarında farklılaşmanın olup olmadığına dair t-testi analiz sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde ölçek geneli ve iç motivasyon, dış motivasyon alt boyutlarında öğretmenlerin motivasyon algılarında cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > .05$). Buna göre öğretmenlerin motivasyon algılarının cinsiyet değişkenine bağlı olarak değişmediği söylenebilir.

Tablo 3.9. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Motivasyon Algılarına İlişkin t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim durumu	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
İç motivasyon	Lisans	261	4,31	,56	,392	326	,695
	Lisansüstü	67	4,28	,60			
Dış motivasyon	Lisans	261	3,70	,65	1,249	90,53	,215
	Lisansüstü	67	3,57	,78			
	Lisans	261	3,98	,53	1,024	92,53	,308

Motivasyon toplam	Lisansüstü	67	3,89	,62
--------------------------	------------	----	------	-----

Tablo 3.9’da öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre motivasyon düzeylerine ilişkin algılarında farklılaşmanın olup olmadığına dair t-testi analiz sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde ölçek geneli ve iç motivasyon, dış motivasyon alt boyutlarında öğretmenlerin motivasyon algılarında öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > .05$). Buna göre öğretmenlerin motivasyon algılarının öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak değişmediği söylenebilir.

Tablo 3.10. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Motivasyon Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	n	\bar{X}	Ss	F	p	(LSD) Farkın Kaynağı
İç motivasyon	30 ve altı	129	4,32	,51	,670	,512	
	31-40 arası	134	4,27	,60			
	41 ve üzeri	65	4,36	,61			
	Toplam	328	4,31	,57			
Dış motivasyon	30 ve altı	129	3,62	,63	2,134	,120	
	31-40 arası	134	3,65	,72			
	41 ve üzeri	65	3,83	,67			
	Toplam	328	3,68	,68			
Motivasyon toplam	30 ve altı	129	3,94	,47	1,569	,210	
	31-40 arası	134	3,93	,60			
	41 ve üzeri	65	4,07	,59			
	Toplam	328	3,96	,55			

Tablo 3.10’da öğretmenlerin yaşlarına göre motivasyon düzeylerine ilişkin algılarında farklılaşmanın olup olmadığına dair tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde ölçek geneli ve iç mtivasyon, dış motivasyon alt boyutlarında öğretmenlerin motivasyon algılarında yaşa göre anlamlı

düzyeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > .05$). Buna göre öğretmenlerin motivasyon algılarının yaş değişkenine bağlı olarak değişmediği söylenabilir.

Tablo 3.11. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Motivasyon Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	n	\bar{X}	Ss	F	p	(LSD) Farkın Kaynağı
İç motivasyon	1-5 arası	140	4,27	,55	,940	,421	
	6-10 arası	84	4,37	,52			
	11-15 arası	55	4,25	,64			
	16 ve üstü	49	4,37	,62			
	Toplam	328	4,31	,57			
Dış motivasyon	1-5 arası	140	3,59	,67	4,341	,005*	1<4 2<4 3<4
	6-10 arası	84	3,63	,59			
	11-15 arası	55	3,69	,78			
	16 ve üstü	49	3,98	,63			
	Toplam	328	3,68	,68			
Motivasyon toplam	1-5 arası	140	3,90	,53	2,683	,047*	1<4 3<4
	6-10 arası	84	3,96	,49			
	11-15 arası	55	3,94	,64			
	16 ve üstü	49	4,16	,59			
	Toplam	328	3,96	,55			

Tablo 3.11'e göre öğretmenlerin kıdemine göre motivasyon düzeylerine ilişkin algıları arasında iç motivasyon boyutunda anlamlı fark saptanmamış ($p = ,421 > .05$); dış motivasyon boyutunda ($p = ,005 < .05$) ve ölçek toplamında ise anlamlı fark saptanmıştır ($p = ,047 < .05$). Dış motivasyon boyutundaki ortalamalar incelendiğinde farkın kaynağı kıdemi 16 ve üstü olan öğretmen görüşleri ile ($\bar{X} = 3,98$), kıdemleri 1-5 yıl arası ($\bar{X} = 3,59$), 6- 10 yıl arası ($\bar{X} = 3,63$) ve 11-15 yıl arası ($\bar{X} = 3,69$) olan öğretmenlerin görüş

ortalamalarında olduğu görülmektedir. Buna göre kıdemi nispeten yüksek olan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde dış motivasyona sahip oldukları söylenebilir.

Ölçek toplamında ortalamalar incelendiğinde farkın kaynağı kıdemi 16 ve üstü olan öğretmen görüşleri ile ($\bar{X} = 4,16$), kıdemleri 1-5 yıl arası ($\bar{X} = 3,90$) ve 11-15 yıl arası ($\bar{X} = 3,94$) olan öğretmenlerin görüş ortalamalarında olduğu görülmektedir. Buna göre kıdemi nispeten yüksek olan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde motivasyona sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 3.12. Öğretmenlerin Yönetici İle Çalışma Sürelerine Göre Motivasyon Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Çalışma süresi	n	\bar{X}	Ss	F	p	(LSD) Farkın Kaynağı
İç motivasyon	2 yıl ve altı	240	4,30	,53	1,337	,264	
	3-4 yıl arası	59	4,25	,75			
	5 yıl ve üstü	29	4,46	,47			
	Toplam	328	4,31	,57			
Dış motivasyon	2 yıl ve altı	240	3,64	,67	2,877	,058	
	3-4 yıl arası	59	3,70	,72			
	5 yıl ve üstü	29	3,95	,59			
	Toplam	328	3,68	,68			
Motivasyon toplam	2 yıl ve altı	240	3,94	,53	2,527	,081	
	3-4 yıl arası	59	3,95	,65			
	5 yıl ve üstü	29	4,18	,47			
	Toplam	328	3,96	,55			

Tablo 3.12’de öğretmenlerin yönetici ile çalışma süresine göre motivasyon düzeylerine ilişkin algılarında farklılaşmanın olup olmadığına dair tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde ölçek geneli ve iç motivasyon, dış motivasyon alt boyutlarında öğretmenlerin motivasyon algılarında yönetici ile çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit

edilmiştir ($p > .05$). Buna göre öğretmenlerin motivasyon algılarının yönetici ile çalışma süresi değişkenine bağlı olarak değişmediği söylenebilir.

3.5. Beşinci Alt Amaçla İlgili Bulgular ve Yorum

Bu kısımda okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve elde edilen korelasyon bulguları Tablo 3.13'te verilmiştir.

Tablo 3.13. Vizyoner Liderlik ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki Korelasyon Değerleri

		İç motivasyon	Dış motivasyon	Motivasyon toplam
Vizyoner düşünme	r	,52*	,51*	,58*
	p	,00	,00	,00
	n	328	328	328
Eylem yönelimli olma	r	,51*	,54*	,60*
	p	,00	,00	,00
	n	328	328	328
Geleceği resmetme	r	,42*	,50*	,53*
	p	,00	,00	,00
	n	328	328	328
Değişime açık olma	r	,41*	,45*	,49*
	p	,00	,00	,00
	n	328	328	328
Vizyoner toplam	r	,51*	,55*	,61*
	p	,00	,00	,00
	n	328	328	328

p < .05*

Tablo 3.13'te görüldüğü gibi okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r = ,61$; $p = ,00 < ,05$) saptanmıştır.

Boyutlar arası karşılaştırmalar incelendiğinde okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarından vizyoner düşünme boyutu ile öğretmenlerin iç motivasyon düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = ,52$; $p = ,00 < ,05$); dış motivasyon ile orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = ,51$; $p = ,00 < ,05$);

motivasyon ölçek toplamı ile orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = ,58$; $p = ,00 < ,05$) saptanmıştır.

Vizyoner liderliğin eylem yönelimli olma boyutu ile öğretmenlerin iç motivasyon düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = ,51$; $p = ,00 < ,05$); dış motivasyon ile orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = ,54$; $p = ,00 < ,05$); motivasyon ölçek toplamı ile orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = ,60$; $p = ,00 < ,05$) saptanmıştır.

Vizyoner liderliğin geleceği resmetme boyutu ile öğretmenlerin iç motivasyon düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = ,42$; $p = ,00 < ,05$); dış motivasyon ile orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = ,50$; $p = ,00 < ,05$); motivasyon ölçek toplamı ile orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = ,53$; $p = ,00 < ,05$) saptanmıştır.

Vizyoner liderliğin değişime açık olma boyutu ile öğretmenlerin iç motivasyon düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = ,41$; $p = ,00 < ,05$); dış motivasyon ile orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = ,45$; $p = ,00 < ,05$); motivasyon ölçek toplamı ile orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = ,49$; $p = ,00 < ,05$) saptanmıştır.

Buna göre hem ölçekler toplamında hem de boyutlar bazında okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları arttıkça öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

3.6. Altıncı Alt Amaçla İlgili Bulgular ve Yorum

Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyon düzeylerini yordama gücü için yapılan çoklu regresyon analizi bulguları Tablo 3.14'te verilmiştir.

Tablo 3.14. Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Davranışlarının Öğretmen Motivasyonunu Yordama Gücü

	Beta	Std. Hata	β	t	p
Sabit	2,544	,103		24,723	,000

Vizyoner düşünme	,176	,042	,313	4,200	,000
Eylem yönelimli olma	,220	,053	,383	4,170	,000
Geleceği resmetme	,036	,050	,068	,721	,472
Değişime açık olma	-,056	,045	-,107	-1,242	,215
R= .629 R² = .396 p=.00					
F (4-327)= 52,882					

Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları öğretmenlerin motivasyon düzeylerini yordama gücü için yapılan çoklu regresyon analizi değerlendirilmesi sonucunda motivasyon düzeyini açıklayan varyanslar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=52,882; p=.00). Yordayan değişken vizyoner liderlik ölçeğindeki alt boyutlar yordanan değişken olan öğretmen motivasyonunun toplamda %39,6'sını açıkladığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmen motivasyonunun %39,6'sının okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarına bağlı olduğu söylenebilir ($r^2 = .396$). Aynı zamanda yapmış olduğumuz çoklu regresyon analizinin coefficients (katsayılar) tablosu incelendiğinde yordayan değişkende meydana gelen bir birimlik değişimin yordanan değişkende ne kadar değişime sebep olacağı gösterilmektedir. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışı sergilemesinin motivasyona etkisinde en fazla etkinin okul yöneticilerinin eylem yönelimli olmaları ($\beta = .383$; $p < .05$), sonrasında ise vizyoner düşünceleri ($\beta = .313$; $p < .05$) etkili olmaktadır. Okul yöneticilerinin geleceği resmetmesinden ve değişime açık olmasından öğretmen motivasyonu anlamlı düzeyde etkilenmemektedir. Dolayısıyla öğretmen motivasyonunun anlaşılmasında yaklaşık %40 oranında okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışı sergilemeleri yer alırken, özellikle eylem yönelimli olmaları ve vizyoner düşünceleri bu durumu temellendirmektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

4.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma

Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları ölçek toplamında ve alt boyutlarında katılıyorum düzeyindedir. Buna göre öğretmenler, okul yöneticilerinin iyi düzeyde vizyoner liderlik davranışları gösterdiklerini düşünmektedirler. Araştırmada yöneticilerin öğretmenlerce algılanan vizyoner liderlik düzeylerine ilişkin bulgular Özdilek (2019), Aksu (2009), Başaran (2016), Oğuz (2015), Eranıl (2014) ve Kuyulu'nun (2019) araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Diğer taraftan Babil'in (2009) çalışmasıyla okul yöneticilerinin orta düzeyde vizyoner liderlik davranışı sergiledikleri, Buharlıoğlu'nun (2014) çalışmasıyla okul yöneticilerinin düşük düzeyde vizyoner liderlik davranışı sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sabancı'nın (2007) araştırma sonuçları Buharlıoğlu'nun (2014) araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırma sonuçlarında okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları öğretmenlerce iyi olarak algılansa da bu durumun daha iyiye ulaşması gerektiği gerçeği unutulmamalıdır. Öğretmen algılarında yöneticilerin vizyoner liderlik davranışı sergilemesinin okullara pozitif katkılar sağladığı göz önünde bulundurulmalıdır. Zira Özdilek'in (2019) araştırmasında, yöneticilerin öğretmenlerce algılanan vizyoner liderlik davranış düzeyleri ve öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki; Eranıl'ın (2014) araştırmasında, yöneticilerin öğretmenlerce algılanan vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki; Kuyulu'nun (2019) araştırmasında, öğretmenlerin yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliliği, öğretmen motivasyonunu ve örgütsel bağlılığı boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Dolayısıyla okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışı sergileme okulu birçok yönden etkileyen önemli bir faktördür.

4.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin cinsiyetine ve eğitim durumuna göre, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu durum okul yöneticisinin, öğretmenleri; erkek ve kadın öğretmenler, lisans mezunu ve yüksek lisans mezunu öğretmenler diye ayırmayıp tarafsız davranmasından, gelecek ile ilgili planlarından haberdar etmesinden ve onları da bu doğrultuda yönlendirmesinden kaynaklanabilir. Bu sonuç Kuyulu'nun (2019), Oğuz'un (2015), Koçman'ın (2005), Kalyoncu'nun (2008) ve Acar'ın (2006) araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Diğer taraftan bu araştırma sonuçlarıyla ters düşen araştırmalar da mevcuttur. Eranıl'ın (2014) araştırmasında erkek öğretmenler yöneticilerini, vizyoner liderlik özelliklerini taşıması bakımından kadın öğretmenlere göre daha yeterli görmektedir. Babil'in (2009) de araştırma sonuçları Eranıl'ın (2014) araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bunun sebebinin erkek yöneticilerin sayıca fazla olmasından kaynaklanabileceği şeklinde vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin yaşlarına göre öğretmen algıları arasında sadece geleceği resmetme boyutunda anlamlı fark saptanmıştır. Geleceği resmetme boyutundaki maddelerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde yaşları 30'un altında ve yaşları 31-40 arasında olan öğretmenlerin görüş ortalamalarının, yaşları 41 ve üzeri olan öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür. Buna göre yaşları nispeten yüksek olan öğretmenler, yöneticilerinin geleceği resmetme davranışlarını daha çok gösterdiklerini düşünmektedirler. Bu duruma, öğretmenlerin yaşları nedeni ile mesleklerine yönelik beklentilerinin azalmasının neden olduğu söylenebilir. Diğer taraftan Babil'in (2009) ve Eranıl'ın (2014) araştırma sonuçları yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu durum okul yöneticisinin, öğretmenler arasında ayırım yapmıyor olmasından kaynaklanabilir. Başka bir deyişle daha yaşlı öğretmenler ve genç öğretmenler arasında yapılan görev dağılımlarının adil bir biçimde yapılmasından kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre öğretmen algıları arasında ölçek toplamında ve alt boyutlarda anlamlı fark saptanmıştır. Vizyoner düşünme boyutundaki maddelerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde kıdemleri 1-5 yıl arası ve 6-10 yıl arasındaki öğretmenlerin görüş ortalamalarının kıdemleri 16 ve üzeri olan öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür. Eylem yönelimli olma boyutundaki maddelerin aritmetik

ortalamaları incelendiğinde kıdemleri 6-10 yıl arası ve 11-15 yıl arasındaki öğretmenlerin görüş ortalamalarının, kıdemleri 16 ve üzeri olan öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür, ayrıca kıdemleri 6-10 yıl arasındaki öğretmenlerin görüş ortalamalarının kıdemleri 1-5 yıl arası öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür. Değişime açık olma boyutundaki maddelerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde kıdemleri 6-10 yıl arası ve 11-15 yıl arasındaki öğretmenlerin görüş ortalamalarının, kıdemleri 16 ve üzeri olan öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür. Vizyoner liderlik ölçek toplamında ve geleceği resmetme boyutundaki maddelerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde kıdemleri 1-5 yıl arası, 6-10 yıl arası ve 11-15 yıl arasındaki öğretmenlerin görüş ortalamalarının, kıdemleri 16 ve üzeri olan öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür. Buna göre kıdemleri nispeten yüksek olan öğretmenler, yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarını daha çok gösterdiklerini düşünmektedirler. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin de yöneticilerinin kendilerine destek olma konusunda yetersiz buldukları söylenebilir. Bu sonuç Oğuz'un (2015), Kalyoncu'nun (2008) ve Acar'ın (2006) araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Diğer taraftan araştırmanın bulguları Özdilek'in (2019) araştırmasındaki bulgularla çelişmektedir.

Öğretmenlerin yöneticileriyle çalışma süresine göre öğretmen algıları arasında vizyoner düşünme ve eylem yönelimli olma boyutlarında anlamlı fark saptanmamış; değişime açık olma ile geleceği resmetme boyutlarında ve ölçek genelinde anlamlı fark saptanmıştır. Vizyoner liderlik ölçek toplamında ve değişime açık olma ile geleceği resmetme boyutlarındaki maddelerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, yöneticileriyle çalışma süresi 2 yıldan az ve 3-4 yıl arası olan öğretmenlerin görüş ortalamalarının, çalışma süresi 5 yıl ve üstü olan öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür. Buna göre yöneticileriyle çalışma süresi nispeten yüksek olan öğretmenler, yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarını daha çok gösterdiklerini düşünmektedirler. Bu duruma öğretmenlerin yöneticisiyle çalışma süresi artıkça çalıştığı okulu benimseme duygusunun gelişmiş olmasından kaynaklanabilir. Diğer taraftan Oğuz'un (2015) ve Eranıl'ın (2014) araştırma sonuçları yönetici ile çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin algıları ölçek toplamında katılıyorum düzeyindedir. Buna göre öğretmenlerin ölçek toplamında motivasyonlarının iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Ertürk (2016) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin genel motivasyon algıları orta düzeydedir. Diğer taraftan Aksel'in (2016) ve Polat'ın (2010) araştırmaları sonucu öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur.

İç motivasyon boyutunda öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin algıları tamamen katılıyorum düzeyindedir. Buna göre öğretmenlerin iç motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu boyuttaki en yüksek ortalamaya sahip madde "*Yaptığım işle ilgili sorumluluğa sahibim*" maddesi iken en düşük ortalamaya sahip maddenin "*Yöneticilerim çalışmalarımın dolaylı her zaman beni takdir ederler*" maddesi olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerin yüksek iç motivasyona sahip olmalarının nedeni, sorumluluklarının bilincinde olmaları, işlerini yapmaya değer buldukları ve duydukları başarı hissinden kaynaklanabilir.

Dış motivasyon boyutunda öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin algıları katılıyorum düzeyinde olduğu saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin dış motivasyon düzeylerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Bu boyuttaki en yüksek ortalamaya sahip madde "*Çalışanlarla ilişkilerim iyi düzeydedir*" maddesi iken en düşük ortalamaya sahip maddenin "*Yaptığım işten aldığım ücretin yeterli olduğunu düşünüyorum*" maddesi olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerin yüksek dış motivasyona sahip olmalarının nedeni, yapılan sosyal etkinliklerden, verilen ödüllerden, ekip çalışmasına verilen önemden, fiziksel şartlardan, verilen sorumluluk miktarlarından kaynaklanabilir. Diğer taraftan öğretmenlerin aldıkları ücreti yetersiz bulmaları Herzberg'in "çift faktör teorisinde" belirttiği; iş ortamında çalışanın motivasyonunun düşük olmasına yol açan, işten ayrılmasına ve tatminsizliğe sebep olan hijyenik etmenlere örnek olduğu söylenebilir.

Ugar'ın (2019), Ertürk'ün (2016), Aksel'in (2016) araştırmaları sonucu öğretmenlerin içsel motivasyonu "yüksek", dışsal motivasyonu ise "orta" düzeyinde

bulunmuştur. Bu sonuç Canpolat'ın (2011) araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

4.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma

Elde edilen sonuçlar incelendiğinde ölçek geneli ve iç mtivasyon, dış motivasyon alt boyutlarında öğretmenlerin motivasyon algılarında cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin motivasyon algılarının cinsiyet değişkenine bağlı olarak değişmediği söylenebilir. Benzer şekilde Ugar'ın (2019), Yıldırım'ın (2019), Aksel'in (2016)'in, Çelik'in (2015), Emirbey (2017) ve Demir'in (2018) araştırmalarında da öğretmenlerin motivasyon algılarında cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu araştırma sonuçlarıyla çelişen araştırmalar da mevcuttur. Polat'ın (2010) araştırma sonuçlarında kadın ve erkek öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ve her iki motivasyon boyutunda da kadın öğretmenlerin düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Bunun nedeni kadınların ve erkeklerin beklenti düzeylerinin farklı olması şeklinde ifade edilmiştir.

Ölçek geneli ve iç mtivasyon, dış motivasyon alt boyutlarında öğretmenlerin motivasyon algılarında öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin motivasyon algılarının öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak değişmediği söylenebilir. Benzer şekilde Ugar'ın (2019), Çelik'in (2015), Emirbey'in (2017) ve Özmen'in (2017) araştırmalarında da öğretmenlerin iş motivasyon düzeylerine ilişkin algıları öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu araştırmadan farklı olarak Polat (2010) yaptığı çalışmada sadece iç motivasyon alt boyutunda öğretmenlerin motivasyon algılarında öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Yüksek Lisans/ Doktora eğitimi olan öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin, Ön Lisans ve Lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinden daha düşük olduğu bulunmuştur. Bunun nedeninin akademik alanda donanımları genişleyen öğretmenlerin kendini gerçekleştirme, onore edilme, terfi gibi beklentilerinin yüksek olması şeklinde ifade edilmiştir. Benzer şekilde Yıldırım'ın (2019) araştırma sonucunda

Lisans mezunu olan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin Yüksek Lisans mezunu olan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Ölçek geneli ve iç mtivasyon, dış motivasyon alt boyutlarında öğretmenlerin motivasyon algılarında yaşa göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin motivasyon algılarının yaş değişkenine bağlı olarak değişmediği söylenebilir. Polat'ın (2010) yaptığı araştırmada; öğretmenlerin yaşının, sadece dışsal motivasyon düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Genç öğretmenlerin (20-25 yaş grubu) dışsal motivasyon düzeylerinin daha yuksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Aksoy'un (2006), Tanrıverdi'nin (2007) ve Yılmaz'ın (2009) araştırmalarında da öğretmenlerin yaşları ilerledikçe motivasyon düzeylerinin düştüğü belirlenmiştir. Bu durumda genç öğretmenlerin mesleğe yeni başlama heyecanı ile motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin kıdemine göre motivasyon düzeylerine ilişkin algıları arasında iç motivasyon boyutunda anlamlı fark saptanmamış; dış motivasyon boyutunda ve ölçek toplamında ise anlamlı fark saptanmıştır. Dış motivasyon boyutundaki ortalamalar incelendiğinde farkın kaynağı kıdemi 16 ve üstü olan öğretmen görüşleri ile kıdemleri 1-5 yıl arası, 6- 10 yıl arası ve 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin görüş ortalamalarında olduğu görülmektedir. Buna göre kıdemi nispeten yüksek olan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde dış motivasyona sahip oldukları söylenebilir. Benzer şekilde yaptığı çalışmada; Polat (2010), öğretmenlerin mesleki kıdeminin, sadece dışsal motivasyon düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. 1-5 yıllık mesleki kıdemi olan öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeylerinin, diğer öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeylerinden daha düşük olduğu bulunmuştur. Ölçek toplamında ortalamalar incelendiğinde farkın kaynağı kıdemi 16 ve üstü olan öğretmen görüşleri ile kıdemleri 1-5 yıl arası ve 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin görüş ortalamalarında olduğu görülmektedir. Buna göre kıdemi nispeten yüksek olan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde motivasyona sahip oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin kıdemi arttıkça daha fazla yetki almak ve daha fazla maddi kazanç sağlamak isteyebilir. Bunların motivasyonu artırdığı düşünülebilir. Bu bulgular Ugar'ın (2019) ve Ertürk'ün (2016) araştırmalarıyla benzerlik göstermektedir. Yaptıkları çalışmalarda; Yıldırım

(2019), Emirbey (2017) ve Aksel (2016) kıdem değişkenine göre öğretmenlerin motivasyon algılarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Diğer taraftan yaptığı çalışmada; Özmen (2017), 1-5 yıllık mesleki kıdemi olan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin, 6-10 yıllık mesleki kıdemi olan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yani, öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre arttıkça motivasyon düzeyleri düşmektedir. Bulgular bu araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir.

Ölçek geneli ve iç mtivasyon, dış motivasyon alt boyutlarında öğretmenlerin motivasyon algılarında yönetici ile çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin motivasyon algılarının yönetici ile çalışma süresi değişkenine bağlı olarak değişmediği söylenebilir. Bu bulgular Yıldırım'ın (2019) araştırmasıyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmadan farklı olarak Demir (2018) tarafından yapılan çalışma sonucunda, yöneticileri ile 1 yıldır çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yöneticileri ile 2 yıldır çalışan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan Aksel'in (2016) araştırmasında öğretmenlerin yöneticileriyle çalışma süresi arttıkça motivasyon düzeylerinin yükseldiği belirlenmiştir. Bu durum, uzun süre aynı yönetici ile çalışan öğretmenlerin, yöneticilerini daha iyi tanımalarını sağladığı ve onların motivasyonunu olumlu yönde etkilediği şeklinde ifade edilmiştir.

4.1.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma

Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Boyutlar arası karşılaştırmalar incelendiğinde okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarından “vizyoner düşünme”, “eylem yönelimli olma”, “geleceği resmetme” ve “değişime açık olma” boyutu ile öğretmenlerin iç motivasyon düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif anlamlı bir ilişki; dış motivasyon ile orta düzeyde, pozitif anlamlı bir ilişki; motivasyon ölçek toplamı ile orta düzeyde, pozitif anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Buna göre hem ölçekler toplamında hem de boyutlar bazında okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları arttıkça öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Ugar (2019) araştırmasında okul müdürlerin liderlik uygulamaları ile

öğretmenlerin motivasyonları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişkinin olduğunu, Emirbey (2017) ise çalışmasında okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen algıları ile öğretmenlerin motivasyonu arasında pozitif, doğru orantılı, orta düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özmen (2017) araştırmasında okul yöneticilerin sergilemiş oldukları otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş motivasyon düzeyleri arasında orta şiddette, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eranıl'ın (2014) yaptığı çalışmada; yöneticilerin, öğretmenlerce algılanan vizyoner liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında orta şiddette, pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde; Kuyulu (2019), spor liselerinde görev yapan yöneticilerin vizyoner liderliklerinin öğretmenlerin motivasyonuna ve örgütsel bağlılık düzeylerine etkisini incelediği çalışmada; yöneticilerin vizyoner liderlikleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuçlar; okul yöneticilerinde bulunan vizyoner liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyon, iş doyumunu ve okuldaki etkililiğini arttırdığını göstermektedir. Yıldırım'a (2004, s. 45) göre okul lideri; yaratıcı çözümler üreterek gerekli iyileştirme ve düzenlemeyi yaparak kurum vizyonunu belirleyebilir. Bu nedenle liderler, çalışanların motivasyonuna önem vermelidir.

4.1.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada öğretmenlerin vizyoner liderlik algılarının, öğretmenlerin motivasyon algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yordayan değişken vizyoner liderlik ölçeği yordanan değişken olan motivasyonunun %39,6'sını açıkladığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmen motivasyonunun %39,6'sının okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarına bağlı olduğu söylenebilir ($r^2 = .396$). Bu sonuçlara göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyon düzeylerini açıkladığı ve en fazla açıklayan alt boyutun eylem yönelimli olma, sonrasında ise vizyoner düşünme olduğu söylenebilir. Geleceği resmetme ve değişime açık olma boyutlarının öğretmen motivasyonunu anlamlı yordadığı söylenemez. Öğretmenlerin okulun hedef ve amaçları doğrultusunda işlerini

benimsemesi, çalışmak için istekli olması ve bunun için çaba harcamaları, yöneticilerin onları motive etmeleri sayesinde mümkün olabilir. Bu açıdan vizyoner lider olarak okul yöneticileri, öğretmenlerin motivasyonunda önemli bir rol alabilmelidir.

4.2. ÖNERİLER

4.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında, İstanbul İli Küçükçekmece İlçesinde resmi ortaokullarda yürütülmüştür. Aynı çalışma özel ve kamuya bağlı ilkokullarda ve liselerde de yapılabilir. Aynı zamanda kademeler arasında karşılaştırmalı araştırma da yapılabilir.
2. Bu çalışmada veriler sadece öğretmen görüşleri alınarak toplanmıştır. Benzer bir araştırma ile velilerin veya okul yöneticilerinin görüşleri de alınabilir.
3. Bu çalışmada bazı demografik değişkenlere göre öğretmen algılarında farklılaşmalar ortaya çıkmıştır. Bu farklılaşmaların nedenleri nitel araştırma yöntemleri kullanılarak araştırılabilir.

4.2.2. Uygulamacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonucunda yöneticilerin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre yöneticilerdeki vizyoner liderlik davranışlarının artması öğretmenlerin motivasyon düzeyini arttıracaktır. Bu ilişkinin güçlendirilmesi için yöneticilerin vizyoner liderlik konusunda eğitim alması ve kendilerini geliştirmeleri önerilebilir. Ayrıca vizyoner liderlik özelliklerine sahip okul yöneticileri ödüllendirilerek diğer yöneticilere örnek teşkil etmesi sağlanabilir.
2. Bu çalışmada kıdemi nispeten yüksek olan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin diğer gruplara göre yüksek çıktığı görülmüştür. Motivasyon düzeyinin göreve yeni başlayan öğretmenlerde artırılması için görevlerinin ilk yıllarında yaşadıkları sorunların tespit edilip motivasyon düzeylerinin

artırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Ayrıca daha fazla bilgiye sahip olmaları göz önünde bulundurulduğunda kıdemi yüksek olan öğretmenler tarafından hazırlanacak birçok aktivite ile kıdemi daha düşük olan öğretmenlerin motivasyonlarını artırıcı girişimlerde bulunulması yararlı olabilir.

3. Bu araştırmada öğretmenlerin motivasyonunun iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin motivasyonlarını daha da arttırmak için öğretmeni desteklemesi, takdir etmesi, yetki vermesi, alınacak olan kararlara katılımını sağlaması, sorumluk vermesi yöneticilere önerilebilir. Ayrıca öğretmenlerin motivasyonlarını arttırmak için de liderlerin içsel motivasyon araçlarının yanında dışsal motivasyon araçlarını da kullanması yararlı olabilir.



KAYNAKÇA

- Acar, S. (2006). *İlköğretim okul yöneticilerinin vizyoner liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşleri (Elazığ İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Açıkgöz, K. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. Karayılmaz Matbaası. İzmir, 1996 , s 197.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Aksel, N. (2016). *Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki (Samsun İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Aksoy, H. (2006). *Örgüt ikliminin motivasyon üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksu, A. (2009a). Kriz yönetimi ve vizyoner liderlik. *Journal of Yaşar University*, 4(15), 2435-2450.
- Aksu, A. (2009b). İlköğretim okullarında toplam kalite yönetimi ve vizyoner liderlik. *Eğitim ve Bilim*, 34(153).
- Alderfer, C. P. (1970). Relatedness need satisfaction and learning desires in laboratory education. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 6(3), 365-368.
- Almog-Bareket, G. (2012). Visionary leadership in business schools: an institutional framework. *Journal of management development*, 31(4), 431-440.

- Arslantaş, H. İ., Tösten, R. ve Marakçı, D. B. (2018). Lise öğretmenlerinde mesleki motivasyon unsurları: karma yöntemli bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3).
- Ayık, A., Akdemir, Ö. A., ve Seçer, İ. (2015). Öğretme motivasyonu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Current Research in Education*, 1(1), 33-45.
- Babil, F. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ile öğretmenlerin örgütsel adanmaları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Başaran, M. E. (2016). *Okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterliliklerine ilişkin müdür ve öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baykul, Y. ve Güzeller, C.O. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bilge, B. (2013). Öğrenci başarısını arttırmada okul müdüründen beklenen liderlik özellikleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 12-23.
- Brown, K. M., ve Anfara Jr, V. A. (2003). Paving the way for change: Visionary leadership in action at the middle level. *Nassp Bulletin*, 87(635), 16-34.
- Buharlıoğlu, C. (2014). *İlköğretim öğretmenlerinin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin görüşleri (İzmir ili çığlı ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Okan üniversitesi, İstanbul.
- Bulut, Y. B., ve Uygun, S. (2010). Etkin bir yönetim için vizyoner liderliğin önemi: Hatay'daki kamu kurumları üzerinde bir uygulama. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 29-47.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.

- Bush, T. (2008). From management to leadership: Semantic or meaningful change?. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 271-288.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (21.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canpolat, C. (2011). *Öğretmen kariyer basamakları uygulamaları ile öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler*. Yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Ceviz, H. (2018). *Toplumdaki öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ile öğretmenin mesleki motivasyonu arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Cheema, S., Akram, A., ve Javed, F. (2015). Employee engagement and visionary leadership: Impact on customer and employee satisfaction. *Journal of Business Studies Quarterly*, 7(2), 139.
- Çayırbaş, F. ve Özpolat A (2013). *Özel güvenlik sektöründe çalışanların örgütsel bağlılık, iş motivasyonu, iş performans düzeyleri ve bir uygulama*. 3. Ulusal Özel Güvenlik Sempozyumu, 89-93, Gaziantep.
- Çelik, D. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin sahip olması gereken vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çelik, E. (2015). *Öğretmenlerin motivasyonları ile yaşam kaliteleri arasındaki ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Çelik, S. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin algıladıkları yönetici iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumunu arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(12), 465-474.
- Çetindere, E. D. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çınar, F. Kaban, A. (2012). Conflict management and visionary leadership: an application in hospital organizations. *8th International Strategic Management Conference. Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 58, 197-206.
- Çiftçi, M. (2019). *Tarsus ilçesi ortaöğretim kurumları yöneticilerinin liderlik özelliklerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Çoban, Ö. (2019). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin mesleki gelişime yönelik görüşleri bakımından değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çökerdenoğlu, H. (2019). *Öğretmenlerin kuşak bağlamında değişen motivasyon araçları: X ve Y kuşağı öğretmenleri aynı araçlarla mı motive olur?*. Yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Demir, İ. (2019). *Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumuna üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, M. (2015). *Maarif müfettişlerinin sınıf öğretmenlerine mesleki rehberlik yapma düzeyleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

- Demir, S. (2018). *Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonunun incelenmesi*. Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Denison, D. R., ve Fisher, C. (2005). The Role of the Board of Directors in Shaping Corporate Culture: Reactive Compliance or Visionary Leadership?. In Paper presented at the “Changing the Game Forum: Reforming American Business”.
- Deniz, Ü., ve Erdener, M. A. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen etmenler. *Sosyal bilimlerde stratejik araştırmalar* (ss. 29-41). Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Deviren, İ. (2019). *İlkokul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Dinçer, Ö., ve Fidan, Y. (1996). *İşletme yönetimine giriş*. Beta Yayıncılık.
- Dintino, R. S., Boyles, T., Neck, C. P., ve Hall, J. R. (2008). Visionary entrepreneurial leadership in the aircraft industry. *Journal of Management History*. Vol. 14 No. 1, 2008 pp. 39-54.
- Doğan, S., ve Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 20(2), 191-216. doi: 10.14527/kuey.2014.009
- Ekşi, D. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinde algıladıkları liderlik stilleri ile kendi motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Emirbey, A. R. (2017). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki (Denizli ili çivril ilçe örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

- Eranil, A. K. (2014). *Mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin vizyoner liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Ertan, H. (2008). *Örgütsel bağlılık, iş motivasyonu ve iş performansı arasındaki ilişki: antalya'da beş yıldızlı otel işletmelerinde bir inceleme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Ertürk, R. (2014). *Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-15.
- Gawel, J. E. (1996). Herzberg's theory of motivation and Maslow's hierarchy of needs. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*. Vol. 5 , Article 11.
- George, D., ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Gherman, C. (2012). Maslow pyramid-Possible interpretation. *International Journal of Learning & Development*, 2(1), 581-592.
- Girgin-Çatalkaya, K. (2019). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin incelenmesi: Büro yönetimi öğretmenleri üzerinde bir araştırma*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Grady, M. L., ve LeSourd, S. J. (1989). Principals' attitudes toward visionary leadership. *The High School Journal*, 73(2), 103-110.
- Groves, K. S. (2006). Leader emotional expressivity, visionary leadership, and organizational change. *Leadership & Organization Development Journal*, 27(7), 566-583.

- Gül, R. (2019). *Vizyoner liderlik davranışlarının algılanan kurum kimliği üzerine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 531-548.
- Gündoğdu, G. (2018). *Liderlik tarzlarının özel okullarda çalışan öğretmenlerin iş tatminleri ve motivasyonları üzerindeki etkileri: Görgül bir araştırma*. Doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Güngör, A. (2019). *Okul yöneticilerinin duygu yönetimi yeterlilikleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş., ve Dalgıç, G. (2010). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği standartlarına ilişkin öğretmen, yönetici ve denetmenlerin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 535-579.
- İlter, P. (2019). *Resmi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- İşcan, Ö. F., ve Tanrıbil, S. (2016). Vizyoner liderlik davranışlarının çalışanların örgütsel bağlılıklarına ve adalet algılarına etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3).
- Kalyoncu, K. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olma yeterlilikleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kantabutra, S., ve Avery, G. C. (2006). Follower effects in the visionary leadership process. *Journal of Business & Economics Research (JBBER)*, 4(5).

- Kaplan, M. (2007). *Motivasyon teorileri kapsamında uygulanan özendirme araçlarının işgören performansına etkisi ve bir uygulama*. Yüksek lisans tezi. Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., ve Küçük, E. (2010). Yönetici denetimi algısının öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyine etkisi: Bir path analizi çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 417-437.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (30. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kocabaş, İ., Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (Özel ve devlet okulu örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, S. 3(1).
- Kaur, A. (2013). Maslow's need hierarchy theory: Applications and criticisms. *Global Journal of Management and Business Studies*, 3(10), 1061-1064.
- Kılınç, T, D. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri ve kendi örgütsel bağlılıklarını algılamaları ile okul yöneticilerinin sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarını algılamaları arasındaki ilişki (Mersin ili Tarsus ilçesi örneği)*. Yüksek lisans tezi. Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Koçman, E. A. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ve okul kültürü*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kotterman, J. (2006). Leadership versus management: What's the difference?. *The Journal for Quality and Participation*, 29(2), 13.
- Kuyulu, İ. (2019). *Spor liselerinde görev yapan yöneticilerin vizyoner liderliklerinin öğretmenlerin motivasyonuna ve örgütsel bağlılık düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Lashway, L. (1997). Visionary Leadership. ERIC Digest, Number 110.

- Lee, M. T., ve Raschke, R. L. (2016). Understanding employee motivation and organizational performance: Arguments for a set-theoretic approach. *Journal of Innovation & Knowledge*, 1(3), 162-169.
- Lesourd, S. J., Tracz, S., ve Grady, M. L. (1992). Attitude Tward Visionary Leadership. *Journal of School Leadership*, 2(1), 34-44.
- Logeswaran, A., ve Ongsiewhar, C. (2019). A case study of Alderfers' theory of motivation on college students volunteering in events. *Qualitative and Quantitative Research Review*, Voll1, Issue1.
- Lunenburg, F. C. (2011). Goal-setting theory of motivation. *International Journal of Management, Business, and Administration*, 15(1), 1-6.
- Margolis, J. A., ve Ziegert, J. C. (2016). Vertical flow of collectivistic leadership: An examination of the cascade of visionary leadership across levels. *The Leadership Quarterly*, 27(2), 334-348.
- McLarney, C., ve Rhyno, S. (1999). Mary Parker Follett: visionary leadership and strategic management. *Women in Management Review*. 14(7), 1999. pp. 292-302.
- Meindl, J. R. (1998). Invited reaction: Enabling visionary leadership. *Human Resource Development Quarterly*, 9(1), 21.
- Memişoğlu, S. P. (2003). Yeni liderlik yaklaşımları ışığında eğitim örgütlerinde lider yöneticilere duyulan gereksinim. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(5), 87-97.
- Merritt, S., ve DeGraff, J. (1996). The revisionary visionary: Leadership and the aesthetics of adaptability. *Journal of Aesthetic Education*, 30(4), 69-85.
- Mohtsham, S. M. (2007). Vision and visionary leadership, an islamic perspective. *International Review of Business Research Papers*, 3(2), 248-277.

- Mutlu, F. B. (2019). *Müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları eğitim kurumunun çevresel koşullarının öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi* (Osmaniye ili örneği). Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Nwankwo, S., ve Richardson, B. (1996). Quality management through visionary leadership. *Managing Service Quality: An International Journal*. 6(4), pp. 44–47.
- Oğuz, A. (2015). *İlkokul müdürlerinin öğretmen algılarına göre vizyoner liderlik davranışı ile öğretimsel liderlik davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Batman ili örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- Okçu, O. E. (2015) *Eğitimde dönüşümün öğretmen motivasyonu üzerine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Özdemir, S., Muradova, T. (2008). Örgütlerde Motivasyon ve Verimlilik İlişkisi. *Journal Of Qafqaz University*, 24, 146-153.
- Özdilek, K. (2019). *Öğretmen algılarına göre vizyoner liderlik ile yetenek yönetimi arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özgün, V. (2018). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Özmen, A. (2017). *Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, E. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ve okul iklimi arasındaki ilişki* (Edirne ili örneği). Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows*. Australia: Australian Copyright.

- Plsek, P. E., & Wilson, T. (2001). Complexity, leadership, and management in healthcare organisations. *BMJ*, 323(7315), 746-749. Downloaded from <http://www.bmj.com>
- Polat, S. (2010). *Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen alguları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Powe, K. (1992). Visionary leadership and the waves of the future. *Updating School Board Policies*, 23(8), 1-3.
- Sabancı, A. (2007). Yöneticilerin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin yöneticilerin, yönetici yardımcılarının ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 174, 333-342.
- Sarı, T. (2019). *Okul yöneticilerinin kullandıkları algı yönetimi taktikleri, örgüt iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Schneider, B., ve Alderfer, C. P. (1973). Three studies of measures of need satisfaction in organizations. *Administrative Science Quarterly*, 18(4), 489-505.
- Smircich, L., ve Morgan, G. (1982). Leadership: The management of meaning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 18(3), 257-273.
- Stam, D. A., Van Knippenberg, D., ve Wisse, B. (2010). The role of regulatory fit in visionary leadership. *Journal of Organizational Behavior*, 31(4), 499-518.
- Şahin, A. (2004). Yönetim Kuramları ve Motivasyon İlişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 524-525.
- Şentürk, Y. (2019). *Vizyoner liderlik davranışlarının çalışanların motivasyonuna etkilerine yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Tahaoğlu, F., ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 274-298.
- Tanrıbil, S. (2015). *Vizyoner liderlik davranışlarının çalışanların örgütsel bağlılık ve adalet algılarına etkisi: Erzurum ili bankacılık sektöründe yapılan bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Tanrıverdi, S. (2007). *Katılımcı okul kültürünün yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyonu ile ilişkisine yönelik örnek bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taylor, C., J. Cornelius, C., ve Colvin, K. (2014). Visionary leadership and its relationship to organizational effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 35(6), 566-583.
- Tekin, Y. (2007). *Modern bir liderlik yaklaşımı vizyoner liderlik: Antalya'da faaliyette bulunan 5 yıldızlı konaklama işletmelerinde bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Tekin, Y., ve Ehtiyar, R. (2011). Başarının temel aktörleri: vizyoner liderler. *Journal of Yaşar University*, 24(6), 4007-4023.
- Tellis, G. J. (2006). Disruptive technology or visionary leadership?. *Journal of Product Innovation Management*, 23(1), 34-38.
- Thomson, D. P. (1996). *Motivating others: Creating the conditions*. Princeton, NJ: Eye On Education.
- Topçu, M. (2017). Kriz liderliği ve krizleri fırsata çevirmede dönüştürücü-vizyoner liderlik. *Akademik Hassasiyetler*, 4(8), 71-100.
- Ugar, Y. (2019). *Okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Watson, T. J. (1996). Motivation: That's Maslow, isn't it?. *Management Learning*, 27(4), 447-464.
- Yeyrek, M. (2018). *Geleneksel yönetim ve vizyoner liderlik davranışlarının, çalışanların performansına etkilerine yönelik bir araştırma*. Doktora Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, B. H. (2004). *Çalışanların iş tatmini ile yöneticilerin dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik davranışları üzerindeki ilişkiler üzerine ilaç sektöründe bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, H. (2019). *Şanlıurfa'daki ilköğretim okullarının yöneticilerinin liderlik tipleri ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Yıldız, A. (2017). *Okul yöneticilerinin pozitif algı düzeylerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi: Öğretmen görüşlerine göre bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yılmaz, E. (2019). *Öğretmen algılarına göre okul müdürünün öğretimsel denetim davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Yılmaz, F. (2009). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yielder, J., ve Codling, A. (2004). Management and leadership in the contemporary university. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26(3), 315-328.

EKLER

EK.1. Araştırmada Kullanılan Ölçekler

Değerli Meslektaşlarım,

Bilimsel bir araştırma kapsamında okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özellikleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere sizlerin görüşlerine gereksinim duyulmaktadır.Görüşlerinizi almak üzere hazırlanan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır.1. bölümde kişisel bilgiler, 2. bölümde yöneticinizin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin maddeler,3. bölümde de öğretmen motivasyonuna ilişkin maddeler yer almaktadır. 34 maddeden oluşan bu ölçekte katılma derecenize göre”Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneğinden “Tamamen Katılıyorum” seçeneğine göre 1’den 5’e doğru sıralama mevcuttur.Seçeneklerden size uygun olanını “X” şeklinde işaretlemeniz gerekmektedir.

İlgi ve katılımınız için çok teşekkür ederim.

Siirt Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sezen KAÇMAZ

1.KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: Erkek () Kadın()

Yaşınız: 30 ve altı() 31-40 arası () 41-50 arası() 51 ve üzeri()

Eğitim Durumunuz:Lisans() Yüksek Lisans()

Mesleki Kıdeminiz: 1-5 yıl arası() 6-10 yıl arası () 11-15 yıl arası()
16 yıl ve üzeri()

Okulunuzdaki Yönetici ile Kaç Yıldır Birlikte Çalışıyorsunuz?: 0-2 yıl arası()

3-4 yıl arası () 5 yıl ve üzeri()

2.VİZYONER LİDERLİK ÖLÇEĞİ					
Aşağıdaki Sorulara Çalıştığınız Okulunuzdaki Yöneticinizin Özelliklerini Göz Önünde Bulundurarak Cevaplayınız.	1	2	3	4	5
Okul Müdürümüz;					
1) Çalışma grubunun dışında bağlantılar kurar ve bizlere güvenir,bizi ekip arkadaşı olarak görür.					
2) Düşünmeyi teşvik edici tartışmalar açar					
3) Sürekli yeni fikirler üretir					
4) Durumları analiz eder					
5) Sorunlara pratik çözümler bulur					
6) Hem yurt içinde hem de yurt dışında faaliyet gösterme eğilimindedir.					
7)Okulunu kurumun değerleri doğrultusunda yönetir.					
8) Zamanlama kabiliyeti güçlüdür					
9) Büyük ve cürekâr projeler üretip uygular					
10) Günlük işler ile uğraşmak yerine kurumu geleceğe hazırlar					
11) Gelecekteki ihtimaller hakkında fikirler ortaya koyar					
12) Değişime açıktır					
13) Öğrenme ve öğrendiklerini kuruma uygulama yeteneğine sahiptir.					
14) Radikal kararlar almaktan çekinmez					

3. İŞ MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ					
Aşağıdaki Soruları Kendinizi Göz Önünde Bulundurarak Cevaplayınız.	1	2	3	4	5
1. Yaptığım işte başarılıyım.					
2. Yaptığım işle ilgili sorumluluğa sahibim.					
3. Çalışma arkadaşlarım çalışmalarımın dolay beni takdir ederler					
4. Yaptığım işin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum.					
5. işimi tam anlamıyla yapabilecek yetkiye sahip olduğuma inanıyorum					
6. Yaptığım işin saygın olduğuna inanıyorum.					
7. Kendimi okulun önemli bir çalışanı olarak görüyorum.					
8. Yaptığım işle ilgili bir konuda karar verme hakkına sahibim.					
9. Yöneticilerim çalışmalarımın dolay her zaman beni takdir ederler.					
10. Yönetim, izin isteğimi olumlu karşılar ve reddetmez.					
11. Çalışma ortamımda fiziksel şartlar uygundur.					
12. İşyerindeki araç ve gereçler yeterlidir.					
13. Çalışanlarla ilişkilerim iyi düzeydedir.					
14. Konularında uzman olan kişiler tarafından toplantı, seminer, konferans gibi eğitim faaliyetleri yapılmaktadır.					
15. Çalışmakta olduğum okulun ileride şu anki durumundan daha iyi olacağına inanıyorum.					
16. Yöneticilerim ile ilişkilerim iyidir					
17. Yöneticilerim çalışma arkadaşlarımla olan anlaşmazlıklarımı çözmekte yardımcı olurlar.					
18. Başarımdan dolayı ödüllendirilirim.					
19. Kişisel ve ailevî sorunlarımın çözümünde çalışma arkadaşlarım her zaman yanımdadır.					
20. Yaptığım işten aldığım ücretin yeterli olduğunu düşünüyorum.					

EK.2. Araştırma İzni Onay Yazısı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.20950588
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi.

24/10/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Siirt Üniversitesinin 26.09.2019 tarihli ve 4685 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 24.10.2019 tarihli tutanağı.

Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Sezen KAÇMAZ'ın "Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Davranışları İle Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki" konulu tezi kapsamında, ilimiz Küçükçekmece ilçesindeki bulunan eğitim kurumlarında; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

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

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

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

OLUR
24/10/2019

Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

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) 384 34 00-3628

EK.3. Öğretmen Motivasyonu Ölçeği İzin Formu



EK.4. Vizyoner Liderlik Ölçeği İzin Formu



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Sezen KAÇMAZ
Doğum Yeri ve Tarihi	Savur - 01.01.1989
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrenimi	Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce
Bilimsel Faaliyetler	<p>Memduhoğlu, H. B. ve Akgül, S. (2018). Bir Eğitim Planlaması Sorunsalı Olarak Öğretmenlik Yap(a)mayan ve Farklı Sektörlerde Çalışan Öğretmen Adayları: Beklentileri, Umutları, Mesleki Doyumları. <i>Anadolu 1.uluslararası Multi disiplinler çalışmaları kongresi (28-29 Aralık)</i>. Diyarbakır.</p> <p>Tösten, R., Han, B. ve Akgül, S. (2019). Okul Yöneticilerinin Kamu Liderliği Davranışları ile İlgili Öğretmen Algıları. <i>VI. International Eurasian Educational Research Congress. (19-22 Haziran)</i> Ankara.</p>
İş Deneyimi	
Çalıştığı Kurumlar	Maliye Bakanlığı-Diyarbakır Defterdarlığı Diyarbakır-Ergani Süleyman Nazif Anadolu Lisesi İstanbul- İkitelli Ortaokulu İstanbul- Avcılar Mehmet Akif İnan Ortaokulu
İletişim	
E-Posta Adresi	sznkgl2121@gmail.com