

T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

OKUL MÜDÜRÜ YÖNETİM TARZLARI İLE ÖĞRETMENLERİN
MOTİVASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAKAN KARATAŞ

NİĞDE
Mayıs, 2020

T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

OKUL MÜDÜRÜ YÖNETİM TARZLARI İLE ÖĞRETMENLERİN
MOTİVASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hakan KARATAŞ

Danışman: Prof. Dr. Ayhan DİKİCİ

NİĞDE
Mayıs, 2020

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Okul Müdürü Yönetim Tarzlari İle Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde tez yazım kılavuzuna uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmanın içinde kullandıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım. 20/05/2020



Hakan KARATAŞ

ÖZET

OKUL MÜDÜRÜ YÖNETİM TARZLARI İLE ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

KARATAŞ, Hakan

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ayhan DİKİCİ

Mayıs, 2020, 84 sayfa

Bu araştırmanın temel amacı; okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında bir ilişki olduğunun ya da olmadığına, eğer varsa bu ilişkilerin neler olduğunun saptanmasıdır. Araştırma okul müdürlerinin yönetim tarzlarının öğretmenler üzerindeki etkisini incelediği için öğretmenlere yöneliktir. Araştırma Niğde il merkezindeki okullarda görev yapan kadrolu öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda bulunan 314 öğretmenin 160'ı (%51) kadın 154'ü (%49) erkektir. Çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin 83'ü (%26.4) ilkokulda, 143'ü (%45.5) ortaokulda ve 88'i (%28) lisede görev yapmaktadır. Çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin 9'u (%2.9) ön lisans, 275'i (%87.6) lisans, 30'u (%9.6) yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin 18'i (%5.7) 20-25 yaş aralığında, 51'i (%16.2) 26-30 yaş aralığında, 63'ü (%20.1) 31-35 yaş aralığında, 74'ü (%23.6) 36-40 yaş aralığında, 48'i (%15.3) 41-45 yaş aralığında ve 60'ı (%19.1) 46 ve üstü yaş aralığında bulunmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunda bulunan ve lisede görev yapan öğretmenlerin yönetim tarzlarında ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzını betimledikleri ve motivasyon puanlarının diğer kurumlarda çalışan öğretmenlere göre görece daha düşük olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda da görülmüştür ki ilgisiz ve karşı

koyucu yönetim tarzlarının öğretmenlerin motivasyon düzeylerini ters yönlü etkilediği ve işbirlikli yönetim tarzlarının öğretmen motivasyonu üzerinde doğru orantılı bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu bağlamda işbirlikli yönetim tarzını benimseyen yöneticilerin öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Motivasyon, yönetim tarzı, okul müdürü, öğretmen motivasyonu



ÖNSÖZ

Dünden bugüne organizasyon ve yönetim, kurum ve kuruluşların verimliliği, çıktıların kalitesi açısından önemini korumuştur. Yönetim sistemin paydaşları ve elemanları üzerinde doğrudan etkisi olduğu inanılan bir öge olarak kendini göstermektedir. Çeşitli bileşenleri bünyesinde bulunduran eğitim kurumlarının çalışma sistematığının organizasyonunda ve işlerliğinde de yönetim ve idari teşkilatlanma kendini göstermektedir. Okulda yönetim müdür ve müdür yardımcıları etrafında organize olmaktadır. Okul idarecilerinin yönetim tarzlarının eğitimin diğer paydaşları üzerinde doğrudan etkisi olduğu düşünülmektedir. Motivasyon bireylerin bir işe başlaması, sürdürmesi ve sonlandırmasında etkili olduğu düşünülen bir etmendir. Motivasyonun pek çok meslek kolu için önemli bir olgu olduğu gibi eğitim ve öğretim faaliyetlerinde de önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarında motivasyonun etkisi olduğu gibi eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütücüsü olan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin eğitim sürecinde önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Öğretmenin çalışma ortamı ve koşulları düşünüldüğünde okul yönetimi ve okul yönetim tarzının öğretmenin işe yönelik tutumunda ve motivasyonlarında etkili bir değişken olduğu düşünülmekte olup bu bağlamda çalışmanın amacı okul müdürlerinin algılanan yönetim tarzları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek olmuştur.

Yüksek Lisans eğitimim süresince bilgi ve tecrübelerini bizlerle paylaşan, araştırma boyunca desteğini esirgemeyen, akademik anlamda gelişime büyük katkıları olan tez danışmanım, değerli hocam Prof. Dr Ayhan DİKİCİ'ye teşekkürlerimi sunarım.

Hakan KARATAŞ

ABSTRACT

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL PRINCIPAL MANAGEMENT STYLES AND TEACHERS' MOTIVATION LEVELS

KARATAŞ, Hakan

Department of Curriculum & Instruction

Advisor: Prof. Dr. Ayhan DİKİCİ

May, 2020, 84 pages

The main purpose of this study is to determine whether there is a relationship between school principal management styles and teachers' motivation levels, and if so, what are these relationships. The research is directed to teachers as it examines the effect of school principals' management styles on teachers. The research was conducted on the permanent teachers working in the schools in Niğde city center. Of the 314 teachers in the study group, 160 (51%) were female and 154 (49%) were male. Of the teachers in the study group, 83 (26.4%) were employed in primary school, 143 (45.5%) were in secondary school and 88 (28%) were in high school. 9 (2.9%) of the teachers in the study group were associate degree, 275 (87.6%) were undergraduate and 30 (9.6%) were graduate. 18 (5.7%) of the teachers were in the 20-25 age range, 51 (16.2%) were in the 26-30 age range, 63 (20.1%) were in the 31-35 age range, 74 (23.6%) were in the 36-40 age range, 48 (15.3%) were in the 41-45 age range, and 60 (19.1%) were in the 46 and older age range.

It was observed that the teachers in the study group and high school teachers described the management style as irrelevant and opposing management style and their motivation scores were lower than the teachers working in other institutions. As a result of the research, it can be seen that irrelevant and opposing management styles adversely affect teachers' motivation levels and that cooperative management styles are directly proportional to teacher motivation. In this context, it can be stated that

teachers' motivation levels of managers who adopt cooperative management style are higher.

Key Words: Motivation, management style, school principal, teachers' motivation



İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ÖNSÖZ	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Alt Problemler	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Varsayımlar	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	4
İKİNCİ BÖLÜM.....	6
2. İLGİLİ ALANYAZIN	6
2.1. Yönetim ve Yönetici	6
2.1.1. Yönetim Nedir?	6
2.1.2. Yönetici Nedir?	6
2.2. Yönetim Yaklaşımları.....	7
2.2.1. Klasik Yönetim Yaklaşımı	7
2.2.1.1. Bilimsel Yönetim Yaklaşımı	7
2.2.1.2. Yönetim Süreci Yaklaşımı.....	8
2.2.1.3. Bürokrasi Yaklaşımı	9
2.2.2. Neo-Klasik Yönetim Yaklaşımı	9
2.2.2.1. Hawthorne Araştırmaları	9
2.2.2.2. X ve Y Teorisi.....	9
2.2.2.3. Rensis Likert'in Sistem 1 - Sistem 4 Modeli	10
2.2.3. Modern Yönetim Yaklaşımı.....	10
2.2.3.1. Sistem Yaklaşımı	10

2.2.3.2. Durumsallık Yaklaşımı	11
2.2.4. Post-Modern Yönetim Yaklaşımı.....	11
2.3. Liderlik Tarzları	11
2.3.1. Kurt Lewin'in Liderlik Tarzları	12
2.3.2. Rensis Likert'in Yönetim Tarzı (Sistem 4 Modeli).....	13
2.3.3. Durumsal Liderlik Tarzları.....	14
2.4. Yönetim Tarzları.....	15
2.4.1. Otoriter Yönetim Tarzı.....	15
2.4.2. Serbestçi, Liberal Yönetim Tarzı	16
2.4.3. Demokratik Yönetim Tarzı	17
2.5. Eğitim Kurumları	18
2.5.1. Eğitim Kurumlarında Uygulanan Yönetim Tarzları	18
2.5.1.1. İşbirlikli Yönetim Tarzı	19
2.5.1.2. Otoriter Yönetim Tarzı	19
2.5.1.3. İlgisiz Yönetim Tarzı	20
2.5.1.4. Karşı Koyucu Yönetim Tarzı.....	20
2.5.1.5. Demokratik ve Katılımcı Yönetim Tarzı	21
2.6. Yönetim Tarzları İle İlgili Yapılan Çalışmalar	21
2.7. Motivasyon	27
2.7.1. Motivasyon İle İlgili Bazı Kuramlar	29
2.7.1.1. Kendini Belirleme Teorisi	29
2.7.1.1.1. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı	29
2.7.1.1.2. Bilişsel Değerlendirme Kuramı	31
2.7.1.1.3. Organizma Bütünleşmesi Teorisi	32
2.7.1.1.4. Nedensellik Oryantasyonları Teorisi	33
2.7.2. Motivasyon Türleri.....	34
2.7.2.1. Araçsal ve Bütünleştirici Motivasyon.....	34
2.7.2.2. Dışsal ve İçsel Motivasyon	35
2.7.3. Motivasyonla İlgili Yapılan Çalışmalar	37
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	41
3. YÖNTEM	41
3.1. Araştırmanın Modeli	41

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	41
3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları	43
3.4. Verilerin Analizi	45
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	46
4. BULGULAR.....	46
BEŞİNCİ BÖLÜM	64
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	64
5.1. Sonuçlar	64
5.2. Tartışma	65
5.3. Öneriler	67
KAYNAKÇA.....	69
EKLER.....	79
EK 1. ARAŞTIRMA İZİN YAZISI	79
EK-2. KİŞİSEL BİLGİ FORMU VE ÖLÇEKLER.....	81
EK-3. ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ	84
EK-4. ÖZGEÇMİŞ	85

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin demografik özellikler (1).....	42
Tablo 2. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin demografik özellikler (2).....	42
Tablo 3. Algılanan okul müdürleri yönetim tarzları ölçeği ortalamaları	46
Tablo 4. Öğretmen motivasyon ölçeği ortalamaları	47
Tablo 5. Cinsiyet değişkenine göre okul müdürü yönetim tarzları.....	47
Tablo 6. Cinsiyet değişkenine göre öğretmen motivasyonları.....	48
Tablo 7. Yaş değişkenine göre algılanan okul müdürü yönetim tarzları	49
Tablo 8. Yaş değişkenine göre öğretmen motivasyonu	51
Tablo 9. Eğitim durumu değişkenine göre algılanan okul müdürü yönetim tarzları ...	52
Tablo 10. Eğitim durumu değişkenine göre öğretmen motivasyonları.....	53
Tablo 11. Görev yapılan kurum türü değişkenine göre algılanan okul müdürü yönetim tarzları	54
Tablo 12. Görev yapılan kurum türü değişkenine göre öğretmen motivasyonları	55
Tablo 13. Mesleki kıdem değişkenine göre algılanan okul müdürü yönetim tarzları .	57
Tablo 14. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmen motivasyonu	59
Tablo 15. Çalışılan kurumdaki hizmet süresi değişkenine göre okul müdürü yönetim tarzları	60
Tablo 16. Çalışılan kurumdaki hizmet süresi değişkenine göre öğretmen motivasyonları.....	62
Tablo 17. Okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmen motivasyonu.....	63

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, alt problemleri, araştırmanın önemi, araştırmanın amacı, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırma ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Tarihten günümüze kadar insanlar hep organize olmuşlardır. Birlikte hareket ederek ve diğer canlılarda olmayan düşünebilme kabiliyetleri sayesinde zorluklar karşısında başarıyı yakalamış, amaçlarına ulaşmışlardır. İnsanların birlikte hareketinde, birbirlerine olan uyumunda en önemli etmenlerden biri organize olabilme yetenekleridir. Bu organizasyonu sağlayan yönetim görevini üstlenen grup içerisinde çeşitli kişiler olmuştur.

Yönetim açısından insanları, yöneten ve yönetilen olarak 2 gruba ayırabiliriz. Yöneten kişiler yani yöneticiler yetenekleri ölçüsünde yönettiği grupları başarılı kılabilirler. Bu durum hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da geçerlidir. Eğitim yöneticileri işine olan ilgisi, sevgisi, saygısı ve çalışma azmi yüksek olan, çağın gereklerine ayak uydurabilen, kendini her daim geliştirebilen ve eleştiriye açık olan kişiler olmalıdır.

Eğitim yöneticiliği adına ilk basamak okul yöneticiliğidir. Her gün öğrenci ve öğretmenlerle içi içe olan eğitim yöneticileri okul müdürleri ve müdür yardımcılarıdır. Diğer üst makamlarda görev yapan eğitim yöneticilerinin görev ve sorumlulukları belki daha fazla ve önemli olabilir ama eğitim yöneticileri içerisinde genellikle okul müdürleri işin mutfağındadır. Bu sebeple okul müdürlerinin yönettiği grupta yer alan herkese karşı yaklaşımı son derece önem arz etmektedir. Her okul müdürünün kendine has bir davranış tarzı olabilir. Ama önemli olan en başarılı yönetimi sergileyerek hem öğretmenlerden hem de öğrencilerden ve dahi tüm personelinden en yüksek verimi alabilmektir. Yüksek verim alabilmenin de ön koşulu yüksek

motivasyon olup motivasyonu yüksek bir öğretmen ve yine motivasyonu yüksek bir öğrenci her okul müdürünün önceliğidir.

Yönetim başarısı için yönetilenlerin motivasyonu son derece önemlidir. Bu sebeple araştırma, okul müdürleri yönetim tarzları ve öğretmen motivasyon düzeyleri çerçevesinde şekillenmiştir. Bu çerçevede literatür incelendiğinde hem okul müdürlerinin yönetim tarzlarına yönelik hem de öğretmen motivasyonlarına yönelik pek çok araştırmaya rastlanmıştır fakat bu iki değişkenin birbiriyle ilişkisine dair herhangi bir araştırmaya rastlanamamış olup bu sebeple araştırmanın problem durumu “algılanan okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında bir ilişki var mı? Varsa bu ilişkiler nelerdir?” şeklinde oluşmuştur.

1.1.1. Alt Problemler

Bu amaca ulaşmak için araştırmanın alt amaçları:

1. Niğde ilinde görev yapan okul müdürlerinin algılanan yönetim tarzları nelerdir?
2. Niğde ilinde görev yapan okul müdürlerinin yönetim tarzlarının öğretmenlerin;
 - a. Dışsal,
 - b. İçsel motivasyonlarına etkileri nelerdir?
3. Niğde ilinde görev yapan okul müdürlerinin algılanan yönetim tarzları
 - a. Cinsiyete,
 - b. Yaşa,
 - c. Eğitim durumuna,
 - d. Görev yapılan kurumun türüne,
 - e. Mesleki kıdeme,
 - f. Kurumdaki hizmet süresine göre farklılık göstermekte midir?
4. Niğde ilinde çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri;

- a. Cinsiyete,
- b. Yaşı,
- c. Eğitim durumuna,
- d. Görev yapılan kurumun türüne,
- e. Mesleki kıdeme,
- f. Kurumdaki hizmet süresine göre farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin algılanan yönetsel davranış tarzları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ve demografik değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Dünden bugüne organizasyon ve yönetim, kurum ve kuruluşların verimliliği, çıktılarının kalitesi açısından önemini korumuştur. Yönetim, sistemin paydaşları ve elemanları üzerinde doğrudan etkisi olduğu inanılan bir öge olarak kendini göstermektedir. Çeşitli bileşenleri bünyesinde bulunduran eğitim kurumlarının çalışma sistematığının organizasyonunda ve işlerliğinde de yönetim ve idari teşkilatlanma kendini göstermektedir. Okulda yönetim müdür ve müdür yardımcılarının etrafında organize olmaktadır. Okul idarecilerinin yönetim tarzlarının eğitimin diğer paydaşları üzerinde doğrudan etkisi olduğu düşünülmektedir.

Motivasyon bireylerin bir işe başlaması, sürdürmesi ve sonlandırmasında etkili olduğu düşünülen bir etmendir. Motivasyonun pek çok meslek kolu için önemli bir olgu olduğu gibi eğitim ve öğretim faaliyetlerinde de önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarında motivasyonun etkisi olduğu gibi eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütücüsü olan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin eğitim sürecinde önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Öğretmenin çalışma ortamı ve koşulları düşünüldüğünde okul yönetimi ve okul yönetim tarzının öğretmenin işe yönelik tutumunda ve motivasyonlarında etkili bir değişken olduğu düşünülmekte olup bu bağlamda çalışmanın amacı okul müdürlerinin algılanan yönetim tarzları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi

incelemektir. İlgili literatür incelendiğinde aynı çalışma grubu üzerinde benzer nitelikte bir araştırmaya rastlanamamıştır. Çalışmanın bulgularına ulaşıldıktan sonra ilgili alanyazında tartışılarak sonuçlar sunulacaktır.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlar göz önünde bulundurulmuştur.

1. Araştırmaya katılan öğretmenler uygulanan ölçeklerin maddelerini samimi olarak cevaplamışlardır.
2. Veri toplama araçları, araştırmanın amacına yönelik seçilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki şekildedir:

1. 2019 yılı Niğde il merkezindeki resmi ilkokul, ortaokul ve liseler ile sınırlıdır.
2. rneklemde yer alan ğretmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır.
3. Araştırmada kullanılan lme araçlarıyla ve araştırma sürecinde toplanan verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yönetim: Eren (2011) yönetimi; maddi kaynakları ve zamanı en verimli şekilde kullanarak örgütün belirlediği amaç ve hedeflere ulaşmak için oluşturulan yapı olarak tanımlar.

Yönetici: Eren (2011) yöneticiyi; kurumsal sorumluluk sahibi, örgüt amaç ve hedeflerini gerçekleştirmeye dönük çalışmalar yapan ve yöneten kişiler olarak tanımlamıştır.

Yönetim tarzı: Adizes'e göre (1976) rgt çalışanlarının verimini artırmak için yöneticilerin takındığı tavidir.

Motivasyon: Motivasyon, Bandura (1991) tarafından, bir eylemi harekete geçiren yönlendirici ve harekete geçirici işlevleri içeren genel bir yapı olarak tanımlanmaktadır.



İKİNCİ BÖLÜM

2. İLGİLİ ALANYAZIN

Bu kısımda yapılan çalışmalarla ilgili kavramlar açıklanacaktır.

2.1. Yönetim ve Yönetici

Gün geçtikçe gelişen ve değişen dünyada insanlar bir arada yaşamakta, bir arada yaşarken de uyum içerisinde olmak zorundadırlar. Ortak hedeflere ulaşmak için insanların hem işbirliği hem de iş bölümü yapması 'yönetim' ve 'yönetici' kavramlarını doğurmuştur. Toplumsal düzeni sağlamak adına global dünyada insanlar yöneten ve yönetilen olmak üzere 2'ye ayrılmıştır (Çelik ve Şimşek, 2013).

2.1.1. Yönetim Nedir?

İnsanların tarih boyunca birlikte hareket etme ihtiyacı sebebiyle yönetim kavramının çok eskilere kadar uzandığı söylenebilir.. Herhangi bir grupta belirlenen ortak amaca ulaşmak için ortak bir çaba harcanıyorsa orada yönetim olgusu oluşmuş demektir. Buna göre yönetim, birlikte hareket etmeyi amaçlaştıran bir grubun kendi içerisinde organize olma çabalarını içeren sürecin tamamı şeklinde ifade edilebilir. (Çelik ve Şimşek, 2013). Bir diğer ifade ile yönetim; maddi kaynakları ve zamanı en verimli şekilde kullanarak örgütün belirlediği amaç ve hedeflere ulaşmak için oluşturulan yapı olarak tanımlanabilir (Eren, 2011).

2.1.2. Yönetici Nedir?

Eren (2011) yöneticiyi; kurumsal sorumluluk sahibi, örgüt amaç ve hedeflerini gerçekleştirmeye dönük çalışmalar yapan ve yöneten kişiler olarak tanımlamıştır. Yönetici kişiler, kişi veya grupları belirlenen amaca göre organize edip yönlendiren ve yönetim faaliyetini sürdüren kişiler olarak tanımlanmıştır. Başarılı bir yönetici neden-sonuç ilişkisi kurabilme, orta ve uzun vadeli uygulanabilirliği olan planlar yapabilme ve gelişen durumlara hızlı ve doğru çözümler üretebilme gibi vasıflara sahip olmalıdır (Çelik ve Şimşek, 2013).

2.2. Yönetim Yaklaşımları

Yönetim yaklaşımları en iyiyi hedefleyerek yola çıkmış, zamanın şartlarına ve düşünce tarzlarına göre oluşmuştur. Her bir yaklaşım özünde dönemin şartlarına göre kendine özgü fikirler ve düşünceler barındırmaktadır. Bu yaklaşımların değerli gördüğü ve ön planda tuttuğu konular olduğu gibi önemsemediği ya da dikkatinden kaçmış olan konular da olmuştur. Bu sebeple her yaklaşımın kendine has bazı eksik yönlerinin bulunması olağandır. Bu eksikleri tamamlamaya çalışan ya da özgün yeni yaklaşımlar oluşturma gayreti güden yeni fikirler ile yönetim yaklaşımları değişmekte ve daha iyi olan yönetim anlayışına doğru evrilmektedir (Çetintaş, 2016). Bu bölümde ise en yaygın bilinen yönetim yaklaşımlarına değinilmiştir.

2.2.1. Klasik Yönetim Yaklaşımı

Klasik yönetim yaklaşımında örgütsel yapı bir bütün olarak ele alınırken, örgütsel yapının icraatlarını gerçekleştiren insan kaynakları unsuru es geçilmiştir. Klasik yönetim yaklaşımında; Taylor'a ait bilimsel yönetim, Fayol'a ait yönetim süreci ve Weber'e ait bürokratik yaklaşım gibi kuramlar incelemiştir (Aydın, 2011).

Bilimsel yönetim yaklaşımında örgüt çalışmalarının görevleri üzerinde durulurken yönetim süreci yaklaşımı ve bürokrasi yaklaşımında işleyiş üzerinde durulur (Zorlu, 2013).

2.2.1.1. Bilimsel Yönetim Yaklaşımı

Bilimsel yönetim yaklaşımını ortaya koyan Frederick Winslow Taylor bu yaklaşımında çalışanların ne iş yapacağı, işin miktarını, işin nasıl yapılacağını ve işin nasıl etkin kılınacağını belirlemektir. Bu tanıma göre bilimsel yönetimin gereği olarak; tecrübe yerine bilgi ve bilimin, uyumsuzluk yerine uyumun, bireysel çalışmanın yerine işbirliğinin, sınırlı üretimin yerine maksimum üretimin ön plana çıkarılması gerekmektedir (Dinçer ve Fidan, 2016). Taylor, bu yaklaşımda çalışanların davranışlarını sistematik olarak gözlemleyip çözümleyerek, görevlerini uzmanlık gerektirecek daha küçük birimlere bölünmesini ve en fazla üretim çıktısını sağlamak için bilimsel araştırmaların yapılıp, bu araştırmalara göre eğitim

formatlarının uygulanması gerektiğini söyler (Uddin ve Hossain, 2015). Taylor aynı zamanda verimli çalışma sahasının oluşması için yönetici ve çalışanın arasındaki iletişimin etkili olmasını savunur (Koçel, 2005). Yapılan işlerin en küçük birimlere bölünüp uzmanlık istemesi işin verimini artırabilir. Fakat işleyişi yavaşlatabilir.

2.2.1.2. Yönetim Süreci Yaklaşımı

Bir başka klasik yöntem yaklaşımı olan yönetim süreci yaklaşımı, bilimsel yönetim yaklaşımının aksine sadece çalışanın verimliliğini değil, örgütsel çalışmaların tamamında etkili olmayı hedeflemiştir (Daft ve Marcic, 2008). Henry Fayol, yönetim süreci yaklaşımında hedeflenen başarının gerçekleşmesi için 14 prensip belirlemiştir.

Bunlar;

- a) İşleri uzmanlığa göre bölmek,
- b) Otorite ve sorumlulukların eşitliği,
- c) Disiplin,
- d) Emir komuta zinciri birliği,
- e) Genel faydaların üstünlüğü,
- f) Adalet,
- g) Ortak amaçlar,
- h) Merkezileşmiş yapı ,
- i) Hiyerarşi düzeni,
- j) Personelin ücretlendirilmesi ve ödüllendirilmesi,
- k) İstikrar,
- l) Düzen,
- m) İnisiyatif,
- n) Birlik ruhu,

şeklinde sıralamıştır (Morden, 2017).

Fayol, örgütlerde yönetim çalışmalarını aşamalı bir süreç olduğunu söylemiş ve bu aşamaları planlama, örgütlenme, yönetme, eş güdümlenme ve denetleme şeklinde sıralamıştır (Eren, 2001).

2.2.1.3. Bürokrasi Yaklaşımı

Bu yaklaşıma göre örgütler veya kurumlar belirlenen amaçların gerçekleşmesi için organize edilmiş yapılardır (Manning, 2013). Max Webber bürokrasiyi; örgüt içerisinde hedeflerin ve amaçların açık bir şekilde belirtildiği; dikey ve yatay ilişkilerin olduğu bir hiyerarşiyi, iş yaşamını düzenleyen ilkelerin ve yöntemlerin açıkça belirtildiği; rasyonallığe dayalı maaş ve ödül sisteminin olduğu; liyakata dayanan istihdamın varlığı ve yazılı, resmi bir iletişime önem verilen sistem olarak açıklar (Akt: Sabuncuoğlu ve Tokol, 2011).

2.2.2. Neo-Klasik Yönetim Yaklaşımı

Bu yaklaşım çalışanları sosyal bir varlık olarak ele alırken, klasik yaklaşımın unuttuğu insan kaynakları üzerine yoğunlaşmıştır. Neo- Klasik yaklaşıma göre üretimi en üst seviyeye çekmek için örgütle insan arasında bir bağ kurmak gerekir. Bu nedenle Neo-Klasik yönetim yaklaşımı, insan davranışları ve insanlar arası ilişkiler, düşünce ve tutumlar, güdülenme kaynakları, bölünmeler, grup dinamikleri, düzenli ve düzensiz yapılar gibi kavramlar üzerinde inceleme yapmıştır (Şahin, 2004). Bu dönemde yapılan bazı çalışmalar aşağıda açıklanmıştır.

2.2.2.1. Hawthorne Araştırmaları

Dickson, Whitehead, Homans, Roethlisberger ve Mayo tarafından çalışma ortamlarının fiziksel şartları incelenmiş fakat bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır (Burke, 2017). Bireye ait değer yargıları, fikirler, gereksinim ve ihtiyaçlar gibi kavramlar genellikle ait olduğu grup ile fazlasıyla uyuşmaktadır (McGrath ve Bates, 2017).

2.2.2.2. X ve Y Teorisi

X teorisi, çalışanlara görev ve sorumlulukları hakkında sık aralıklarla bilgilendirilme yapılması gerektiği, çalışanların sürekli olarak kontrol altında tutulması gerektiği, normal bir çalışanın işi önemsemediği, otoritenin ortamda olmadığı zamanlarda işi aksatabileceği, çalışanların verimlilik seviyelerinin para,

konum gibi ödüllere veya çeşitli ceza türü yaptırımlara bağlı olarak değişiklik göstereceği üzerine kurulmuştur (Jhatial, Dharejo, Jariko ve Baloch, 2017). Y teorisi, X teorisinin tam tersi çalışanlara uygun şartların ve rahat bir ortamın sağlanması durumunda çalışmaktan kaçınan davranışlar içerisinde girmek yerine işi sahipleneceklerini ve seveceklerini belirtmektedir. Teori Y hümanist yaklaşım merkezlidir. Yöneticilerin daha çok danışmayı ve katılımı esas aldığı, çalışanlarını geliştirme ve güdüleme hedefleri olan bir yönetim tarzıdır (Koçel, 2010).

2.2.2.3. Rensis Likert'in Sistem 1 - Sistem 4 Modeli

Likert, Neo-Klasik Yönetim yaklaşımının içerisinde önde gelen isimlerinden biri olarak, 1961-1967 arasında yazmış olduğu “Yönetimin Yeni Yönleri” ve “İnsani Organizasyon” isimli yapıtlarında insan ilişkileri ile davranışlarını açıklamış sonrasında sistem 1 - sistem 4 adı altında bir kuram sunmuştur (Aktan, 2011). Rensis Likert'in geliştirdiği bu model, otokratik yönetim biçimi ile demokratik yönetim biçimini harmanlayarak ortaya konulan bir tarzıdır.

2.2.3. Modern Yönetim Yaklaşımı

Yönetim yaklaşımları ve teorilerin harmanlanması amacıyla farklı önerilerin belirtilmesi için ortaya atılmış bir yöntemdir (Okumuş ve Avcı, 2008). Bu yaklaşımı; sistem yaklaşımı ve durumsallık yaklaşımı oluşturur. Bu yaklaşımlar aşağıda açıklanmıştır.

2.2.3.1. Sistem Yaklaşımı

Sistem yaklaşımı, örgüt yapısını bir sistemler bütünü olarak görür. Sistemler Yaklaşımı, örgütteki sistemler arasındaki bağları önemser ve güçlü bir şekilde vurgular. Örgüt içerisinde değişime uğrayan ya da uğrayacak herhangi bir yapının, örgüt içerisinde bulunan diğer yapıları da etkileyeceğini belirtir (Boddy, 2008). Sistem yaklaşımına göre; örgütlerin herhangi bir dış yapı ile iletişime geçebilmeleri ve o yapılardan etkilenmeleri, sistemin dışadönük bir yapısının olduğunu

göstermektedir. Sistem yaklaşımına göre; yönetsel olarak örgütlerin sistemlerinin bir makineye benzediğini, çalışma ortamında birbirlerinden etkilendiklerini fakat ayrı ayrı değerlendirilmesi gerektiği savunulmuştur (Akt: Genç, 2005).

2.2.3.2. Durumsallık Yaklaşımı

Durumsallık yaklaşımında örgütlerdeki işleyişte tek bir durumun geçerli olmadığı savunulmuştur. Örgütlerin işleyişleri, yapıları; görevin içeriğine, koşullara, çevreye ve diğer şartlara bağlı olarak değişkenlikler göstermektedir (Gope ve Galloway, 2017). Belirtilen yaklaşıma göre; farklı durum ve koşullar için değişik örgüt yapısı ve yönetim biçimleri arz edebilir. Alpaslan ve Kutaniş (2007) durumsallık yaklaşımında değişen durumlara göre etkili olabilecek yönetim tarzının uygulanması gerektiğini belirtmiştir.

2.2.4. Post-Modern Yönetim Yaklaşımı

Koçel (2005) 1980 yılı ve daha sonrasında ortaya çıkan sanayi ağırlıklı üretimin ve bilgi ile örülmüş toplumları ele alan bu yönetim yaklaşımı aynı zamanda globalleşme, toplam kalite yönetimi, enformasyon aralığı, bilgi kaynaklı yönetim, başarıya odaklı yönetim gibi terimler üzerinde durulduğunu belirtir. Post-Modern Yaklaşıma göre yönetime katılım oranının fazla olması yönetimi hareket ve etkililik açısından daha kullanışlı duruma getirecektir. Bu anlayışın 1990'lı yıllarda ürettiği yeni bir kavram da, yönetişimdir. Yönetişim, yönetsel kararlarda söz sahibi olma, yönetime ortak olma, olarak nitelenebilir. Özer (2006) yönetişim kavramının uygulamadaki şeklini, merkezi yönetimin yetkilerini paydaşlara aktarılması, yönetsel katılımcı anlayışını benimsemesi, yönetimde şeffaflığın benimsenmesi, yetki paylaşımı ve sorumlulukların dağıtılması olduğunu belirtmiştir.

2.3. Liderlik Tarzları

Küreselleşen dünyada gerek toplumda gerekse toplumun her parçasında yönetim kaçınılmaz bir gerçek haline dönüşmüştür. Toplum birimlere bölünmüş şekilde ve her birim de kendi içerisinde başka birimlere ayrılmış şekilde yönetilmektedir. Bu yapıyı oluşturan unsurlara ise örgüt denir. Örgütler de kendi

içerisinde birimlere ayrılmış sistemli bir şekilde ilerleyen yapılardır. Bu yapıları kontrol altında tutmak ve verimli bir şekilde ilerletmek için de yönetici ihtiyacı yadsınmaz bir gerçektir.

Örgütlerde bulunan her yöneticinin bilinçli olarak ya da olmayarak benimsediği bir tarz vardır. Bu tarzlar örgütün yapısına, yöneticiye, yöneticinin yapısına göre değişkenlik gösterebilmektedir. Bu bölümde örgütlerdeki yöneticilerin benimsediği en yaygın yönetici ve lider tarzlarından bahsedilmiştir.

2.3.1. Kurt Lewin'in Liderlik Tarzları

Lewin ve Lippitt' e göre (1938) kendilerinin de içerisinde yer aldığı Kurt Lewin ile birlikte yaptıkları çalışmalar sonucunda liderlik tarzlarını ilk olarak demokratik ve otoriter olmak üzere sınıflandırmışlardır. Çalışma arkadaşının üzerinde çalıştığı grupta yaşanan bir olaydan etkilenen Lewin serbesiyetçi yönetim tarzının da bu sınıflamaya dahil olmasını talep etmiştir. Wheeler' e göre (2008) bu olay sonrasında liderlik tarzları 3' e ayrılmış demokratik, otoriter ve serbesiyetçi anlayış haline dönmüştür.

Knights ve Willmott' a göre (2007) Lewin ve arkadaşları deneysel bir çalışma yaparak 10- 11 yaşlarında 3 çocuğu demokratik, serbesiyetçi ve otoriter olarak 3 e ayırmış ve çocukların çeşitli etkinliklere, çalışmalara katılmasını sağlamışlardır. Çocukların katıldıkları etkinlikler esnasında onların davranışları liderlik tarzlarına göre gözlemlenmiş ve incelenmiştir. Otoriter yönetici tarzını benimsemiş araştırmacı oynanacak oyunun kurallarını kendisi belirlemiş ve kimlerin kimlerle grup oluşturacağını kimseye sormadan kendisi belirlemiştir. Otoriter yönetici çocuklara sert ve katı bir biçimde yaklaşarak oyunu sürdürmüştür.

Bu grupta çocuklar hoşnutsuz bir şekilde diğer üyeleri düşünmeden ve inisiyatif almadan kararlar almışlar ve çalışmalarını devam ettirmişlerdir (Wheeler, 2008).

Kariel' e göre (1956) demokratik yaklaşımı benimsemiş araştırmacı grup oluşturmada çocuklara rehber olmuş, çocukların fikirlerini almış ve onların kararlara

katılmalarını sağlamıştır. Aynı zamanda oynanacak oyunun da kurallarını çocuklarla birlikte belirlemiştir. Serbesiyetçi yönetici de hiçbir aşamada çocuklara karışmamış, çocuklar bütün kararları kendileri almıştır. Lewin bu yaklaşımlardan insan ruhuna ve psikolojisine en uygun olanın demokratik yaklaşım olduğunu saptamıştır.

Bunchanan ve Huczynski'ye göre (2010) araştırma sonucunda farklı liderlik tarzları ile yönetilen çocukların hepsinden de farklı davranışlar ortaya çıkmıştır. Otoriter yönetici grubundaki çocuklar demokratik yönetici grubundaki çocuklara göre daha az tatmin olmuşlar, otoriter lider ortamda iken çocuklar arasında herhangi bir anlaşmazlık yaşanmazken otorite ortamdan çıkarıldığında çocuklar arasında anlaşmazlıklar başgöstermiş ve çocukların isteklerinde azalma gözlemlenmiştir. Aynı zamanda gruptaki çocuklar otoriteye karşı düşmanlık sergilemiş ve oyundan hoşnutsuz kalmışlardır.

Akçakaya'ya göre (2010) de demokratik bir tutum sergileyen yöneticinin grubundaki çocuklar lidere düşmanlık sergilememiş, lider ortamdan ayrılrsa dahi uyum içerisinde oyunlarını sürdürmüşlerdir. Artık'a göre (2009) de serbesiyetçi yöneticinin grubunda bulunan çocuklar en az üretkenlikle oyunlarını oynamış, aralarında liderlik tartışması çıkmış ve birlikte çalışma ortamı kuramamışlardır. Gruptaki çocuklar güdülenme sorunu da yaşamışlardır. Lewin ve diğerlerinin yaptığı bu deneysel çalışma demokratik anlayışın aslında en uygun yönetim anlayışı olduğunu ortaya koymuştur. Lewin ve Lippitt' e göre (1938) kişilerin psikolojik sınırlarını belirleyen en önemli öğelerden birinin bireylerin içerisinde yaşadıkları sosyal atmosfer olduğunu belirtmiştir.

2.3.2. Rensis Likert'in Yönetim Tarzı (Sistem 4 Modeli)

Hersey, Blanchard ve Johnson (2008) bu modeli şu şekilde açıklamıştır: Likert otoriter yönetim anlayıştan demokratik yönetim anlayışına doğru 4 tip yönetim tarzı geliştirmiştir. Bu yönetim anlayışlarını; "sistem 1 yani istismarcı otokratik, sistem 2 yani yardımsever otokratik, sistem 3 yani katılımcı, sistem 4 yani demokratik" olarak 4 farklı sistem üzere sınıflamıştır. Likert'in geliştirdiği sistem 1 modeli insanların tembel olduğunu varsayar ve bu yüzden otoriter, baskıcı olunması gerektiğini

savunur. Sistem 4 modeli ise aslında yeterinde güdülenmeyle her insanın üreteceğini ve çalışacağını varsaydığı için daha insancıl bir anlayıştır.

2.3.3. Durumsal Liderlik Tarzları

Torlak'a göre (2008) her koşulda etkili olmayacak yönetim tarzları vardır. Eren'e (2010) göre 1950'li yıllarda Warren H. Schmidt ve Robert Tannenbaum'un Harvard Üniversitesi'nde yaptıkları çalışmada ortaya koydukları Liderlik Dizisi Kuramına göre demokratik yönetim anlayışından otokratik yönetim anlayışına kadar 7 farklı yönetim anlayışının olduğunu saptamışlardır.

Bu yönetim tarzları Buchanan ve Huczynski'a göre (2010) şu şekildedir:

- Yönetici konuya dair kararlarını belirler ve diğer çalışanlara sonradan duyurur.
- Yönetici konuya dair kararlarını belirler ve çalışanlara bu kararı benimsetmeye çalışır.
- Yönetici konuya dair düşüncelerini açıklar ve çalışanlara bu fikirler ışığında soru sorma imkanı tanır.
- Yönetici bireysel olarak geçici bir karar alır, çalışanlara bu kararı değiştirme olanağı sunar.
- Yönetici problemi saptar, çalışanların önerilerini alır ve kendi kararını bildirir.
- Yönetici örgüt sınırlarını çizer ve çalışanların inisiyatif kullanmasını sağlar.
- Yönetici örgüt sınırlarını belirler ve bu sınırlar içinde çalışanların kendi istedikleri kararı verebilmelerine imkan tanır.

Akçakaya'a göre (2010) Tannenbaum ve Schmidt bir yöneticinin örgüt içindeki duruma göre hem otokratik hem de demokratik olabileceğini söylemiştir. Örnek verilecek olursa dar bir zaman diliminde çalışanlar karar vermekte zorlanıyorlarsa yönetici kendisi karar verebilir. Bu yöneticinin otokratik bir davranış sergilediğini gösterir. Aynı yönetici zaman problemi yaşanmayan anlarda diğer çalışanların fikrini sorabilir ve değerlendirebilir. Aynı zamanda çalışanların karar verme becerileri ve yaratıcı düşünme becerileri yeterli değilse bu durum yöneticiyi otokratik olmaya itebilir.

2.4. Yönetim Tarzları

Bu bölümde dünya üzerinde en yaygın olarak bilinen otokratik yönetim anlayışı, serbesçi, liberal yönetim anlayışı ve demokratik yönetim anlayışı açıklanmıştır.

2.4.1. Otoriter Yönetim Tarzı

Başaran'a göre (2006) otoriter yönetim anlayışının temeli ataerkilliktir. Yöneticinin verdiği bütün emirler diğer çalışanlar tarafından sorgulanmadan gerçekleştirilir. Yönetici gücünü yasalardan veya makamından alır. Yönetici çok baskıcı olduğu için zaman zaman bu durum çalışanlar üzerinde baskı yaratabilir bu da çalışanların güdülenmesini engeller. Çalışanlar buldukları kurumun amaçlarına ve hedeflerine ilgisizlerdir. Erdoğan'a göre (2000) otoriter yönetici kurumun hedeflerini ve amaçlarını eksiksiz bir şekilde düzenleyen ve yerine getirmeye çalışan, fakat bunları yaparken de insan ilişkilerine ve insan psikolojisine değer vermeyen bu durumları göz ardı eden kişidir. Öztekin (2002) otoriter yöneticiyi; çalışanlarına az güvenen ya da hiç güvenmeyen, onlara komutlar yağdırmaktan zevk alan, iletişime kapalı ve katı kişiler olarak tanımlar. Diğer yönetim tarzlarında olduğu gibi otoriter yönetim tarzının da faydaları ve zararları vardır. Bu etkenleri Costley, Santana ve Tod (1994) şu şekilde sıralamıştır:

Faydaları;

- Denetimin fazla olmasından dolayı kontrol kaybı yaşanması için fazla efor sarfetmeye gerek kalmaz.
- Yöneticiler kendilerini tamamı ile örgütün başarısına adanmıştır.
- Yönetenlerin yetkiyi tamamen ellerinde bulundurmaları onların özgüvenini artırabilir.
- Yönetenler acil durumlarda hızlı kararlar alabilir.

Zararları;

- Çalışanların güdülenmesini engeller.
- Çalışanlar kurum içi gelişim ve değişime kapalıdır.

- Kurum çalışanlarında aidiyet duygusu gelişmez.
- Çalışanlar örgütü sahiplenmedikleri için problem durumunda sorumluluk almazlar.
- Yöneticiler ve çalışanlar arasındaki gereksiz gerginlik takım çalışmasını engeller.

2.4.2. Serbestçi, Liberal Yönetim Tarzı

Cengiz'e göre (2010) kurum içerisinde çalışan insanlara müdahelenin olmadığı, çalışanların kurum içerisinde bütünüyle kendi hallerine bırakıldığı, yönetim tarzıdır. Cengiz (2010) liberal yönetim tarzı olarak da bilinen bu yönetim tarzında alanyazında "eller serbest" ifadesi de kullanıldığını, bu anlayışa göre yönetici sınıfının gerekli olmadığını, çalışanların onlar olmadan daha verimli kararlar alacağını belirtir.

Akat (1994) bu yönetim anlayışını benimsemiş örgütlerde çalışanların maksimum düzeyde becerikli olmaları gerektiğini belirtmiştir. Batmaz'a göre (2012) çalışanlar kendi aralarında koordine olduklarında bu sistemin başarılı olacağını ve yöneticinin olmadığı bu sistemde çalışanların yüksek düzeyde özen göstermesi gerektiğini belirtmiştir.

Diğer yönetim tarzlarında olduğu gibi Serbestçi, Liberal yönetim tarzının da faydaları ve zararları vardır. Bu etkenleri Costley vd. (1994) şu şekilde sıralamıştır:

Faydaları;

- Çalışanlar iş başında sıkılmazlar.
- Yönetim ve çalışanlar arasında herhangi bir kaygı olmadığı için iletişim problemi yaşanmaz.
- Acil bir durumda karar alınması gerekiyorsa yetki çalışanda olacağından bu durumun üstesinden kolaylıkla gelebilir.
- Çalışanların baskı hissetmeden özgür bir şekilde davranabilmesi var olan yaratıcı yeteneklerini ortaya çıkarabilmektedir.
- Çalışanlarda yetki kullanma yüksek düzeyde olduğu için örgüte karşı onlarda aidiyet duygusu gelişebilir.

Zararları;

- Serbestlik ortamı, çalışanlar arasında disiplin kaybına neden olacağından verimlilik arka plana atılabilir.
- Kötü niyetli çalışanlar denetimsiz ortamdan faydalanabilir.
- Kurum çalışanları takım çalışmasını verimli yürütemediğinde kurum başarısızlığı ortaya çıkabilir.
- Yetki serbestliği ve denetim yoksunluğu sebebiyle çalışanlar arasında yetki gaspı veya yetki karmaşası oluşabilmektedir.
- Kontrol edilemeyen problemlerle karşılaşınca yönetim bu durumun üstesinden gelemeyebilir.

2.4.3. Demokratik Yönetim Tarzı

Örs'e göre (2010) demokratik sözcüğü Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre demokrasiye uygun olan şekilde tanımlanmıştır. Çoğunluğun söz sahibi olduğu bir yönetim anlayışı da denilebilir demokratik yönetime. Bir başka deyişle örgütsel konularda karar organının tek bir kişi olmasından ziyade hep birlikte ortak bir karar organı oluşturulmasıdır.

Eren'e göre (2008) günümüz dünyasında herhangi bir örgütsel yapının içerisinde bulunan çalışanlar sıradan olmak yerine sözünün dinlendiği, fikirlerine önem verildiği bir çalışma ortamını yeğlemektedirler. Argon ve Dilekçi (2014) otoriter yönetimde iletişim sorununun olduğunu demokratik yönetimde böyle bir sorunla kolay kolay karşılaşmayacağını, yatay ve dikey iletişimlerin sağlıklı ilerlediğini belirtmiştir. Bakan ve Büyükbeşe'ye göre (2010) demokratik yönetimleri tüm çalışanların görüş bildirdiği ve bu görüşlere göre amaç ve hedeflerin belirlendiği yönetimler olarak açıklamaktadır. Şahin (2010) yöneticilerin çalışanları güdülemek için cezadan çok ödüle başvurduğunu belirtmiştir.

Demokratik yöntemin faydaları olabileceği gibi örgütsel yapıya zararları da olabilir. Costley vd. (1994) bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

Faydaları;

- Çalışanların düşüncelerinin dikkate alınması onların motivasyonunun artmasını sağlar.
- Çalışanların verimli ve aktif olarak çalışmalarına olanak sağlar.
- Çalışanların çalıştıkları kuruma bağlılığının artmasını sağlar.
- Örgüt içi yatay ve dikey hiyerarşi sağlıklı bir şekilde ilerler.
- Yöneticiler ve çalışanlar arasında güvenli bağlanma gerçekleşir.

Zararları;

- Çalışanlar arasında görev ve sorumluluk konusunda karmaşa yaşanabilir.
- Yöneticilerle çalışanların insan ilişkileri olarak iç içe olmaları kurumun yapısına zarar verebilir.
- Çalışanların inisiyatif almaları onları yanlış kararlar almaya itebilir.

2.5. Eğitim Kurumları

Okul, bireylerin aile ortamında aldığı yaşama yönelik bilgi ve becerilerin üzerine bireyleri topluma ve geleceğe hazırlayan, topluma uyumunu kolaylaştıran, milli ve evrensel değerlerimiz ışığında iyi vatandaş olma becerilerini kazandıran, düzenli eğitim süreçleri, eğitim programları ve kademeleri olan resmi veya özel eğitim kurumudur.

Öztabağ' a göre (1971) eğitim kurumlarında verilen eğitimler, sosyal ortamlarda edinilen örtük öğrenmelerde olduğu gibi taklit ve rastgele öğrenilmiş davranış veya bilgilerin aksine planlı ve formal bir süreçtir. Aydın' a göre (1994) ise eğitim kurumu, girdisi ve çıktısı insan olan, çalışmaların yürütülmesinde insanın etkili olduğu bir kurumdur.

2.5.1. Eğitim Kurumlarında Uygulanan Yönetim Tarzları

Başaran' a göre (1991) yönetim, örgütlerin belirlenmiş hedefleri doğrultusunda bir araya gelmiş insanlar arasında görev dağılımı yapmak ve çalışmalara geçmektir. Başaran (2004)' a göre yönetme şeklini ve çeşidini belirleyen en önemli unsurun yöneticilerin sorumluluklarını yerine getirme tarzıdır.

Bir örgütte yöneticinin kullandığı yönetim tarzı aslında kurumun sahip olduğu birçok kanıtların etkileşimi sonucudur. Başaran (2004) bu kanıtların bazıları şunlar olduğu söylenebilir;

- Örgüt yöneticisinin çalışanlar hakkındaki tahminleri,
- Çalışanların benlik farklılıkları,
- Kurumun faaliyet yapısı,
- Kurumun amaç ve hedefleri,
- Üretim faaliyetinin niteliği,
- Çalışanların yeterlilikleri ve zaman.

Okul yöneticilerinin yönetim tarzlarına yönelik yapılan bu araştırmada yönetim tarzlarından işbirlikli, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzları incelenmiştir.

2.5.1.1. İşbirlikli Yönetim Tarzı

Başaran (2004) işbirlikli yönetim tarzını örgüt yöneticisinin yetki kaynağının yönetsel faaliyetler ile ürün veya hizmet üretimi konularındaki yetkinliği ve kurumsal liderliği olduğu ortaya konulduğu sistem olarak tanımlamıştır. İşbirlikli yönetim tarzına sahip olan bir yönetici kurumsal bir lider gibi görülebilir. Okul yöneticilerinin, okul ortamında veya çevresinde meydana gelen olumsuzluklardan veya fırsatlardan eğitim kurumlarındaki bütün paydaşlarla birlikte ortak paydada kararlar alarak değerlendirmesi ve uygulaması işbirlikli yönetim tarzında uygun davranışlarından olabilir.

2.5.1.2. Otoriter Yönetim Tarzı

Otoriter yönetim tarzı, insan psikolojisi, süreç gibi faktörleri göze almaksızın doğrudan sonuçla ilgilenir. Otoriter yönetim tarzı ile yönetilen örgütlerde üretim miktarı ve verimlilik fazla olurken ürünün kalitesi yani çıktı istenilen düzeyde olmayabilir. Otoriter yönetim tarzını uygulayan örgütlerde insan ilişkilerinin geliştiği de pek savunulamaz. Çalışanlar ve yöneticiler arasında statü ve sosyoekonomik düzey farkının kendini hissettirdiği söylenebilir. Bunun yanı sıra otoriter yaklaşımı

benimsemiş örgütlerde otorite ortamdayken işçi daha verimli, otorite ortamda değilken işçi verimsiz çalışabilir. Karşılıklı güven duygusunun da çok gelişmediği söylenebilir. Otoriter yönetim tarzını benimsemiş okul yöneticileri için kararları tek başına aldığı, çalışanları retorik olarak tehdit ettiği, emir verici tümceler kurduğu, çalışanlardan koşulsuz itaat beklentisi, görev ve sorumlulukların zamanında ve eksiksiz bir biçimde yerine getirilmesini istediği, ilişkilerinde baskın karakter olmaya çalıştıkları ve mesafeli bir ilişki seçtikleri söylenebilir.

2.5.1.3. İlgisiz Yönetim Tarzı

“Eller serbest” veya “bırakınız yapsınlar” (laissez-faire) olarak da bilinen ilgisiz yönetim tarzıdır. (Ogunola, Kalejaiye, ve Abrifor, 2013). Robbins, Decenzo ve Coulter’e göre (2013) üst yöneticilerin yetkilerini alt yöneticilere devredebildiği ve çalışanlara herhangi bir müdahalede bulunmadığı yönetim tarzıdır. Bu yönetim tarzını benimsemiş olan yöneticiler çalışanları karar almada, problem çözmede, yaratıcı olmada tamamen serbest bırakıp hiçbir şeye karışmazlar. Bir eğitim kurumunun başında ilgisiz yönetim tarzını benimsemiş bir yöneticinin olduğunu varsayarsak çalışanlar arasında çözümü bulunamayan bir problem çıktığında etkisiz kalabilir. Bunun yanı sıra öğrenci, veli, öğretmen işbirliğinin sağlanmasında kendilerine büyük sorumluluk düşen okul yöneticilerinin bu yaklaşımı benimsedikleri düşünülürse bu sorumluluklarının hiçbirini yerine getirmeyebilir. Robbins vd.’e göre (2013) ilgisiz yönetim tarzını benimseyen yöneticiler tüm sorumluluklarını astlarına devrettiği için çalışanlar görev ve sorumluluklarını yerine getirirken bağımsız hareket edebilir. Bu da örgüt bütünlüğünü bozabilir.

2.5.1.4. Karşı Koyucu Yönetim Tarzı

Shaw (1981) kurum çalışanlarını yönlendiren ya da kurum çalışanlarının isteklerine, düşüncelerine karşı koyan ve süreci bu şekilde ilerleten yöneticilerin yönetim tarzının karşı koyucu yönetim tarzı olduğunu söyler. Yine Shaw (1981) personeline karşı aşırı güvensiz ve şüpheli davranış sergileyen yöneticilerin de karşı koyucu yönetim tarzını benimsediklerini belirtir. Bu durum örgütsel yapıda oluşan sorunları çözmeyi engelleyebilmekte, yeni sorunlar doğurabilmektedir. Bu yönetim tarzını benimsemiş okul yöneticileri, diğer öğretmenlerin fikirlerini görmezden gelir,

sadece kendi fikirlerini benimser. Katı, kuralcı bir yapıya sahip olabilirler. Yönetmelik dışında herhangi bir bağlayıcı unsuru kabul etmezler. Yeniliklere karşı karamsar bir tutum sergilemeleri de o okul yöneticisinin karşı koyucu yönetim tarzını benimsediğini gösterebilir.

2.5.1.5. Demokratik ve Katılımcı Yönetim Tarzı

Yörük, Dündar ve Topçu'ya göre (2011) demokratik yönetim insan ilişkilerini önemseyen neo-klasik yöntemle birlikte ortaya çıkmıştır. Bu tarz yöneticiler örgütsel etkililiğin ve verimliliğin, çalışanların katılımlarına destekle daha da artacağını savunmuştur. Bu yönetim tarzını kullanan yönetici, kendi fikirlerinin yanı sıra çalışanların fikirlerine de önem verir. Ogunola, Kalejaiye ve Abrifor' a göre (2013) karar verme ve problem çözme sorumluluklarını paylaşan katılımcı tarz, çalışanların etkilendiği her konuyu onlarla paylaşır ve çalışanların da karar organının bir parçası olmalarını teşvik eder. Cem (1971), demokratik yönetim ve katılımlı yönetim tarzlarının farklı olmadığını belirtmiştir. Ona göre bu yönetim tarzı insanı bir makine gibi gören, insanın duygusal ve psikolojik yönlerini görmezden gelen otoriter yaklaşım ve sadece insanı göz önünde bulunduran, kurum hedeflerini hiçe sayan yönetim tarzlarından ayrılmaktadır. Ekip çalışması ve ekip ruhu bu yönetim tarzının en belirgin özelliğini oluştururken, bu tarz yönetimlerde çalışan bireyler örgüt hedeflerine olumlu katkı sağlar ve işbirliği içerisinde çalışmalarını sürdürür.

Yörük ve Dündar' a göre (2011) çalışanların yönetime katılmasını ve fikirlerini paylaşmalarını beklerler. Çalışanlardan fikirler alındıktan sonra yine son olarak kararı yönetici verir. Bu durumun asıl amaçlarından biri de çalışanların yöneticilik ve liderlik özelliklerinden faydalanmaktır. Güney'e göre (1977) bu yönetim tarzını benimsemiş yöneticiler güçlerini aynı zamanda çalışanlardan da almaktadırlar.

2.6. Yönetim Tarzları İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Boke, Nyakundi ve Nyamwaka' nın (2017) yaptığı araştırmanın amacı; okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının Kenya Kuria Batı Şehri bölgesindeki ortaöğretim okullarının performansları üzerindeki etkisini irdelemektir. Çalışmacılar, uygulamacılardan hem nitel hem de nicel veri toplamak için tanımlayıcı ankete

başvurmuşlardır. Çalışmacıların evreni, Kenya Kuria Batı şehrinde 269 ortaokul müdürü, 26 müdür yardımcısı ve 267 öğretmen ve toplamda 319 kişiden oluşmaktadır. Çalışmacıların araştırmadaki örnekleme 22 okul müdürü, 22 okul müdür yardımcısı ve 79 öğretmen olmak üzere 123 katılımcıdan oluşmaktadır. Çalışmacılar verilerin toplanacağı 22 okul belirlemişlerdir. Okulları belirlemek için orantılı rastgele örnekleme metoduna başvurmuşlardır. Çalışmacılar verileri toplamak için anket ve görüşme programları gerçekleştirmişlerdir. Çalışma bulgularına göre çalışma örnekleminde çıkan sonuç, okul yöneticilerinin: otokratik, demokratik ve ilgisiz liderlik/yönetim tarzlarının çoğunlukta, dönüşümsel ve işlemsel liderlik/yönetim tarzlarının ise neredeyse sıfıra yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Wachira, Gitumu ve Mbugua' nın (2017) yaptığı araştırma Kenya'nın Batı Kieni bölgesinde yapılmış olup araştırmanın amacı; liselerde çalışan okul yöneticilerin yönetim tarzlarının öğretmen performansları üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Batı Kieni'de çalışan 262 öğretmen ve 22 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışmacılar araştırmanın örnekleme grubunu belirlerken tabakalı rastgele örnekleme metoduna başvurmuşlardır. Veriler çalışmacılar tarafından nitel ve nicel veri toplama yöntemlerine başvurulmuş ve toparlanmıştır. Çalışmacılar SPSS paket programını kullanarak verileri çözümlenmiştir. Çalışmacıların elde ettiği bulgulara göre; okul yöneticilerinin benimsedikleri yönetim tarzları ile öğretmenlerin çalışma verimi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Çalışmacılar bölgede farklı yönetim tarzını benimsemiş yöneticilerin bulunduğunu vurgularken, öğretmenler üzerinde en verimli yönetim tarzının, destekleyici yönetim tarzı olduğunu belirtmişlerdir.

Yılmaz'ın (2016) yaptığı araştırma Ankara ili Çankaya ilçesinde yapılmıştır. Araştırmanın amacı; kadın okul yöneticilerinin yönetim tarzlarını sosyodemografik öncüller açısından inceleyerek kadın yöneticilerin sahip olduğu demografik özelliğin benimsediği yönetim tarzına etkisinin olup olmadığını irdelemektir. Ankara/Çankaya' da çalışan 198 kadın okul yöneticisi çalışma grubunu oluştururken, bu yöneticileri saptamak için basit seçkisiz metod kullanılmıştır. Kurt ve Terzi'ni (2005) geliştirdiği "Yönetici Davranışları Ölçeği" ne göre araştırmacı verilerini toplamıştır. Çalışma bulgularına göre demokratik yönetim tarzını, serbest bırakıcı yönetim tarzını ve otokratik yönetim tarzını benimseyen kadın yöneticiler demografik özelliklerine göre

de değişim göstermektedir. Demografik özelliklere göre; bekâr ortaokul kadın yöneticilerinin, okul yöneticisi görevini yerine getirenlerin ve hizmet içi eğitim edinmemiş yöneticilerin demokratik yönetim tarzını benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Evli ve ilkokulda yöneticilik yapan kadınların, lisans mezunu olan kadın okul yöneticilerinin ise otokratik yönetim anlayışını yeğledikleri saptanmıştır. Bunun yanı sıra lisansüstü eğitim almış kadın yöneticilerin, liselerde görev yapan evli kadın yöneticilerin, hizmet içi eğitim almamış kadın yöneticilerin ise serbest bırakıcı yönetim tarzını benimsedikleri saptanmıştır.

Argon ve Dilekçi'nin (2014) Bolu il merkezinde çalışmakta olan ilkokul yöneticilerine yönelik yaptıkları çalışmalarının amacı, öğretmenler açısından ilkokul yöneticilerinin yönetim tarzları ile kurumsal itibarına ilişkin düşüncelerini irdelemektir. Rastgele örneklem yöntemini çalışma grubunu oluştururken kullanan araştırmacılar, çalışmanın örneklemini ise 258 ilkokul öğretmeninden oluşturmuşlardır. Çalışmacılar "Öğretmenlerin Kurumsal İtibarı Algılamasında Okul Müdürlerinin Rolü" ölçeği ile verileri toplamış, yüzde, aritmetik ortalama, frekans, t-testi, standart sapma, Kruskal Wallis, basit regresyon analizi testlerini ise çözümlene yaparken yeğlemişlerdir. Çalışma grubuna yapılan testlerin sonucuna göre yöneticilerin cinsiyet değişkenine göre kullandığı yönetim tarzına yönelik sorularda anlamlı bir ilişki tespit edilemezken, öğrenim durumu ve branşa göre kullanılan yönetim tarzlarında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu çalışmanın sonucuna göre araştırmacılar yöneticilere; öğretmenler katılımcı ve demokratik yönetim tarzının daha itibar sağlayıcı ve verimli olduğunu savundukları için öneri olarak okul yöneticilerine demokratik ve katılımcı yönetici tarzını önermişlerdir.

Korb ve Akintunde'nin (2013) öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen faktörleri belirlemek için Nijerya okullarında yaptığı araştırması 117 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre "katılıyorum" ile "bazen katılıyorum" önermelerinin ortasında seyreden öğretmenlerin iş doyumunu, aldıkları ücretle de anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenin iş doyumunu ile yönetici- çalışan ilişkisi anlamlı bir farklılık göstermiştir. Öğretmen ve müdür arasındaki iletişim ve ilişki ne kadar olumlu ise öğretmenin iş doyumunun o kadar yüksek olacağı belirtilmiştir. Ders öğretim araçlarının sağlanması ile öğretmenin iş doyumunun artacağını belirten bu

araştırmanın sonucuna çalışmacılar şunu da eklemiştir: Okullarda öğretim araç ve gereçleri ne kadar hızlı, zamanında ve yerinde sağlanırsa öğretmenin mesleki doyumu da o oranda sağlanacaktır. Ders materyali sağlamanın öğretmenin iş doyumu ile anlamlı bir farklılık göstermesinin ilişkisel saptaması düşüktür. Çünkü bu korelasyon düşük düzeyde seyretmiştir. Öğretmenlerin iş doyumu ile öğretme işini son çare olarak görmeleri arasında negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Böyle düşünen öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha düşük iş doyumu yaşadıkları saptanmıştır. Öğretmenin iş doyumu ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tavırları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenin, iş doyumu ile öğretmenin, öğretmeye sosyal katkısına olan inancı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır.

Altinkurt ve Yılmaz'ın (2012) ortaöğretim kurumlarında iş doyumu ile örgütsel adalet ve değerlerle yönetim arasındaki ilişki üzerine yaptığı çalışması Kütahya il merkezindeki ortaöğretim kurumlarında çalışan 267 öğretmen ile yapılmıştır. Örgütsel adalet ve değerlerle yönetime yönelik algıları yüksek, iş doyum düzeyleri ise orta düzeyde çıkan ortaöğretim öğretmenlerinin, %37 oranla değerlerle yönetim tek başına iş doyumununun, %27 oranla örgütsel adaletin vurgulandığı açıklanmıştır.

Özdoğru'nun (2012) ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile kurumlarında alınan kararlara katılma durumları ve istekleri arasındaki ilişki üzerine yaptığı araştırmaya Eskişehir/Odunpazarı'nda görev yapmakta olan 425 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre ilkokullarda çalışan öğretmenler okulları ile ilgili kararlar alınırken çok katılmak istediklerini fakat biraz katıldıklarını; yine öğretimsel kararlar alınırken çok katılmak istediklerini, fakat buna da biraz katıldıklarını dile getirmişlerdir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler okullarında alınan yönetimsel kararlara çok az katıldıklarını, okullarında alınacak olan yönetimsel kararlara da katılmak istediklerini belirtmişlerdir. İlkokulda çalışan öğretmenlerin kendi okulları ile ilgili karar alınırken katılım gösterip göstermemek istemeleri cinsiyete, yaşa, branşa ve kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Wadesango'nun (2012) öğretmenlerin karar vermeye katılım düzeylerinin mesleki motivasyonları üzerindeki etkisini incelemek üzere yaptığı araştırmasına 20 öğretmen ve 5 okul yöneticisi katılım sağlamıştır. Okulla ilgili alınacak herhangi bir karara öğretmenlerin katılmadığı zaman öğretmen morallerinde düşme yaşandığı bu araştırmanın sonuçları arasındadır. Araştırmanın başka bir sonucu ise öğretmenlerin karara katılmadıkları zaman moralleri düşük olduğu için bunu okul yönetimine yansıttığını ve bu durumun da okul yönetiminde stres yarattığıdır.

Saeed, Azizollah, Zahra, Abdolghayoum, Zaman ve Peyman'ın (2011) yaptığı "Kadın Okul Yöneticisinin Yönetim Tarzlarının Öğretmenlerin İş Memnuniyeti Üzerindeki Etkisi" isimli çalışmacının amacı; kadın okul yöneticilerinin İsfahan'da bulunan kız lisesindeki öğretmenler üzerindeki etkisini irdelemektir. Çalışmacılar betimleyici istatistiksel analiz yöntemi kullanmayı yeğlemişlerdir. 37 maddeden oluşan Yönetim Tarzları ve 41 maddeden oluşan İş Memnuniyeti ölçeklerine başvuran çalışmacıların evren grubunu 2591 öğretmen, örneklem grubunu ise 150 öğretmen oluşturmaktadır. Cronbach Alfa katsayısına göre iki ölçeğin güvenilirliği de 0.8' in üzerindedir. Ortalama, varyans, frekans dağılımı, yüzde ve çıkarımsal analiz testlerini çözümlenme yaparken kullanan araştırmacılar, otoriter yönetim tarzının öğretmenler üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu saptamıştır. Çalışmacıların elde ettikleri diğer bulgular ise; yöneticilerin davranışlarının öğretmenin cinsiyetine, eğitim düzeyine ve kıdemine göre değişkenlik gösterdiği ayrıca lise ve ortaokul yöneticilerinin düzey değiştiği için benimsediği yönetim tarzının da değiştiğidir.

Teyfur'un (2011) ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan okul yöneticilerinin ortaya koydukları yönetim tarzlarına yönelik algıları ve veliler açısından okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının değerlendirilmesi üzerine yapmış olduğu araştırma İzmir'de bulunan 333 okul yöneticisi, ve 1824 veli ile yapılmıştır. En az destekçi yönetim tarzını benimseyen çalışma grubunun daha sonra koruyucu en çok ise yetkeci yönetim tarzını benimsedikleri araştırmanın sonucunda saptanmıştır. Master veya doktora eğitimi almış yöneticilerde ise yetkeci anlayış daha az, koruyucu ve destekçi anlayışın ise daha fazla olduğu görülmüştür. 1-10 sene arasında tecrübesi bulunan yöneticilerin daha az işbirlikçi yönetim anlayışına eğildiği, destekleyici yönetim anlayışını ise 1-15 sene arasında tecrübesi bulunan yöneticilerin sergilediği saptanmıştır. Diğer yöneticilere göre daha koruyucu yönetim tarzını benimsemiş olan

yöneticilerin ise 1-5 ve 11-15 sene aralarında tecrübelerinin bulunduğu da saptanmıştır. Daha az yetkeci anlayışı benimseyen yöneticileri ise 6-15 yıl arası tecrübeye sahip oldukları saptanmıştır. Kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre daha koruyucu ve destekçi anlayışı benimsedikleri, erkek yöneticilerin de kadınlara oranla daha fazla yetkeci anlayışı benimsedikleri araştırmanın sonuçları arasındadır.

Olorunsola ve Olayemi'nin (2011) Nijerya'nın Ekiti eyaletinde ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin karar verme sürecine katılım düzeyleri üzerine yaptığı araştırmaya 200 öğretmen katılım göstermiştir. Yaş ve eğitim durumuna göre okul ile ilgili alınacak karara katılma konusunda hiçbir anlamlı değişiklik saptanmadığı bu araştırmanın sonuçları arasındadır. Fakat erkekler lehine karara katılmada cinsiyet değiştiğinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Kıdem değişkeni de bunun yanında karara katılıp katılmamada anlamlı bir farklılık göstermiştir. 10 yıl ve daha az meslek kıdemine sahip öğretmenlerin 30-35 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre okulla ilgili alınacak kararlara daha az katıldıkları da bu araştırmanın saptadığı bir diğer husustur.

Shead'in (2010) öğretmenlerin, müdürlerinin liderlik tarzlarına ilişkin değerlendirmeleri ile öğretmenlerin halk eğitiminde iş doyumu ilişkisi üzerine yapmış olduğu araştırması Amerika' da San Antonio Bağımsız Okul Bölgelerinde görev yapmakta olan 232 öğretmen ile yapılmıştır. Öğretmenler üzerinde en büyük etkiye sahip olan liderlik değişkeninin yetkilendirme olduğu araştırmanın bulguları arasındadır. İş gücü ve iş doyumu bu öğretmenlerde doğru orantılı bir şekilde artıp azalacaktır. Yani iş gücü artırılırsa iş doyumu da o oranda artacaktır. Öğretmenin iş doyumu ile güçlendirmenin pozitif yönlü bir ilişkisinin olduğu bu araştırmada saptanmıştır. Öğretmen iş doyumu ile iş genel olarak olumsuz ilişkilidir. Öğretmenlerin iş doyumu üzerinde etkisi olan tek demografik etken yaştır. Genç öğretmenlerin yaşlı öğretmenlere göre daha fazla doyum elde ettikleri de bu araştırmanın sonuçları arasındadır. Kaynak yeterliliğinin küçük bir yordayıcısı olarak da yetkilendirme, okul türü ve öğrenci desteği olarak saptanmıştır. İlkokul öğretmenleri kendi müdürlerini lise öğretmenlerinin müdürlerinden daha güçsüz olarak algılamışlardır. Aynı zamanda ilkokul öğretmenleri kendi müdürlerinin lise müdürlerine göre daha fazla kaynak sağladığını ve daha fazla öğrenci desteği aldığını belirtmişlerdir. Müdürlerin yeniliğe verdiği destek algısı olarak da öğretmenlerin

eğitim düzeyleri etkili olmuştur. Lisansüstü eğitim alan öğretmenler lisans mezunu öğretmenlere göre müdürlerini daha az yenilikçi bulmuşturlardır.

2.7. Motivasyon

Motivasyon, Bandura (1991) tarafından, bir eylemi harekete geçiren yönlendirici ve harekete geçirici iştlevleri içeren genel bir yapı olarak tanımlanmaktadır. En eski teorik yaklaşımlan sürücü teorisine dayanan motivasyonun tarihsel perspektifi, koştullandırma teorisi, biliştel tutarlılık teorisi ve bunu hümanist teori takip eder.

Sürücü teorisi psikolojik ihtiyaçlardan kaynaklanmaktadır. Woodworth (1918) tarafından tanımlandığı gibi tahrikler, elde edilen elementlere cevap vererek homeostatik vücut dengesini korumaya alıştan i kuvvetlerdir. İlk önce maymunlar üzerindeki laboratuvar deneyleriyle iše baştlanmıştır (Richter, 1927; Woodworth ve Schlosberg, 1954). Bu alıştadan sonra, Hull (1943) psikolojik eksikliklerin ihtiyaçları azaltma yollarını kullanan temel ihtiyaçlar olduğunu öne sürerek, karanlık kavramını geniştletmiştir. Sürücü, harekete geçirilen, huzuru ve hayvanları harekete geçiren motivasyonel gücün ihlalidir. Hull (1943) motivasyonu, ğrenilmişt veya alıştılmışt hareket veya davranışt kalıpları giriştimi olarak tanımlar. Ayrıca đrenmenin hayatta kalmak için kendilerini çevreye uyarladıklarında gerekleştitiğini belirtmiştir.

İkinci bakışt açısı, motivasyonu uyaranlar (Pavlov'un öğrenme teorisine mirası klasik koştullandırması) veya uyaranların varlığında (Skinner'in alıştmasının edimsel koştullandırması) ortaya çıkaran cevaplar olarak motivasyonu açıklayan koştullandırma teorisidir. Şartlandırma teorisi, insan motivasyonunun eksik bir ifadesini sunduğundan, motivasyon alıştmaları devam etmiştir.

nc bakışt açısı, motivasyonun bilişt ve davranışt etkileşimlerinden kaynaklandığını varsayan biliştel tutarlılık teorisidir. İçinde iki perspektif içerir, yani Heider'n (1964) denge teorisi ve daha fazla detaylandırma için Festinger'in (1957) uyumsuzluk teorisi ve önceki perspektiflerdeki eksikliklerle tanışır.

Son bakış açısı, büyük ölçüde yapılandırmacı oryantasyona dayanan bilişsel ve duyuşsal süreçleri vurgulayan hümanist teoridir. Hümanist teorinin en iyisi Abraham Maslow'un potansiyelini geliştirmeye önem verdiğini ve Carl Rogers'ın kişisel gelişim, özerklik ve dış güçlerin kontrolünden alma özgürlüğüne odaklanan öğrenme ve öğretime vurgu yaptığını vurgulamıştır.

Söz konusu motivasyona yönelik perspektiflere ek olarak, sosyal-bilişsel teorisyenler de motivasyona değerli katkılarda bulunmuşlar ve motivasyon ile öğrenme arasındaki ilişkiye dikkat çekmişlerdir. Sosyal-bilişsel kuramda, hedefler ve beklentiler önemli olan öğrenme mekanizmalarıdır. Motivasyon, insanların davranışlarının beklenen sonuçlarıyla ilgili beklentileriyle ve bu eylemleri gerçekleştirmede kendi kendine yeterlilikleriyle ilgili beklentileri tarafından tetiklenen ve sürdürülen hedefe yönelik bir olgudur (Bandura, 1986).

Motivasyon, Bandura (1991) tarafından, bir eylemi harekete geçiren yönlendirici ve harekete geçirici işlevleri içeren genel bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Genel olarak, bireylerin hedefe yönelik faaliyetleri başlatıp sürdürdükleri, ihtiyaç ve isteklerinin harekete geçirildiği bir süreç olarak görülür (Pintrich, Marx, Boyle, 1993; Rakes ve Dunn, 2010).

Muhtemelen en dikkat çekici motivasyon modeli Keller'e aittir. Keller'in motivasyon modeli A'nın dikkatini çeken ARCS, R'nin ilgililik, memnuniyet için S ve güven için C anlamına gelmesi, öğrenme motivasyonundaki ana etkilerin anlaşılmasında daha etkili yollar bulma arzusuna cevap olarak geliştirilmiştir (Keller, 1987). Öğrenme sürecinde motivasyonla ilgili sorunları tanımlamak ve çözmek için sistematik yöntemler için de tasarlanmıştır. İnsan motivasyonunu karakterize eden dört kavramsal kategoriye ek olarak, aynı zamanda öğretimin motivasyonel çekiciliğini iyileştirmek için bir dizi kılavuz ve strateji sunar. Ayrıca, motivasyon tasarımı olarak adlandırılan sistematik bir tasarım süreci içermektedir (Keller, 1987; Keller, Suzuki, 1988).

2.7.1. Motivasyon İle İlgili Bazı Kuramlar

Motivasyona yönelik kuramlar genellikle kişilerin davranış nedenlerini ve bu sergilenen davranışlara sebep olan süreçleri açıklamaya yöneliktir. Çoğu kuram hem nedenler hem süreç üzerinde durmak yerine birisi üzerinde daha çok yoğunlaşmıştır (Özer ve Topaloğlu, 2008). Bu bölümde motivasyon ile ilgili bazı kuramlardan bahsedilmiştir.

2.7.1.1. Kendini Belirleme Teorisi

Kendini belirleme teorisi, Deci ve Ryan (1985) tarafından geliştirilen bir motivasyon makro teorisidir. Teori, ağırlıklı olarak sosyal psikoloji teorisi olarak tanımlanabilir, çünkü asıl odağı ihtiyaç memnuniyetine, kişilerarası etkileşimlere ve sosyal çevrelere odaklanmaktadır (Olesen, 2011). Kendini belirleme teorisi, insanları “doğal ya da içsel işleyişini sosyal bağlamlar tarafından kolaylaştırılabilir ya da engelleyebilecek proaktif organizmalar” olarak görmektedir (Deci, vd., 1994). Başka bir deyişle, teori insanların doğal olarak aktif, meraklı ve başarılı olmak için istekli olduklarını; ancak, sosyal ortamların bu doğal insan eğilimini destekleyebilir veya engelleyebilir nitelikte olduklarını açıklar. Buna göre, kendini belirleme teorisi temel olarak “insanların doğasında olan aktif doğa ile o doğayı destekleyen ya da engelleyen sosyal çevreler arasındaki etkileşimi” incelemektedir (Deci ve Ryan, 2008a). Ayrıca, bu etkileşimin, hem içsel hem de dışsal motivasyon gibi motivasyon türleri açısından nasıl değiştiğini araştırmaktadır (Deci ve Ryan, 2008b).

Kendini belirleme teorisi temel olarak teorinin çerçevesini oluşturan dört mini teorileri kapsar. Bu mini teoriler, Temel Psikolojik İhtiyaç Teorisi, Bilişsel Değerlendirme Teorisi, Organizmik Bütünleşme Teorisi ve Nedensellik Yönelimleri Teorisidir. Her teori, Kendini belirleme teorisi üzerine kurulu farklı yönleri ve prensipleri açıklar. Bu teoriler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

2.7.1.1.1. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı

Temel Psikolojik İhtiyaç Teorisi, insanların “devam eden psikolojik büyüme, dürüstlük ve refah için gerekli olan besinler” olarak adlandırılan üç içsel ve evrensel

psikolojik gereksinime sahip olduğunu iddia eder (Deci ve Ryan, 2000 : 229). Bu temel ihtiyaçlar yetkinlik, ilişki ve özerklik ihtiyacıdır (Deci ve Vansteenkiste, 2004).

Yeterlilik “kişinin çevresine ustalık duyguları ve istenen sonuçları getirme yeteneği” anlamına gelir (Milyavskaya vd., 2009). Ryan ve Deci (2002) “yetkinliğin kazanılmış bir beceri veya kapasite olmadığını, ancak eylemdeki güven ve etkinlik duygusunun hissedildiğini” vurgulamaktadır. Sheldon ve Kriger (2007) “insanların yaptıkları işte iyi olduklarını ya da en azından bu konuda iyi olabileceklerini hissetmeleri gerektiğini” belirtmektedir. Yetkinlik ihtiyacı, öğrencileri zorlu aktiviteleri aramaya yönlendirir (Ryan ve Deci, 2002). Ancak, zorlukların öğrencilerin kapasiteleri için en uygun olması gerekir. Çok kolay veya zor olan görevler, öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Çok kolay olan görevler, öğrenenlerin çevreleri üzerinde ustalık hissetmelerini sağlamazken, çok zor olan görevler kaygı ve hayal kırıklığına neden olur (O'Donnell, Reeve ve Smith, 2012). Bu nedenle, öğrencilerin yetkin hissetmeleri ve böylece motive olmaları için görevler veya faaliyetler orta derecede zorlayıcı olmalıdır.

İlişki temel olarak “ait olma ihtiyacı” olarak tanımlanmaktadır (Skinner ve Edge, 2002). Ryan ve Deci'ye göre (2002) başkalarına bağlı olma, başkalarının bakımını yapma ve onlara bakılma, hem diğer bireylere hem de bir topluluğa ait olma hissine sahip olmadır. Teori, insanların sosyal etkileşimleri arama, başlatma ve keyif alma arzusuyla doğduklarını ileri sürer. Ryan ve Deci (2002), ilgili olma ihtiyacının belirli bir sonuca (örneğin cinsiyet) veya resmi bir statüye (örneğin grup üyesi olmak) ulaşmakla ilgili olmadığını vurgulamaktadır. “Güvenli bir şekilde birlik veya birlik içerisinde başkalarıyla birlikte olmanın psikolojik bir anlamı” ile ilgilidir (Ryan ve Deci, 2002). Bu aidiyet duygusu, bireyin iyiliği ve sağlıklı gelişimi için esastır. Başka bir deyişle, ilişkilendirme gereksinimlerini karşılayan insanlar yaşamlarında sağlıklı bir işleyiş geliştirirler.

Özerklik esnek seçimler yapmakla ilgilidir (Deci ve Ryan, 1985). Özerklik, herhangi bir kısıtlama olmadan bireysel seçimlerini ve kararlarını verme durumunu ifade eder (Lynch, 2013). Kendini belirleme teorisi, özerkliği bağımsızlıktan bağımsız kılan bu bağımsızlık, “başkalarına destek, yardım veya destek için güvenmemenin şartı” anlamına gelir (Chirkov, Ryan, Kim ve Kaplan, 2003). Kendini belirleme

teorisine göre, özerk bir kişi destek veya rehberlik için başkalarına güvenebilir. Başka bir deyişle, özerkliğin zıddı kendini belirleme teorisi içerisinde bağımlılık olarak görülmemektedir. Önemli olan, insanların isteyerek bir faaliyette bulunup bulunmadığıdır. Birisi bir eyleme katılmaya zorlanırsa, kendilerini özerk hissetmeyecekler ve böylece motive olmayacaklar. İnsanlar serbestçe bir etkinliğe katılmayı seçtiğinde içsel olarak motive olma olasılıkları daha yüksektir (Gagne, 2003). Böylece performanslarında daha başarılı olacaklardır.

Yukarıda belirtilen üç psikolojik ihtiyaç karşılandığında, refah ve ruh sağlığı teşvik edilir ve geliştirilir. Buna karşılık, engellendiklerinde ve engellendiklerinde, refah azalır (Ryan ve Deci, 2000b). Bir başka deyişle, bu teori, eğer çevre koşulları bu ihtiyaçların karşılanmasını kolaylaştırırsa insanların motive olacağını ve psikolojik iyi oluşlara sahip olacağını ifade eder. Bu nedenle, bu temel ihtiyaçlar öğrenme ortamları tarafından desteklenmelidir.

2.7.1.1.2. Bilişsel Değerlendirme Kuramı

Bilişsel değerlendirme kuramı, Deci ve Ryan (1985) tarafından geliştirilen kendini belirleme teorisinin alt teorisidir. Teorinin en önemli amacı, sosyal çevrenin içsel motivasyon üzerindeki etkisini tanımlamaktır. İçsel motivasyon, terfi etmek, daha yüksek maaş, vb. gibi “ayrılabilir bir sonuçtan ziyade doğal tatmini için bir faaliyetin yapılması” (Ryan ve Deci, 2000a : 56) anlamına gelir. ödüller, değerlendirmeler, son tarihler, rekabet, dışarıdan dayatılan hedefler, direktifler, tehditler ve kişilerarası ilişkiler gibi dış faktörler içsel motivasyonu etkiler (Deci, Koestner ve Ryan, 2001).

Bilişsel değerlendirme kuramı, özerklik ve yeterlilik olmak üzere iki temel psikolojik ihtiyacın içsel motivasyonun temelini oluşturduğunu ileri sürmektedir (Ledford, Gerald, Gerhart ve Fang, 2013). Teori ayrıca dış faktörlerin özerkliği ve yetkinliği etkilediğini; buna göre, içsel motivasyon üzerinde etkisinin olduğunu da ileri sürmektedir (Deci, Koestner ve Ryan, 2001). Dış faktörler bu ihtiyaçların karşılanmasını kolaylaştırırsa içsel motivasyon artar, ancak engellerse içsel motivasyon azalır.

Özerkliğe psikolojik açıdan ihtiyaç olması durumunda, insanların eylemlerinin kökenini kendi seçtikleri veya dış güçler tarafından dikte ettikleri gibi algılamaları önemlidir. Sosyal bağlam, algılanan bir dış nedensellik odağına neden olduğunda, insanlar başkaları tarafından kontrol edildiğini hissederler, bu yüzden içsel olarak motive olmazlar. Tersine, eğer sosyal bağlam insanların kendilerini eylemlerinin kaynağı olarak düşünmelerini sağlarsa, daha içsel olarak motive olurlar. Ayrıca, dış etkenler daha içsel olarak algılanan bir nedensellik odağına yol açtığında, bireyler kendilerini davranışlarının başlatıcısı olarak görürler, dolayısıyla daha içsel olarak motive olurlar.

Yetkinliğe yönelik psikolojik ihtiyaç söz konusu olduğunda, insanların yaptıkları işte yetenekli olduklarını hissetmeleri gerekir. Sosyal bağlam ve kişilerarası etkileşimleri bu ihtiyacın karşılanmasını kolaylaştırdığında, daha özünde motive olurlar. Bilişsel değerlendirme kuramı, sınıflar bağlamında, öğretmenin övgü ya da bilgilendirici geri bildirimlerinin, öğrencilerin eylemlerinde kendilerini yetkin hissetmelerine yardımcı olabileceğini söyler. Ancak, dışarıdan empoze edilen hedefler, direktifler, tehditler ve rekabet gibi dış etkenler, öğrencilerin kendilerini yetkin hissetmelerini ve kendinden motive olmalarını önler.

2.7.1.1.3. Organizma Bütünleşmesi Teorisi

Bilişsel Değerlendirme Kuramı öncelikle sosyal bağlamın ve kişilerarası etkileşimlerin içsel motivasyonu nasıl etkilediğini incelerken, organizma entegrasyon teorisi insanların içsel olarak motive edilmeyen aktiviteler için nasıl motive olduklarına odaklanır. Başka bir deyişle, organizma bütünleşmesi teorisi temel olarak dışsal motivasyonu araştırmayı amaçlamaktadır; bu, faaliyetin kendisinden zevk almak yerine dışsal bir sonuç elde etmek için bir eylem gerçekleştirmeyi ifade eder (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991).

Ryan ve Deci (2000a), asıl problemin, herhangi bir müdahalede bulunmadan, ilgi çekici olmayan faaliyetleri kendi başlarına takdir etmeleri ve gerçekleştirmeleri için öğrencileri motive ettiğini belirtmektedir. Bu nedenle, bu teoride, “içselleştirme” kavramı araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000b, 2000c; Deci ve Ryan, 2002; Ryan, 2009). Bu sadece “bir değer veya düzenleme alma süreci”

anlamına gelir (Ryan ve Deci, 2000a). İçselleşme, bireylerin dış düzenlemeyi öz düzenlemeye dönüştürmeye çalıştıkları doğal bir süreç olarak kabul edilir (Deci ve Ryan, 2002). Başka bir deyişle, dışsal motivasyonlu davranışlar içselleştirildiğinde, kendileri tarafından belirlenen eylemler yaratabilirler. Bir kişinin sahip olduğu içselleşme düzeyi ne kadar yüksek olursa, o kadar kalıcı olurlar, sahip oldukları daha iyi öz algı ve sahip oldukları katılım kalitesi de o kadar artar (Ryan ve Deci, 2000a).

2.7.1.1.4. Nedensellik Oryantasyonları Teorisi

Kendini belirleme teorisi alt teorisi ise, temelde insanların aynı olayı farklı biçimlerde yorumlamaları ve tepki vermeleri düşüncesiyle ilgili olan nedensellik oryantasyonları teorisidir. Deci ve Ryan (1985), “insanların başlatıcı ve düzenleyici olayları yorumlamalarında veya yönelimlerinde önemli bireysel farklılıklar olduğunu” iddia ediyorlar. Farklılıklar göreceli olarak istikrarlı eğilimler veya sosyal olaylara yönelik yönelimlerdir. Teori, üç tür motivasyonel yönelim olduğunu iddia eder: özerk, kontrollü ve kişisel olmayan nedensellik yönelimleri. Bu yönelimler, kendi kaderini tayin etme derecelerine göre değişir. Teoriye göre, herkes bir ölçüde nedensellik oryantasyonuna sahiptir.

Özerk oryantasyon, “faaliyetlere bir irade, özgürlük ve seçim duygusuyla yaklaşma eğilimi” anlamına gelir (Ronen ve Mikulincer, 2014). Özerk yönelimli bireyler, faaliyetlerini kendi çıkarlarına, amaçlarına ve değerlerine göre başlatmak ve düzenlemek isterler (Deci ve Ryan, 1985). Birinin özerk yönelimi yüksekse, üç temel psikolojik ihtiyacın doyumunu tecrübe eder, böylece kendinden motive olur ve öz kararlılık kazanır (Deci ve Ryan, 2008b).

Özerk oryantasyonun aksine, kontrollü oryantasyon “dış kontrolleri arama ve olayları davranış ve duyguları belirleyen baskılar olarak deneyimleme eğilimi” anlamına gelir (Deci ve Ryan, 2002). Bu nedenle, kontrollü oryantasyonlu kişiler genellikle dış ödüller için eylemlerini başlatır ve düzenler. Ayrıca, motivasyonları son tarihler ve direktifler gibi dış faktörlere dayanmaktadır. Eylemlerini ayrıca nasıl yapmaları gerektiğini veya davranışları gerektiğini belirten dahili olarak kontrol edilen yönergelerle düzenlerler (Koestner ve Zuckerman, 1994). Bir kişi yüksek düzeyde kontrollü bir yönelime sahipse, yeterlilik ve ilişki için psikolojik ihtiyaçların

bir miktar memnuniyetini yaşayabilir; ancak, eylemlerinde özerklik hissetmez (Deci ve Ryan, 2008a).

Üçüncü yönelim, insanların faaliyetlerinde istenen sonuçlar üzerinde hiçbir kontrolleri yokmuş gibi hissetme eğiliminde olduklarını ve böylece genel bir kayıp ve motivasyon hissi yaşadıklarını açıklayan kişisel yönelimdir (Ryan ve Deci, 2008). Kişisel olmayan odaklı insanlar eylemlerini başlatamayacaklarına, yönetemeyeceklerine veya düzenleyemeyeceklerine inanırlar. Davranışları ile bu davranışların sonuçları arasında bir ilişki görmezler. İnsanlar güçlü kişisel olmayan yönelime sahip olduklarında, kendilerini yetersiz ve kendini güven ve özerklikten yoksun olarak algırlar. Buna göre temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılayamazlar.

2.7.2. Motivasyon Türleri

Bu bölümde araçsal ve bütünleştirici motivasyon ile içsel ve dışsal motivasyondan bahsedilecektir.

2.7.2.1. Araçsal ve Bütünleştirici Motivasyon

Gardner ve Lambert' in 1972' deki seminal çalışması, dil öğretmenleri ve araştırmacılar, motivasyonun dil öğrenimindeki önemli rolünü farketmişlerdir. Motivasyonu iki türde sınıflandırdılar: araçsal motivasyon ve bütünleştirici motivasyon. Bütünleştirici motivasyon, ikinci / yabancı dil kültürü ile ilgilidir ve bu kişilerdeki insanlar, o dilin kültürüne ve insanlarına aşına olmak için dili inceler. Gardner (1985) ayrıca “bütünleştirici bir yönelimin, bireyin ikinci dil topluluğunu öğrenmek, onlarla etkileşimde bulunmak veya ona yakın olmak için ikinci bir dil öğrenmesini öneren sebepler sınıfına atıfta bulunduğunu” belirtir.

Öte yandan, araçsal motivasyon kişisel ihtiyaçlarla ilgilidir. Dörnyei (2001), “dil öğreniminin öncelikle daha iyi bir iş veya daha yüksek bir maaş almak gibi dil yetkinliğinin potansiyel pragmatik kazancıyla ilişkili olduğu” şeklinde araçsal yönelimi tanımlamaktadır. Araçsal motivasyon, İngilizceyi yabancı dil olarak kullanan toplumlarda son derece önemlidir; örneğin, Japonya'da istihdam ve eğitim alanındaki başarı, İngilizce'deki başarıya bağlıdır (Williams ve Burden, 1997).

Gardner ve Lambert (1972) aynı zamanda bu iki fenomen arasında araçsal bir bakış açısının ifade ettiğini bildirerek ayırım yapmaktadır.

“Yeni bir dil öğrenmenin pratik değeri ve avantajları”; bütünleştirici bir bakış açısı “diğer grup tarafından temsil edilen insanlara ve kültüre samimi ve kişisel bir ilgi” olarak ifade eder.

Hem bütünleştirici hem de araçsal motivasyonlar sırasıyla kapsayıcıdır. Dil öğrenim durumlarının çoğunda bütünleştirici ve araçsal motivasyonun bir karışımıyla karşılaşırız. Bu nedenle, dil öğrenme başarısını belirli bir motivasyon türüne bağlamak zordur. Bütünleştirici ve araçsal motivasyonun önemi çoğunlukla, öğrenme dilinin yabancı dil olarak mı yoksa ikinci dil olarak mı işlediğine bağlı olarak, durumlara veya bağlamlara bağlıdır (Gardner ve Lambert, 1972). Bütünleştirici motivasyon, ikinci dil öğrenimi ile daha fazla ilişkilidir; çünkü öğrenciler yeni bir coğrafyada bulunacak dili inceler ve hedef dilde, öğrencilerin hedef kültürden uzak olduğu yabancı dil öğrenimiyle ilişkilendirilenden daha sorunsuz iletişim kurar.

2.7.2.2. Dışsal ve İçsel Motivasyon

Brown (2000), kendi algılanan ihtiyaçlarını ve hedeflerini öğrenenlerin kendisinin motive olduğunu ve yalnızca başka birinden harici bir ödül almak için bir hedef peşinde koşanların dışsal olarak motive edildiğini belirterek dışsal ve içsel motivasyon arasında farklılaşmayı ortaya koymaktadır. Kendini belirleme teorisine dayanarak, içsel motivasyon “doğal olarak ilginç veya eğlenceli olduğu için bir şeyler yapmak” olarak tanımlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000).

Başka bir deyişle, bir insan öğrenme ve yetenekten veya etkinlik duygularına duyulan ihtiyaç veya eğlenceden doğası gereği motive olur. İçsel motivasyon, bir şeyleri yapmak için içsel bir arzu ile ilgilidir. Deci (1975) kendinden motive olmuş etkinlikleri “faaliyetin kendisi dışında görünür bir ödülü olmayan” olarak tanımlar. Dışsal motivasyon ise sınavı geçmek veya para kazanmak gibi bir nevi ödüller gerektirir.

Deci ve Ryan (1985) tarafından geliştirilen kendini belirleme teorisine göre, motive edilmiş eylemler kendi kendini belirleyebilir veya kontrol edebilir. Kendini belirleyen eylemler, bireylerin içsel motivasyonun bir sonucu olarak belirli bir faaliyete zevk ve ilgi duymak sebebiyle serbestçe seçip yapmak isteyen eylemlerdir. Ryan ve Deci'nin (2000) vurguladığı gibi, “ilgi çekici yapılan, yetkinlik ve özerklik için doğuştan gelen psikolojik ihtiyaçları karşılayan içsel olarak motive edilmiş davranışlar, öz-kararlı davranışın prototipidir”. Kontrollü eylemler, aksine, dışsal motivasyonun bir sonucu olarak ortaya çıkan dış bir kuvvet tarafından belirlenen eylemlerdir. İçselleştirme ve bütünleşme, dışsal motivasyonlu davranışların daha fazla kendi kendine belirlendiği süreçlerdir. Ryan ve Deci (2000) dışsal motivasyon stillerini öğrencilerin dışarıdan teşvik edildiği ve sonunda içeriden teşvik edildiği şekilde kategorilere ayırmaktadır.

Dışsal ve içsel motivasyonlar dil öğrenmeye her zaman ilgi uyandırmıştır. Oletić ve Ilić (2014) içsel ve dışsal motivasyon ile yabancı dil öğreniminde motivasyon ve başarı arasındaki etkileşimi incelemiştir. Araştırmanın odağı, Deci ve Ryan'ın (2000) kendi belirleme teorisinin Sırp İngilizcesi öğrencileri ile dil öğrenme motivasyonu için nasıl sunduğunu araştırmaktır. Deneysel ve içsel motivasyonu incelemek ve motivasyonun kapsamını bulmak amacıyla lise ve üniversite öğrencilerine post-deneysel İç Envanter Testi uygulamıştır. Sonuçlar, hem lise hem de üniversite öğrencileri arasındaki gerçek motivasyonun genel olarak düşük olduğunu, ancak üniversite öğrencilerinden özellikle ilgi / zevk sonuçları için daha fazla motive olmaları beklendiğini ortaya koymuştur. Motivasyonda cinsiyetle ilgili hemen hemen hiçbir fark bulunamamıştır.

Carreira (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, çocukların dil öğrenme için motivasyonlarını ve genel olarak öğrenme için içsel motivasyonları araştırılmıştır. Katılımcılar Japonya'daki bir devlet okulunda üçüncü ve altıncı sınıflarda okuyan öğrencilerden oluşmuştur. Sonuçlar hem dil öğrenme motivasyonunun hem de öğrenme için içsel motivasyonun genel olarak üçüncü ila altıncı sınıflarda düştüğünü göstermiştir. Araştırmacı, genel olarak okumak için içsel motivasyondaki gelişimsel düşüşün İngilizce derslerini etkileyebileceğini öne sürmüştür.

Başka bir çalışmada, Noels, Clement ve Pelletier (2001), Fransız öğrencilerin özerklik ve yetkinlik algılarını, öğrenme çabalarını, kararlılıklarını ve dil öğrenimi ve ders başarısının sebeplerini bulmak için dışsal, içsel ve bütünleyici motivasyonlarını ölçmüşlerdir. Çalışmanın sonuçları, bütünleyici motivasyonun içsel motivasyon ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, çaba miktarının dış ceza veya ödül derecesinden etkilendiği, içsel motivasyonun ise daha yüksek öğrenme çabası düzeyleri ile pozitif yönlü korelatif bir ilişki saptanmıştır.

2.7.3. Motivasyonla İlgili Yapılan Çalışmalar

Aydoslu (2005), öğrencilerin tutumlarının ne ölçüde olduğunu incelemek için bir araştırma yapmıştır. Süleyman Demirel Üniversitesi'nde birinci sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. Çalışmasının özel amacı için beş noktalı likert tipi bir ölçek geliştirmiştir.

Ölçekteki tutum maddeleri üç bölüme ayrılmıştır: bilişsel (öğrencilerin İngilizce'nin gerekliliği ve canlılığı ile meslek hayatındaki kullanımı ve diğer birçok alandaki kullanımı hakkında düşünceler), duygusal (öğrencilerin ders ve İngilizce dersine yönelik duyguları) ve davranışsal özellikler.

Arda ve Doyran (2017), Türkiye'de genç öğrencilerin (8-10 yaş) ve gençlerin (13 yaş) ergenlik çağına başlarken İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarının değişip değişmediğini öğrenmek, incelemek ve analiz etmek amacıyla bir çalışma yaptı. Sonuçlar, genç öğrencilerin çoğunlukla daha fazla coşku ve motivasyona sahip olduklarını, gençlerin ise daha fazla değişen tutumlara sahip olduklarını ve İngilizce öğrenmeye yönelik isteklerini ve motivasyonlarını yitirerek daha olumsuz tutumlara sahip olma eğiliminde olduklarını gösterdi. Ayrıca, gençlerin dil öğrenmeye bir tür ilgi duyduğunu, ancak genç öğrencilerle karşılaştırıldığında yeterli motivasyon veya istekte olmadığını da eklediler. İngilizcenin yabancı dil olarak bağlılığı, öğrencilerin İngilizceye yönelik davranışları). Çalışmanın sonucunda öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumları ile cinsiyetleri, mezun oldukları liseler ve bölümleri arasındaki ortalama farklar tespit edilmiştir.

Arda ve Doyran (2017), Türkiye'de ergen olmayan öğrencilerin (8-10 yaş) ergenliğe yeni girmiş (13 yaş) genç öğrencilerin tutumlarının ergenlik başladığında

değişip değişmediğini öğrenmek için İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını incelemek ve analiz etmek için bir çalışma yapmıştır. Sonuçlar, ergen olmayan öğrencilerin çoğunlukla daha fazla coşku ve motivasyona sahip olduklarını, ergenlerin ise daha fazla değişen tutumlara sahip olduklarını ve İngilizce öğrenmeye yönelik isteklerini ve motivasyonlarını yitirerek daha olumsuz tutumlara sahip olma eğiliminde olduklarını göstermiştir. Ayrıca, ergen olmayan öğrencilerin dil öğrenmeye bir tür ilgi duyduğunu ve ergen öğrencilerle ergen olmayan öğrenciler karşılaştırıldığında 13 yaş grubu ergen öğrencilerin yeterli motivasyon veya isteklerinin daha az olduğunu da eklemiştir.

Asmalı (2017), ikinci sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenme ve öğretme konusundaki motivasyonlarını, tutumlarını ve algılarını araştırmak amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Türkçe eğitim sistemindeki son düzeltmelerle İngilizce öğretimi ikinci sınıftan başlar. Öğretmenlerin, velilerin, etkinliklerin ve uygun öğrenme koşullarının, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı olumlu olan tutum ve motivasyonlarında önemli bir bileşen olduğu bulunmuştur. Sonuçlar, genç öğrencilerin İngilizce öğrenmek için özünde motive olduklarını ve en sevdikleri etkinliklerin oyun oynamak ve şarkı söylemek olduğunu ortaya koymuştur.

Başka bir çalışmada Akbulut (2014), Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Görev Tabanlı Dil Öğretimi (GTDÖ) aracılığıyla dil öğrenme becerilerini araştırmıştır. Sonuçlar GTDÖ'nün öğrenciler ve sınıf atmosferi üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymuştur. Buna ek olarak, çalışmanın bulguları, özellikle genç öğrencilerin motivasyon düzeylerine ve GTDÖ'yü İngilizce öğretiminde kullanmanın olumlu etkisine ilişkin bilgiler vermektedir. Ayrıca İngilizce öğrenme motivasyon düzeylerinde, müfredat ve hatta test tasarımcılarının da kısmen etkili olduğu görülmüştür.

Kızıltan ve Atlı (2013), 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin yedi ilinde bulunan dördüncü sınıf öğrencilerinin İngilizceye ve İngilizce derslerine yönelik tutumlarını araştırmak amacıyla bir çalışma yürütmüştür. İngilizce öğretimi ilkökul ikinci sınıfta başlamıştır. Sonuçlar öğrencilerin etkinliklere, İngilizce dil becerilerine, ders kitabına ve materyallere karşı olumlu tutumları olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin çoğu dahili olarak motive edilmiştir ve dilsel yeterlilik ve

dil bilinci oluşturulmuştur. Öğrenme ortamı ve dil becerilerinin öğrencilerin tutumlarını önemli ölçüde etkilediği açıkça ortaya konmuştur. Dilbilgisi, kelime bilgisi, dinleme, yazma, telaffuz, okuma ve konuşma becerileri öğrenciler için anlam ifade etmiştir. Ayrıca dil etkinliklerini, ders kitabını ve materyallerini dikkate alarak olumlu tutumlar sergilemişlerdir. Ders kitabındaki konuları, sanat ve el sanatlarını ve çizgi film karakterlerini beğenmişlerdir. Çalışmada cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Biricik (2010), çok genç öğrencilere İngilizce öğretirken motivasyonun ne kadar önemli olduğunu, motivasyona neden olan etmenleri ve öğretmenlerin okul öncesi eğitimi alan beş ila altı yaşındaki öğrencilerin sınıflarında motivasyon geliştirmedeki rolünü araştırmayı amaçlamıştır. Katılımcıların performansına dayanan veriler üç açıdan incelenmiştir: etkinlikler ve materyaller, sınıf atmosferi ve öğretmen tutumu. Öğrencilerin duyguları ile ders saati arasındaki performans arasında yüksek bir bağlantı olduğu sonucuna varılmıştır. Genel bulgular, uygun öğretmen davranışı, uygun etkinlikler ve sınıf atmosferi gibi tüm motivasyon araçlarının küçük çocuklar için mevcut olması durumunda, öğretme ve öğrenme sürecinin sorunsuz bir şekilde gerçekleştirildiğini göstermiştir. Sonuçlar, öğrencilerin öğretmen tutumundan oldukça etkilendiğini göstermiştir.

Engin (2009), üniversite öğrencilerinin yabancı bir dil öğrenirken ihtiyaç duydukları motivasyonun önemini araştırmış ve başarının olumlu motivasyona dayandığını öne sürmüştür. Verilerin sonuçları, araçsal, bütünleştirici ve işlerden kaçınma motivasyonlarının önemini doğrulamıştır. Öğrencilerin araçsal motivasyon yerine bütünleyici motivasyondan yana olduğu belirlenmiştir. Dil öğreniminin başarısı ve bütünleştirici motivasyon arasında korelasyon saptanmıştır. İşlerden kaçınma motivasyonu, öğrencilerin başarısı ile negatif yönde korelasyon göstermiştir. Çalışma yabancı dil öğretme ve öğrenmeyle ilgili etkinlik planlaması için önerilerde bulunma konusunda önem arz etmektedir.

Karahan (2007), İngiliz dili tutumları ile bunun Türkçe bağlamında kullanımı arasındaki bütünleşmeyi araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmayı, haftada 10 saate kadar İngilizce'nin yoğun olarak okutulduğu Adana'da bulunan özel bir ilköğretim okulunda sekizinci sınıf öğrencileri ile yapmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin devlet okulu

öğrencilerinden daha sık İngilizce eğitimi almalarına rağmen erkek öğrencilerin orta düzeyde,kız öğrencilerin ise daha yüksek düzeyde olumlu tutumlara sahip olduklarını göstermiştir. Öğrenciler İngilizce dilinin önemini fark etseler bile, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik yönelimlerinin yüksek olmadığı görülmüştür. Hem İngiliz temelli kültüre karşı pek olumlu bir tutum hem de kendi aralarında İngilizce konuşan Türklerin konuşmalarına hoşgörülü davranış sergilememişlerdir.

Gömlüksiz (2003), üniversite öğrencilerinin duygusal alandaki İngilizce derslerine yönelik görüş ve tutumlarını belirlemek için beş noktalı likert tipi bir tutum ölçeği geliştirmiştir. Bu ölçeği kullanarak Gömlüksiz (2010), Türkiye'de Fırat Üniversitesi'nde okuyan öğrencilerin sınıf düzeyi, bölüm ve cinsiyet değişkenleriyle ilgili İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını incelemek ve istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlemlemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırmacı, öğretmenin rolü ve İngilizce öğrenmeye ilişkin olumlu tutumu teşvik etmek için gerekli etkinlikler gibi bazı yararlı çıkarımlar önermiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli öğretmenlerin algılanan okul müdürü yönetim tarzları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi nedeniyle korelatif araştırma modelidir. Korelatif araştırma, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde, bu değişken unsurlara müdahale edilmeden incelendiği, ilişkinin genel olarak ortaya konulduğu araştırmalardır. Araştırmanın doğası gereği iki değişken arasındaki korelatif gücün sınanması ve skorlar düzeyinde incelenmesi şeklinde gerçekleştirilebilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010; Fraenkel ve Wallen, 2009).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma Niğde il merkezindeki okullarda görev yapan kadrolu öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu uygun örneklem yöntemi ile seçilmiş öğretmenlerden oluşmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi ulaşılabilirlik ve elverişlilik esasına dayalı olup, bazı araştırma konularında bilgilerin daha hızlı toplanabilmesi amacıyla tercih edilen bir yöntemdir Uygun örnekleme, tesadüfi veya fırsat örnekleme olarak da adlandırılır. Genellikle ekonomik esaslar sebebiyle tercih edilen bir yaklaşımdır (Aypay, 2010). Araştırmanın çalışma grubunda bulunan öğretmenlere ilişkin veriler Tablo 1 ve Tablo 2' de belirtilmiştir

Tablo 1. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin demografik özellikler (1)

Görev Yapılan Kurum Türü						
Cinsiyet	İlkokul		Ortaokul		Lise	
	n	%	n	%	n	%
Kadın	47	56.6	79	55.2	34	38.6
Erkek	36	43.4	64	44.8	54	61.4
Toplam	83	100.0	143	100.0	88	100.0

Tablo 2. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin demografik özellikler (2)

	n	%
Eğitim Düzeyi		
Ön Lisans	9	2.9
Lisans	275	87.6
Yüksek Lisans	30	9.6
Toplam	314	100.0
Yaş		
20-25 Yaş Aralığı	18	5.7
26-30 Yaş Aralığı	51	16.2
31-35 Yaş Aralığı	63	20.1
36-40 Yaş Aralığı	74	23.6
41-45 Yaş Aralığı	48	15.3
46 ve Üstü Yaş Aralığı	60	19.1
Toplam	314	100.0
Mesleki Kıdem		
1-5 Yıl Arası	62	19.7
6-10 Yıl Arası	52	16.6
11-15 Yıl Arası	67	21.3
16-20 Yıl Arası	53	16.9
21-25 Yıl Arası	44	14.0
26 Yıl ve Üzeri	36	11.5
Toplam	314	100.0
Çalışılan Kurumdaki Hizmet Süresi		
1-5 Yıl Arası	193	61.5
6-10 Yıl Arası	68	21.7
11-15 Yıl Arası	20	6.4
16-20 Yıl Arası	16	5.1
21-25 Yıl Arası	9	2.9
26 Yıl ve Üzeri	8	2.5
Toplam	314	100.0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunda bulunan 314 öğretmenin 160'ı (%51) kadın 154'ü (%49) erkektir. Çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin 83'ü (%26.4) ilkokulda, 143'ü (%45.5) ortaokulda ve 88'i (%28) lisede görev yapmaktadır.

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin 9'u (%2.9) n lisans, 275'i (%87.6) lisans, 30'u (%9.6) yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin 18'i (%5.7) 20-25 yaş aralığında, 51'i (%16.2) 26-30 yaş aralığında, 63' (%20.1) 31-35 yaş aralığında, 74' (%23.6) 36-40 yaş aralığında, 48'i (%15.3) 41-45 yaş aralığında ve 60'ı (%19.1) 46 ve üstü yaş aralığında bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde 62'sinin (%19.7) 1-5 yıl arasında, 52' sinin (%16.6) 6-10 yıl arasında, 67'sinin (%21.3) 11-15 yıl arasında, 53'ünün (%16.9) 16-20 yıl arasında, 44'ünün (%14) 21-25 yıl arasında ve 36'sının (%11.5) 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 193'ünün (%61.5) 1-5 yıl arasında, 68'inin (%21.7) 6-10 yıl arasında, 20'sinin (%6.4) 11-15 yıl arasında, 16'sının (%5.1) 16-20 yıl arasında, 9'unun (%2.9) 21-25 yıl arasında ve 8'inin (%2.5) 26 ve üzeri yıl arasında şu an çalışmakta oldukları kurumda hizmet süresine sahip olduğu görülmektedir.

3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak stner (2016) tarafından geliştirilen Algılanan Okul Müdürleri Yönetim Tarzı leği, Dündar, Taşpınar ve zutku (2007) tarafından geliştirilmiş olan ğretmen motivasyon leği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Algılanan Okul Müdürleri Yönetim Tarzı leği: stner (2016) tarafından geliştirilmiştir. Okul müdürlerinin yönetim tarzlarını belirlemek amacıyla geçerliği ve güvenirliği yüksek bir ölçek geliştirebilmek için çalışılmıştır. Bu amaç için öncelikle literatür taraması yapılmış ve öğretmenlere açık uçlu sorular sorulmuştur. Soruların analizi yapılarak yönetim tarzlarını gözlemsel olarak yansıtığı düşünülen 84 öncülden oluşan deneme amacıyla maddeler belirlenmiştir. Belirlenen bu maddeler için uzman görüşleri alınarak 55 maddeye indirgenmiştir. Deneme amacıyla hazırlanan ve elli beş maddeden oluşan algılanan okul müdürleri yönetim tarzı leği 30 ilköğretim okulunda çalışmakta olan 397 öğretmene, 16 lisede çalışmakta olan 218 öğretmene

olmak üzere toplam 615 öğretmene uygulanmıştır. Veri setinden uygun olmayan 36 öğretmene ait veri çıkarılmış olup geriye kalan ve veri analizine uygun olan 579 kişilik veri seti tesadüfi olarak 229 kişi ve 350 kişi olarak iki gruba ayrılmıştır. 229 kişiden oluşan birinci veri seti üzerinde ölçeğin faktör yapısını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucun 25 madde ve dört faktörden oluşan bir yapı belirlenmiştir. Bu yapının doğrulayıcı faktör analizi ise 350 kişiden elde edilen ikinci veri seti ile test edilmiştir. Analiz sonucunda dört yönetim tarzı faktör modelinin veriye uyum sağladığı görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan test - tekrar test korelasyon katsayısı “.74” olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan dört boyut için hesaplanan Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayılarının ise “.85” ile “.92” arasında değiştiği belirlenmiştir (Üstüner, 2016). Bu araştırmada ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alfa değerinin .782 olduğu görülmüştür.

Öğretmen Motivasyonu Ölçeği: Dündar, Özutku ve Taşpınar (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin ön uygulaması İTÜ Geliştirme Vakfı okullarında görev yapmakta olan 168 öğretmen ve Sarıyer ilçesinde bulunan bazı özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmakta olan 108 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Toplamda 276 ölçek gönderilmiştir. Ölçeklerin geri dönüş oranı %100 olmuştur. 24 maddelik ölçeğin, araştırmaya dahil olan öğretmenler tarafından bir veya birkaç yönüyle algılanıp algılanmadığı bir faktör analizi ile incelenmiştir. Ölçek ile toplanmış olan verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak için yapılan Kaiser Meyer Olkin (KMO) testi, kullanılan ölçeğin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. KMO uygunluk testi sonrası Principal Component Analysis ve Varimax with Kaiser Normalization teknikleri kullanılarak yapılan faktör analizi ile ölçeğin 24 maddesinin 2 alt boyutta toplandığı bulunmuştur. Birinci alt boyutun güvenilirlik katsayısı (Cronbach’s Alpha) $\alpha=.872$ olarak bulunmuştur. İkinci alt boyutun güvenilirlik katsayısı (Cronbach’s Alpha) $\alpha=.876$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısının (iç tutarlılığı) $\alpha=.917$, alt boyutlarının güvenilirlik katsayılarının ise .872 ile .876 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin birinci alt boyutu dışsal motivasyon’a, ikinci alt boyutu ise içsel motivasyon’a ait ifadeleri kapsamaktadır. Bu araştırmada ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alfa değerinin .899 olduğu görülmüştür.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada, kullanılacak ölçeklerin izinleri e-posta yoluyla veri toplama araçlarını geliştiren araştırmacılardan alınmıştır. Veriler Niğde ilinde kamuda görev yapmakta olan kadrolu öğretmenlerden kağıt kalem testi formatında toplanmıştır. Veri toplamak üzere kişisel bilgi formu, algılanan okul müdürleri yönetim tarzları leği ve ğretmen motivasyon leği bileşik veri toplama formu haline getirilmiştir. Veri toplama süreci 4 ay sürmüştür. Veri toplama sürecinin sonunda elde edilmiş olan veriler, SPSS paket programına aktarılmıştır. Veriler SPSS paket programına aktarılmış ve verilerin analizinde parametrik testler kullanılmış; iki kategorili değişkenlerin analizi için t testi, üç ve daha fazla kategorili değişkenlerin analizinde One-way ANOVA ve değişkenlerin birbirlerine etkisinin analizinde ise Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Verilerin analizinden önce, verilerin basıklık ve arpıklık değerleri incelenmiş ve normal sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür. t-testi ve ANOVA için Levene testi incelenmiş, test sonuçlarının $p > .05$ olduğu görülmüştür. Parametrik testlerin kullanımı için varyanslarının homojen olduğu sonucuna varılmıştır. İstatistik sonuçlarında anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak belirlenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerin algılanan okul müdürleri yönetim tarzları ve motivasyon düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin algılanan okul müdürü yönetim tarzları ve motivasyon düzeyleri cinsiyet, yaş, eğitim durumu, görev yapılan kurumun türü, mesleki kıdem ve çalışılan kurumdaki hizmet süresi değişkenlerine göre incelenmiş olup algılanan okul müdürleri yönetim tarzları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki istatistiksel olarak sınanmıştır.

Tablo 3. Algılanan okul müdürleri yönetim tarzları ölçeği ortalamaları

	Ortalama	Standart Sapma	Levene's F	Levene's p	Çarpıklık Değeri	Basıklık Değeri
İşbirlikli Yönetim Tarzı	28.6975	5.62294	.620	.432	-1.035	1.056
Otoriter Yönetim Tarzı	15.8185	6.11776	.658	.418	.652	-.038
İlgisiz Yönetim Tarzı	11.5382	5.37538	2.257	.134	1.632	2.458
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	6.7293	3.41487	7.968	.005	1.376	1.219
Genel Ortalama	15.6958	5.13273				

SPSS paket programının “ölçek toplam puanları betimsel istatistiklerine” göre tablo 3 incelendiğinde Algılanan Okul Müdürleri Yönetim Tarzı Ölçeği ortalamaları görülmektedir. İşbirlikli yönetim tarzı alt boyutu ortalamasının 28.6975'dir. İşbirlikli yönetim tarzı alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 35'tir. Bu bağlamda işbirlikli yönetim tarzı alt boyutunda yüksek bir değer gözlemlendiği ifade edilebilir.

Otoriter yönetim tarzı alt boyutu ortalamasının 15.8185'dir. Otoriter yönetim tarzı alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 35'tir. Bu bağlamda otoriter yönetim tarzı alt boyutunda ortalama bir değer gözlemlendiği ifade edilebilir.

İlgisiz yönetim tarzı alt boyutu ortalamasının 11.5382'dir. İlgisiz yönetim tarzı alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 35'tir. Bu bağlamda ilgisiz yönetim tarzı alt boyutunda düşük bir değer gözlemlendiği ifade edilebilir.

Karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutu ortalaması 6.7293'dür. Karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 20'dir. Bu bağlamda karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutunda düşük bir değer gözlemlendiği ifade edilebilir.

Tablo 4. Öğretmen motivasyon ölçeği ortalamaları

	Ortalama	Standart Sapma	Levene's F	Levene's p	Çarpıklık Değeri	Basıklık Değeri
Dışsal Motivasyon	43.5382	8.95749	.062	.804	-.263	-.205
İçsel Motivasyon	48.1847	6.34807	.000	.997	-.571	.627
Genel Ortalama	45.8614	7.65278				

SPSS paket programının “ölçek toplam puanları betimsel istatistiklerine” göre tablo 4 incelendiğinde öğretmen motivasyon ölçeği ortalamaları görülmektedir. Dışsal motivasyon alt boyutu ortalaması 43.5382'dir. Dışsal motivasyon alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 60'dır. Bu bağlamda dışsal motivasyon alt boyutunda yüksek bir değer gözlemlendiği ifade edilebilir.

İçsel motivasyon alt boyutu ortalaması 48.1847'dir. İçsel motivasyon alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 60'dır. Bu bağlamda içsel motivasyon alt boyutunda yüksek bir değer gözlemlendiği ifade edilebilir.

Tablo 5. Cinsiyet değişkenine göre okul müdürü yönetim tarzları

	Cinsiyet	n	Ortalama	Standart Sapma	t	p
İşbirlikli Yönetim Tarzı	Kadın	160	28.3563	5.82701	-1.096	.432
	Erkek	154	29.0519	5.39885		
Otoriter Yönetim Tarzı	Kadın	160	15.4250	6.34298	-1.162	.418
	Erkek	154	16.2273	5.86729		
İlgisiz Yönetim Tarzı	Kadın	160	11.1188	4.93272	-1.412	.134
	Erkek	154	11.9740	5.78362		
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	Kadın	160	6.2500	2.99685	-2.557*	.005
	Erkek	154	7.2273	3.74606		

*p<.05 Anlamlı

Kadın ve erkek olmak üzere iki değişkenin birbirlerine etkisinin analizi için t-testi yapılmış olup grup istatistikleri ve bağımsız numune testi verileriyle tablo 5 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre işbirlikli yönetim tarzı alt boyutunda

istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>05$). Ortalamalar incelendiğinde ise erkeklerin ($X=29.0519$) ortalamalarının kadınların ($X=28.3563$) ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre otoriter yönetim tarzı alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Ortalamalar incelendiğinde ise erkeklerin ortalamalarının ($X=16.2273$) kadınların ($X=15.4250$) ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre ilgisiz yönetim tarzı alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Ortalamalar incelendiğinde ise erkeklerin ($X=11.9740$) ortalamalarının kadınların ($X=11.1188$) ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). Ortalamalar incelendiğinde ise erkeklerin ($X=7.2273$) ortalamalarının kadınların ($X=6.2500$) ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Cinsiyet değişkenine göre öğretmen motivasyonları

	Cinsiyet	n	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Dışsal Motivasyon	Kadın	160	43.3563	8.96067	-.366	.714
	Erkek	154	43.7273	8.97948		
İçsel Motivasyon	Kadın	160	48.0625	6.32226	-.347	.729
	Erkek	154	48.3117	6.39293		

* $p<.05$ Anlamlı

Kadın ve erkek olmak üzere iki değişkenin birbirlerine etkisinin analizi için t-testi yapılmış olup, grup istatistikleri ve bağımsız numune testi verileriyle tablo 6 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre dışsal motivasyon alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Ortalamalar incelendiğinde ise erkeklerin ($X=43.7275$) ortalamalarının kadınların ($X=43.3563$) yüksek olduğu görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre içsel motivasyon alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Ortalamalar incelendiğinde ise

erkeklerin (X=48.3117) ortalamalarının kadınların (X=48.0625) ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Yaş değişkenine göre algılanan okul müdürü yönetim tarzları

		n	Ortalama	Min.	Max.	Standart Sapma	F	p	Gruplar Arası Fark
İşbirlikli Yönetim Tarzı	1) 20-25 Yaş Aralığı	18	29.7778	24	35	3.82800	1.198	.310	
	2) 26-30 Yaş Aralığı	51	27.4902	11	35	5.96447			
	3) 31-35 Yaş Aralığı	63	29.7302	12	35	5.61164			
	4) 36-40 Yaş Aralığı	74	28.7297	13	35	5.77974			
	5) 41-45 Yaş Aralığı	48	27.9792	7	35	6.54766			
	6) 46 ve Üstü Yaş Aralığı	60	28.8500	20	35	4.64621			
Otoriter Yönetim Tarzı	1) 20-25 Yaş Aralığı	18	15.6667	7	31	5.82086	3.206*	.008	3 ve 6
	2) 26-30 Yaş Aralığı	51	16.0980	7	30	6.17173			
	3) 31-35 Yaş Aralığı	63	13.2857	7	31	5.74015			
	4) 36-40 Yaş Aralığı	74	16.5405	7	34	6.04818			
	5) 41-45 Yaş Aralığı	48	15.9375	7	28	5.76640			
	6) 46 ve Üstü Yaş Aralığı	60	17.3000	8	35	6.34943			
İlgisiz Yönetim Tarzı	1) 20-25 Yaş Aralığı	18	10.5000	7	21	3.91453	1.508	.187	
	2) 26-30 Yaş Aralığı	51	12.3529	7	28	5.49117			
	3) 31-35 Yaş Aralığı	63	10.7302	7	29	4.77293			
	4) 36-40 Yaş Aralığı	74	10.7432	7	29	4.76017			
	5) 41-45 Yaş Aralığı	48	12.5833	7	28	6.01712			
	6) 46 ve Üstü Yaş Aralığı	60	12.1500	7	35	6.23230			
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	1) 20-25 Yaş Aralığı	18	6.4444	4	12	2.83304	1.724	.129	
	2) 26-30 Yaş Aralığı	51	7.2353	4	16	3.46750			
	3) 31-35 Yaş Aralığı	63	6.4603	4	19	3.58233			
	4) 36-40 Yaş Aralığı	74	5.9189	4	18	2.93191			
	5) 41-45 Yaş Aralığı	48	7.4167	4	16	3.35701			
	6) 46 ve Üstü Yaş Aralığı	60	7.1167	4	17	3.81830			

*p<.05 Anlamlı

Yaş aralıklarından oluşan altı kategorili değişkenlerin analizi için One-way ANOVA testi yapılmış olup elde edilen verilerle tablo 7 incelendiğinde; yaş değişkenine göre işbirlikli yönetim tarzı alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (p>.05). İşbirlikli yönetim tarzı alt boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde ise en yüksek ortalamaların 20-25 yaş aralığında

($X=29.7778$) olan öğretmenlerde en düşük ortalamaların ise 26-30 yaş aralığında (27.4902) olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

Yaş değişkenine göre otoriter yönetim tarzı alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). Otoriter yönetim tarzı alt boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde ise en yüksek ortalamaların 46 ve üstü yaş aralığında ($X=17.3000$) olan öğretmenlerde en düşük ortalamaların ise 31-35 yaş aralığında ($X=13.2857$) olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir. Farklılığa ilişkin yapılan Scheffe post hoc analizi sonucunda gruplar arasındaki farkın 31-35 yaş aralığı arasında bulunan öğretmenler ve 46 ve üstü yaş aralığında bulunan öğretmenler arasındaki farktan kaynaklandığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Yaş değişkenine göre ilgisiz yönetim tarzı alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). İlgisiz yönetim tarzı alt boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde ise en yüksek ortalamaların 41-45 yaş aralığında ($X=12.5833$) olan öğretmenlerde en düşük ortalamaların ise 20-25 yaş aralığında ($X=10.5000$) olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

Yaş değişkenine göre karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde ise en yüksek ortalamaların 41-45 yaş aralığında ($X=7.4167$) olan öğretmenlerde en düşük ortalamaların ise 36-40 yaş aralığında ($X=5.9189$) olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Yaş değişkenine göre öğretmen motivasyonu

		n	Ortalama	Min.	Max.	Standart Sapma	F	p
Dışsal Motivasyon	20-25 Yaş Aralığı	18	42.9444	31	56	7.74955	.793	.555
	26-30 Yaş Aralığı	51	42.3922	21	58	8.54185		
	31-35 Yaş Aralığı	63	43.5238	23	60	9.18248		
	36-40 Yaş Aralığı	74	42.6081	12	60	9.69510		
	41-45 Yaş Aralığı	48	45.0208	21	60	9.76422		
	46 ve Üstü Yaş Aralığı	60	44.6667	28	58	7.76272		
İçsel Motivasyon	20-25 Yaş Aralığı	18	49.3889	40	60	5.16935	.486	.787
	26-30 Yaş Aralığı	51	47.1176	33	58	6.10785		
	31-35 Yaş Aralığı	63	48.1429	34	60	6.60854		
	36-40 Yaş Aralığı	74	48.1486	22	60	7.06464		
	41-45 Yaş Aralığı	48	48.4375	30	59	6.77262		
	46 ve Üstü Yaş Aralığı	60	48.6167	36	59	5.34914		

*p<.05 Anlamlı

Yaş aralıklarından oluşan altı kategorili değişkenlerin analizi için One-way ANOVA testi yapılmış olup elde edilen verilerle tablo 8 incelendiğinde; yaş değişkenine göre dışsal motivasyon alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Dışsal motivasyon alt boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde ise en yüksek ortalamaların 41-45 yaş aralığında ($X=45.0208$) olan öğretmenlerde en düşük ortalamaların ise 26-30 yaş aralığında ($X=42.3922$) olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

Yaş değişkenine göre içsel motivasyon alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). İçsel motivasyon alt boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde ise en yüksek ortalamaların 20-25 yaş aralığında ($X=49.3889$) olan öğretmenlerde en düşük ortalamaların ise 26-30 yaş aralığında ($X=47.1176$) olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Eğitim durumu değişkenine göre algılanan okul müdürü yönetim tarzları

		n	Ortalama	Min.	Max.	Standart Sapma	F	p
İşbirlikli Yönetim Tarzı	Ön Lisans	9	27.1111	20	35	4.72875	1.630	.198
	Lisans	275	28.9127	7	35	5.52892		
	Yüksek Lisans	30	27.2000	12	35	6.53584		
Otoriter Yönetim Tarzı	Ön Lisans	9	16.1111	11	23	4.01386	.011	.989
	Lisans	275	15.8145	7	35	6.22144		
	Yüksek Lisans	30	15.7667	7	31	5.81130		
İlgisiz Yönetim Tarzı	Ön Lisans	9	12.8889	7	21	4.42844	.991	.372
	Lisans	275	11.3782	7	35	5.30276		
	Yüksek Lisans	30	12.6000	7	28	6.22896		
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	Ön Lisans	9	6.7778	4	12	3.15348	.082	.921
	Lisans	275	6.7018	4	19	3.44485		
	Yüksek Lisans	30	6.9667	4	16	3.30604		

*p<.05 Anlamlı

Eğitim durumu değişkenlerinden oluşan üç kategorili değişkenlerin analizi için One-way ANOVA testi yapılmış olup elde edilen verilerle tablo 9 incelendiğinde; eğitim durumu değişkenine göre işbirlikli yönetim tarzı alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). İşbirlikli yönetim tarzı alt boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde ise en yüksek ortalamaların lisans mezunu ($X=28.9127$) olan öğretmenlerde en düşük ortalamaların ise ön lisans mezunu ($X=27.1111$) olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

Eğitim durumu değişkenine göre otoriter yönetim tarzı alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Otoriter yönetim tarzı alt boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde ise en yüksek ortalamaların ön lisans mezunu ($X=16.1111$) olan öğretmenlerde en düşük ortalamaların ise yüksek lisans mezunu ($X=15.7667$) olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

Eğitim durumu değişkenine göre ilgisiz yönetim tarzı alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). İlgisiz yönetim tarzı alt boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde ise en yüksek ortalamaların ön lisans mezunu ($X=12.8889$) olan öğretmenlerde en düşük ortalamaların ise lisans mezunu ($X=11.3782$) olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

Eğitim durumu değişkenine göre karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde ise en yüksek ortalamaların yüksek lisans mezunu ($X=6.9967$) olan öğretmenlerde en düşük ortalamaların ise lisans mezunu ($X=6.7018$) olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Eğitim durumu değişkenine göre ğretmen motivasyonları

		n	Ortalama	Min.	Max.	Standart Sapma	F	p
Dışsal Motivasyon	n Lisans	9	44.5556	40	54	4.79873	.256	.775
	Lisans	275	43.6145	21	60	8.84604		
	Yüksek Lisans	30	42.5333	12	60	10.90313		
İçsel Motivasyon	n Lisans	9	50.6667	46	54	2.73861	.845	.430
	Lisans	275	48.1745	22	60	6.23026		
	Yüksek Lisans	30	47.5333	25	60	7.98591		

* $p<.05$ Anlamlı

Eğitim durumu değişkenlerinden oluşan üç kategorili değişkenlerin analizi için One-way ANOVA testi yapılmış olup elde edilen verilerle tablo 10 incelendiğinde eğitim durumu değişkenine göre dışsal motivasyon alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Dışsal motivasyon alt boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde ise en yüksek ortalamaların ön lisans mezunu ($X=44.5556$) olan öğretmenlerde en düşük ortalamaların ise yüksek lisans mezunu ($X=42.5333$) olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

Eğitim durumu değişkenine göre içsel motivasyon alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). İçsel motivasyon alt boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde ise en yüksek ortalamaların ön lisans mezunu ($X=50.6667$) olan öğretmenlerde en düşük ortalamaların ise yüksek lisans mezunu ($X=47.5333$) olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Görev yapılan kurum türü değişkenine göre algılanan okul müdürü yönetim tarzları

		n	Ortalama	Min.	Max.	Standart Sapma	F	p	Gruplar Arası Fark
İşbirlikli Yönetim Tarzı	1) İlkokul	83	29.5783	11	35	4.50777	15.725*	.000	3 ve 1,2
	2) Ortaokul	143	29.8601	7	35	5.30294			
	3) Lise	88	25.9773	12	35	6.18485			
Otoriter Yönetim Tarzı	1) İlkokul	83	15.5663	7	35	5.51095	.150	.861	-
	2) Ortaokul	143	16.0140	7	35	6.83918			
	3) Lise	88	15.7386	7	29	5.43614			
İlgisiz Yönetim Tarzı	1) İlkokul	83	11.2892	7	35	5.46280	9.676*	.000	3 ve 1,2
	2) Ortaokul	143	10.4476	7	29	4.73030			
	3) Lise	88	13.5455	7	29	5.76336			
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	1) İlkokul	83	6.0482	4	16	2.93384	13.954*	.000	3 ve 1,2
	2) Ortaokul	143	6.1608	4	19	3.07569			
	3) Lise	88	8.2955	4	18	3.86603			

*p<.05 Anlamlı

Görev yapılan kurum türü değişkenlerinden oluşan üç kategorili değişkenlerin analizi için One-way ANOVA testi yapılmış olup elde edilen verilerle tablo 11 incelendiğinde görev yapılan kurum türü değişkenine göre işbirlikli yönetim tarzı alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (p<.05). İşbirlikli yönetim tarzı alt boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde ise en yüksek ortalamaların ortaokulda görev yapan (X=29.8601) öğretmenlerde en düşük ortalamaların ise lisede görev yapan (X=25.9773) öğretmenlerde olduğu görülmektedir. Farklılığa ilişkin yapılan Scheffe post hoc analizi sonucunda gruplar arasındaki farkın liselerde çalışan öğretmenler ile ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenler arasındaki farktan kaynaklandığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Kurum türü değişkenine göre otoriter yönetim tarzı alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (p>.05). Otoriter yönetim tarzı alt boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde ise en yüksek ortalamaların ortaokulda görev yapan (X=16.0140) öğretmenlerde en düşük ortalamaların ise ilkokulda görev yapan (X=15.5663) öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

Kurum türü değişkenine göre ilgisiz yönetim tarzı alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). İlgisiz yönetim tarzı alt boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde ise en yüksek ortalamaların liselerde görev yapan ($X=13.5455$) öğretmenlerde en düşük ortalamaların ise ortaokullarda görev yapan ($X=10.4476$) öğretmenlerde olduğu görülmektedir. Farklılığa ilişkin yapılan Scheffe post hoc analizi sonucunda gruplar arasındaki farkın liselerde görev yapan öğretmenler ile ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler arasındaki farktan kaynaklandığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Kurum türü değişkenine göre karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). Karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde ise en yüksek ortalamaların liselerde görev yapan ($X=8.2955$) öğretmenlerde en düşük ortalamaların ise ilkokullarda görev yapan ($X=6.0482$) öğretmenlerde olduğu görülmektedir. Farklılığa ilişkin yapılan Scheffe post hoc analizi sonucunda gruplar arasındaki farkın liselerde görev yapan öğretmenler ile ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler arasındaki farktan kaynaklandığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 12. Görev yapılan kurum türü değişkenine göre öğretmen motivasyonları

		n	Ortalama	Min.	Max.	Standart Sapma	F	p	Gruplar Arası Fark
Dışsal Motivasyon	1) İlkokul	83	44.8554	27	58	7.66864	4.998*	.004	3 ve 1,2
	2) Ortaokul	143	44.3147	21	60	9.32014			
	3) Lise	88	41.0341	12	60	9.08130			
İçsel Motivasyon	1) İlkokul	83	49.4217	38	58	4.70889	5.303*	.005	3 ve 1,2
	2) Ortaokul	143	48.5455	33	60	6.57966			
	3) Lise	88	46.4318	22	60	6.97416			

* $p<.05$ Anlamlı

Görev yapılan kurum türü değişkenlerinden oluşan üç kategorili değişkenlerin analizi için One-way ANOVA testi yapılmış olup elde edilen verilerle tablo 12 incelendiğinde kurum türü değişkenine göre dışsal motivasyon alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). Dışsal motivasyon alt boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde ise en yüksek ortalamaların ilkokullarda görev yapmakta ($X=44.8554$) olan öğretmenlerde en düşük

ortalamların ise liselerde görev yapmakta ($X=41.0341$) olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir. Farklılığa ilişkin yapılan Scheffe post hoc analizi sonucunda gruplar arasındaki farkın liselerde görev yapan öğretmenler ile ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler arasındaki farktan kaynaklandığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Görev yapılan kurum türü değişkenine göre içsel motivasyon alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). İçsel motivasyon alt boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde ise en yüksek ortalamaların ilkokullarda görev yapmakta ($X=49.4217$) olan öğretmenlerde en düşük ortalamaların ise liselerde görev yapmakta ($X=46.4318$) olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir. Farklılığa ilişkin yapılan Scheffe post hoc analizi sonucunda gruplar arasındaki farkın liselerde görev yapan öğretmenler ile ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler arasındaki farktan kaynaklandığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 13. Mesleki kıdem değişkenine göre algılanan okul müdürü yönetim tarzları

		n	Ortalama	Min.	Max.	Standart Sapma	F	p
İşbirlikli Yönetim Tarzı	1-5 Yıl Arası	62	29.0484	11	31	5.46352	.749	.587
	6-10 Yıl Arası	52	28.0000	12	29	6.51995		
	11-15 Yıl Arası	67	29.2090	16	34	4.54118		
	16-20 Yıl Arası	53	27.8302	7	32	7.06763		
	21-25 Yıl Arası	44	29.4773	19	35	5.02315		
	26 Yıl ve Üzeri	36	28.4722	20	35	4.61356		
Otoriter Yönetim Tarzı	1-5 Yıl Arası	62	15.5484	7	31	5.90270	1.689	.137
	6-10 Yıl Arası	52	14.6923	7	29	6.21364		
	11-15 Yıl Arası	67	14.9254	7	34	5.68708		
	16-20 Yıl Arası	53	17.5849	7	32	6.47015		
	21-25 Yıl Arası	44	16.2045	7	35	6.21543		
	26 Yıl ve Üzeri	36	16.5000	8	35	6.17599		
İlgisiz Yönetim Tarzı	1-5 Yıl Arası	62	11.4516	7	29	4.89790	1.036	.397
	6-10 Yıl Arası	52	12.0192	7	29	5.81914		
	11-15 Yıl Arası	67	10.3284	7	29	4.37759		
	16-20 Yıl Arası	53	11.8868	7	28	5.61817		
	21-25 Yıl Arası	44	12.3864	7	35	6.79677		
	26 Yıl ve Üzeri	36	11.6944	7	26	4.81557		
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	1-5 Yıl Arası	62	6.6452	4	18	3.21419	1.108	.356
	6-10 Yıl Arası	52	6.8846	4	18	3.89396		
	11-15 Yıl Arası	67	6.1343	4	19	2.96901		
	16-20 Yıl Arası	53	7.1321	4	16	3.35718		
	21-25 Yıl Arası	44	7.4545	4	16	3.95589		
	26 Yıl ve Üzeri	36	6.2778	4	17	3.12237		

*p<.05 Anlamlı

Mesleki kıdem değişkenlerinden oluşan altı kategorili değişkenlerin analizi için One-way ANOVA testi yapılmış olup elde edilen verilerle tablo 13 incelendiğinde mesleki kıdem değişkenine göre işbirlikli yönetim tarzı alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). İşbirlikli yönetim tarzı alt boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde ise en yüksek ortalamaların 21-25 yıl aralığında ($X=29.4773$) olan öğretmenlerde en düşük ortalamaların ise 16-20 yıl aralığında ($X=27.8302$) olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre otoriter yönetim tarzı alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görölmektedir ($p>.05$). Otoriter yönetim tarzı alt boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde ise en yüksek ortalamaların 16-20 yıl aralığında ($X=17.5849$) olan öğretmenlerde en düşük ortalamaların ise 6-10 yıl aralığında ($X=14.6923$) olan öğretmenlerde olduğu görölmektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre ilgisiz yönetim tarzı alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görölmektedir ($p>.05$). İlgisiz yönetim tarzı alt boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde ise en yüksek ortalamaların 21-25 yıl aralığında ($X=12.3864$) olan öğretmenlerde en düşük ortalamaların ise 11-15 yıl aralığında ($X=10.3284$) olan öğretmenlerde olduğu görölmektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görölmektedir ($p>.05$). Karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde ise en yüksek ortalamaların 21-25 yıl aralığında ($X=7.4545$) olan öğretmenlerde en düşük ortalamaların ise 11-15 yıl aralığında ($X=6.1343$) olan öğretmenlerde olduğu görölmektedir.

Tablo 14. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmen motivasyonu

		n	Ortalama	Min.	Max.	Standart Sapma	F	p
Dışsal Motivasyon	1-5 Yıl Arası	62	43.5000	26	56	7.74755	.475	.795
	6-10 Yıl Arası	52	42.8846	21	60	9.56639		
	11-15 Yıl Arası	67	42.4776	12	60	10.06699		
	16-20 Yıl Arası	53	44.1321	21	60	9.55961		
	21-25 Yıl Arası	44	44.6818	27	59	8.34091		
	26 Yıl ve Üzeri	36	44.2500	29	58	7.85721		
İçsel Motivasyon	1-5 Yıl Arası	62	48.6452	33	60	5.69756	.687	.634
	6-10 Yıl Arası	52	47.0577	35	60	6.44863		
	11-15 Yıl Arası	67	47.6119	22	60	7.40384		
	16-20 Yıl Arası	53	48.8679	35	59	5.96154		
	21-25 Yıl Arası	44	48.6364	30	59	6.26207		
	26 Yıl ve Üzeri	36	48.5278	34	59	5.90635		

*p<.05 Anlamlı

Mesleki kıdem değişkenlerinden oluşan altı kategorili değişkenlerin analizi için One-way ANOVA testi yapılmış olup elde edilen verilerle tablo 14 incelendiğinde mesleki kıdem değişkenine göre dışsal motivasyon alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Dışsal motivasyon alt boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde ise en yüksek ortalamaların 1-5 yıl aralığında ($X=45.0208$) olan öğretmenlerde en düşük ortalamaların ise 11-15 yıl aralığında ($X=42.4776$) olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre içsel motivasyon alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). İçsel motivasyon alt boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde ise en yüksek ortalamaların 16-20 yıl aralığında ($X=48.8679$) olan öğretmenlerde en düşük ortalamaların ise 6-10 yıl aralığında ($X=47.0577$) olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

Tablo 15. Çalışılan kurumdaki hizmet süresi değişkenine göre okul müdürü yönetim tarzları

		n	Ortalama	Min.	Max.	Standart Sapma	F	p
İşbirlikli Yönetim Tarzı	1-5 Yıl Arası	193	29.0777	7	35	5.42363	.650	.662
	6-10 Yıl Arası	68	28.3676	12	35	6.17628		
	11-15 Yıl Arası	20	27.0000	12	35	6.22389		
	16-20 Yıl Arası	16	28.1875	21	35	5.46771		
	21-25 Yıl Arası	9	27.8889	21	35	5.46453		
	26 Yıl ve Üzeri	8	28.5000	21	35	4.86973		
Otoriter Yönetim Tarzı	1-5 Yıl Arası	193	15.6736	7	35	6.12646	.195	.964
	6-10 Yıl Arası	68	16.1324	7	35	6.74018		
	11-15 Yıl Arası	20	16.3500	7	31	6.44225		
	16-20 Yıl Arası	16	16.5000	8	27	5.05964		
	21-25 Yıl Arası	9	15.0000	10	21	4.03113		
	26 Yıl ve Üzeri	8	14.8750	11	21	4.22366		
İlgisiz Yönetim Tarzı	1-5 Yıl Arası	193	10.9482	7	29	5.02674	1.446	.208
	6-10 Yıl Arası	68	12.6176	7	35	6.29387		
	11-15 Yıl Arası	20	12.2500	7	26	5.55238		
	16-20 Yıl Arası	16	11.7500	7	21	4.15532		
	21-25 Yıl Arası	9	13.8889	7	25	5.46453		
	26 Yıl ve Üzeri	8	11.7500	7	21	5.94619		
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	1-5 Yıl Arası	193	6.3782	4	18	3.17000	1.452	.206
	6-10 Yıl Arası	68	7.1471	4	19	4.03812		
	11-15 Yıl Arası	20	7.3500	4	15	3.45307		
	16-20 Yıl Arası	16	7.8125	4	14	3.27045		
	21-25 Yıl Arası	9	8.2222	4	13	2.86259		
	26 Yıl ve Üzeri	8	6.2500	4	12	3.61544		

*p<.05 Anlamlı

Mesleki kıdem değişkenlerinden oluşan altı kategorili değişkenlerin analizi için One-way ANOVA testi yapılmış olup elde edilen verilerle tablo 15 incelendiğinde mevcut çalıştığı kurumdaki hizmet süresi değişkenine göre işbirlikli yönetim tarzı alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). İşbirlikli yönetim tarzı alt boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde ise en yüksek ortalamaların 1-5 yıl aralığında ($X=29.0777$) olan öğretmenlerde en düşük ortalamaların ise 11-15 yıl aralığında ($X=27.0000$) olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

Mevcut çalıştığı kurumdaki hizmet süresi değişkenine göre otoriter yönetim tarzı alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Otoriter yönetim tarzı alt boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde ise en yüksek ortalamaların 16-20 yıl aralığında ($X=16.5000$) olan öğretmenlerde en düşük ortalamaların ise 26 ve üzeri yıl aralığında ($X=14.8750$) olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

Mevcut çalıştığı kurumdaki hizmet süresi değişkenine göre ilgisiz yönetim tarzı alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). İlgisiz yönetim tarzı alt boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde ise en yüksek ortalamaların 21-25 yıl aralığında ($X=13.8889$) olan öğretmenlerde en düşük ortalamaların ise 1-5 yıl aralığında ($X=10.9482$) olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

Mevcut çalıştığı kurumdaki hizmet süresi değişkenine göre karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde ise en yüksek ortalamaların 21-25 yıl aralığında ($X=8.2222$) olan öğretmenlerde en düşük ortalamaların ise 26 ve üzeri yıl aralığında ($X=6.2500$) olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

Tablo 16. Çalışılan kurumdaki hizmet süresi değişkenine göre öğretmen motivasyonları

		n	Ortalama	Min.	Max.	Standart Sapma	F	p
Dışsal Motivasyon	1-5 Yıl Arası	193	43.3264	12	60	8.83071	.402	.847
	6-10 Yıl Arası	68	43.7500	22	60	9.51256		
	11-15 Yıl Arası	20	42.8000	21	56	9.69319		
	16-20 Yıl Arası	16	45.8125	28	59	9.32537		
	21-25 Yıl Arası	9	42.1111	31	56	7.72082		
	26 Yıl ve Üzeri	8	45.7500	38	58	7.06602		
İçsel Motivasyon	1-5 Yıl Arası	193	48.0207	25	60	6.38599	.738	.596
	6-10 Yıl Arası	68	47.6324	22	60	6.63078		
	11-15 Yıl Arası	20	49.4500	38	58	5.59582		
	16-20 Yıl Arası	16	50.0625	38	59	6.14783		
	21-25 Yıl Arası	9	47.8889	34	58	6.66041		
	26 Yıl ve Üzeri	8	50.2500	42	58	4.94975		

*p<.05 Anlamlı

Çalışılan kurumdaki hizmet süresi değişkenlerinden oluşan altı kategorili değişkenlerin analizi için One-way ANOVA testi yapılmış olup elde edilen verilerle tablo 16 incelendiğinde mevcut çalışılan kurumdaki hizmet süresi değişkenine göre dışsal motivasyon alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Dışsal motivasyon alt boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde ise en yüksek ortalamaların 16-20 yıl aralığında ($X=45.8125$) olan öğretmenlerde en düşük ortalamaların ise 21-25 yıl aralığında ($X=42.1111$) olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

Mevcut çalışılan kurumdaki hizmet süresi değişkenine göre içsel motivasyon alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). İçsel motivasyon alt boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde ise en yüksek ortalamaların 26 ve üzeri yıl aralığında ($X=50.2500$) olan öğretmenlerde en düşük ortalamaların ise 6-10 yıl aralığında ($X=47.6324$) olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

Tablo 17. Okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmen motivasyonu

	1	2	3	4	5	6
1) İşbirlikli Yönetim Tarzı						
2) Otoriter Yönetim Tarzı	-.393**					
3) İlgisiz Yönetim Tarzı	-.480**	.491**				
4) Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	-.586**	.482**	.698**			
5) Dışsal Motivasyon	.535**	-.081	-.165**	-.264**		
6) İçsel Motivasyon	.453**	-.077	-.184**	-.206**	.762**	

Okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmen motivasyonu değişkenlerinin birbirine etkisinin analizinde Pearson Korelasyon analizi kullanılmış olup elde edilen verilere göre tablo 17 incelendiğinde dışsal motivasyon alt boyutu ile işbirlikli yönetim tarzı alt boyutu arasında istatistiki açıdan anlamlı pozitif yönlü orta kuvvette bir ilişki olduğu ($r=.535$, $p<.05$); ilgisiz yönetim tarzı alt boyutu ile arasında istatistiki açıdan anlamlı negatif yönlü düşük kuvvette bir ilişki olduğu ($r=-.165$, $p<.05$); karşı koyucu yönetim tarzı arasında istatistiki açıdan anlamlı negatif yönlü düşük kuvvette bir ilişki olduğu ($r=-.264$, $p<.05$) olduğu görülmektedir.

İçsel motivasyon alt boyutu ile işbirlikli yönetim tarzı alt boyutu arasında istatistiki açıdan anlamlı pozitif yönlü orta kuvvette bir ilişki olduğu ($r=.453$, $p<.05$); ilgisiz yönetim tarzı alt boyutu ile arasında istatistiki açıdan anlamlı negatif yönlü düşük kuvvette bir ilişki olduğu ($r=-.184$, $p<.05$); karşı koyucu yönetim tarzı arasında istatistiki açıdan anlamlı negatif yönlü düşük kuvvette bir ilişki olduğu ($r=-.206$, $p<.05$) olduğu görülmektedir.

Dışsal ve içsel motivasyon alt boyutları ile otoriter yönetim tarzı alt boyutu arasında ise istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşılmış olup dışsal motivasyon alt boyutu ile otoriter yönetim tarzı alt boyutu arasında istatistiki açıdan negatif yönde çok düşük kuvvette bir ilişki olduğu ($r=-.081$, $p>.05$); içsel motivasyon alt boyutu ile otoriter yönetim tarzı alt boyutu arasında da istatistiki açıdan yine negatif yönde çok düşük kuvvette bir ilişki olduğu ($r=-.077$, $p>.05$) görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ilgili alanyazın ışığında tartışılarak, öneriler getirilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırma ile öğretmenlerin algılanan okul müdürü yönetim tarzları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin algılanan okul müdürleri yönetim tarzı ölçeği alt boyutlarında işbirlikli yönetim tarzı yönünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. Çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin içsel motivasyon ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
3. Cinsiyet değişkenine göre algılanan okul müdürü yönetim tarzlarının genel olarak farklılaşmadığı, ancak karşı koyucu yönetim tarzında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
4. Cinsiyet değişkenine göre öğretmen motivasyonlarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
5. Yaş değişkenine göre otoriter yönetim tarzında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu; en yüksek ortalamaların 46 ve üstü yaş, en düşük ortalamaların ise 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
6. Yaş değişkenine göre öğretmen motivasyonlarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
7. Eğitim durumu değişkenine göre okul müdürü yönetim tarzlarında istatistiki açıdan bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
8. Eğitim durumu değişkenine göre öğretmen motivasyonlarında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

9. Görev yapılan kurum türü değişkenine göre işbirlikli, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzlarında istatistiki açıdan anlamlı farklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Liselerde görev yapan öğretmenlerin ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzını betimledikleri görülmüştür.
10. Görev yapılan kurum türü değişkenine göre dışsal ve içsel motivasyonda istatistiksel açıdan farklılıkların olduğu görülmüştür. Liselerde görev yapan öğretmenlerin motivasyon puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür.
11. Mesleki kıdem değişkenine göre algılanan okul müdürü yönetim tarzlarında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
12. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmen motivasyonlarında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
13. Çalışılan kurumdaki hizmet süresi değişkenine göre algılanan okul müdürü yönetim tarzlarında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
14. Çalışılan kurumdaki hizmet süresi değişkenine göre öğretmen motivasyonlarında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmen motivasyonları arasındaki ilişki incelendiğinde dışsal ve içsel motivasyon ile işbirlikli yönetim tarzı arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu, karşı koyucu ve ilgisiz yönetim tarzı ile negatif yönde bir ilişkisinin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda karşı koyucu ve ilgisiz yönetim tarzlarının öğretmenlerin motivasyon düzeylerini ters yönlü etkilediği ve işbirlikli yönetim tarzlarının öğretmen motivasyonu üzerinde doğru orantılı bir ilişki olduğu söylenebilir. İşbirlikli yönetim tarzını benimseyen yöneticilerin öğretmenlerinin genel motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

5.2. Tartışma

Araştırmanın çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin algılanan okul müdürleri yönetim tarzı ölçeği alt boyutlarından işbirlikli yönetim tarzı yöneliminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üstüner (2016) çalışmasında işbirlikli yönetim tarzını benimseyen yöneticileri güçlü kılan yönlerinin, üretim ve yönetim konularındaki uzmanlığı ve örgütsel önderlikteki becerisi olduğunu belirtmektedir ve işbirlikli

yöneticilerin örgütsel önderlik becerilerinin yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Okul müdürlerinin, öğretmenlerin fikirlerini alarak sorunlara birlikte çözümler üretmeye çalışması, birkaç öğretmenle başarının sağlanamayacağını düşünüp bütün öğretmenlerle birlikte başarıyı araması, yeri ve zamanı geldiğinde öğretmenlerinden yardım istemekten çekinmemesi, öğretmenlerin birbirleriyle olan uyumu konusunda teşvik edici çalışmalar yapması, öğretmenlerinin bireysel farkındalığının ve yeteneklerinin farkına varması konusunda yardımcı olması, öğretmenlerini zamana ve gelişen teknolojiye karşı yeniliğe teşvik etmesi, başarılı olan öğretmenlerini çeşitli yöntemlerle ödüllendirmesi, öğretmenlerin başarılı olabilmesi için gereken kolaylığı sağlaması gibi tutum ve davranışlar bir okul müdürünün işbirlikli yönetim tarzı çerçevesinde gösterebileceği olağan davranışlardan bazılarıdır.

Wachira, Gitumu ve Mbugua (2017)'nin Kenya'nın Batı Kieni bölgesinde liselerde çalışan okul yöneticilerin yönetim tarzlarının öğretmen performansları üzerindeki etkisine yönelik yaptıkları çalışmada öğretmenler üzerinde en verimli yönetim tarzının, destekleyici yönetim tarzı olduğu belirtilmiştir. Argon ve Dilekçi'nin (2014) Bolu il merkezinde çalışmakta olan ilkokul yöneticilerinin yönetim tarzları ile kurumsal itibarına ilişkin düşüncelerine yönelik yaptıkları çalışmada öğretmenler katılımcı ve demokratik yönetim tarzının daha itibar sağlayıcı ve verimli olduğunu savundukları için öneri olarak okul yöneticilerine demokratik ve katılımcı yönetici tarzını önermişlerdir. Bu bağlamda çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin okul yöneticilerini işbirlikli yönetim tarzına sahip olarak betimlemeleri, eğitim-öğretim süreçlerine olumlu katkısı olan bir durum olarak yorumlanabilir.

Çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin içsel motivasyon ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın (2013) çalışmalarında özellikle sosyo-ekonomik durumu zayıf bölgelerde görev yapan öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için güçlü ve güven verici bir yönetici desteğine, tatmin edici insan ilişkilerine ve başarılı olma duygusunu yaşama gibi sosyal olgulara ihtiyaçları olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Doğan ve Aslan' da (2018) araştırmalarında iş tatmini üzerinde içsel motivasyonun etkisi olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Deci ve Ryan (2010) çalışmalarında içsel motivasyonu, insanların yenilik ve zorluk sağlayan çeşitli etkinliklere olan doğal ilgisine dayanan bir motivasyon türü ve dışsal ödüller gerektirmeyen bir insanın kim olduğu, kendini

ilgilendiren şeyleri anlamasının bir ifadesi olarak betimlemektedir. Bu bağlamda çalışma grubunda bulunan bireylerin öğretmen olması ve öğretmenlik mesleğinin insan hayatına içsel etkileri değerlendirildiğinde, öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin yüksek olmasının bununla ilgisi olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunda bulunan ve lisede görev yapan öğretmenlerin yönetim tarzlarında ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzını betimledikleri ve motivasyon puanlarının diğer kurumlarda çalışan öğretmenlere göre görece daha düşük olduğu görülmüştür. Wedasango (2012) araştırmasında öğretmenlerin okulla ilgili kararlara katılma durumlarının moral düzeylerini etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Özdoğru (2012)'da araştırmasında ilkokullarda çalışan öğretmenler okulları ile ilgili kararlar alınırken çok katılmak istediklerini fakat biraz katıldıklarını; yine öğretimsel kararlar alınırken çok katılmak istediklerini, fakat buna da biraz katılabildiklerini dile getirdikleri bulgularına ulaşmışlardır. Bu bağlamda çalışma grubunda bulunan lisede çalışan öğretmenlerin, motivasyonlarının düşük olmasında okullarında görev yapan yöneticilerin benimsedikleri yönetim tarzlarında öğretmenleri süreç dışında bırakan ve iletişimi daha az kurdukları bir tarza sahip olmalarının etkisi olabileceği düşünülmektedir. Araştırma sonucunda da görülmüştür ki ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzlarının öğretmenlerin motivasyon düzeylerini ters yönlü etkilediği ve işbirlikli yönetim tarzlarının öğretmen motivasyonu üzerinde doğru orantılı bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu bağlamda işbirlikli yönetim tarzını benimseyen yöneticilerin öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

5.3. Öneriler

Araştırma sonucunda liselerde görev yapan öğretmenlerin daha olumsuz yönetim tarzlarını betimledikleri ve motivasyon puanlarının diğer kurumlarda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Liselerde görev yapan öğretmenlerin bu betimlemeleri yapma nedenleri karma araştırma metotları ile diğer araştırmacılar tarafından yeniden araştırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin içsel motivasyona yönelik değerleri daha çok benimsedikleri görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin içsel motivasyonlarını etkileyen unsurların diğer araştırmacılar tarafından daha farklı çalışma gruplarında

farklı araştırma yöntemleri ile sınanmasının ilgili alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda olumsuz yönetici tarzlarının öğretmen motivasyonları üzerinde olumsuz etkisi olduğu görülmüştür. Bu bağlamda yöneticilere örgütsel yönetimde iletişim süreçleri ve metodolojiye yönelik eğitim politikacıları tarafından hizmet içi eğitimler planlanmasının profesyonellik ve kurum gelişimleri açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığınca ve öğretmen yetiştiren yetkili akademisyenler tarafından, Eğitim Fakültelerinde yetişen öğretmen adaylarına yönelik, eğitim programlarına eğitim-öğretim süreçlerinin tasarlanması ve yönetimi üzerine çağdaş yaklaşımları içeren derslerin eklenmesinin, öğretmenlerin profesyonel meslek hayatına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca araştırmanın Milli Eğitim Bakanlığınca öğretmenlerin kurum içerisindeki motivasyonlarını artırmak ve okul yönetimiyle işbirliği yapabilmelerine yardımcı olabilmek için öğretmenlere çeşitli hizmet içi eğitimler verilmesinin öğretmenlerimizin başarılarına ve eğitim kurumlarımızın kalitesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Adizes, I. (1976). "Seattle Opera Association." *Business Policy: Strategy Formation and Management Action*. New York: McGraw-Hill.
- Akat, İ. (1994). *İşletme yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Akbulut, N. (2014). *Teaching English to young learners through task-based language teaching*. Unpublished master's thesis, Pamukkale University Social Sciences Institute, Denizli, Turkey.
- Akçakaya, M. (2010). *21. Yüzyılda yeni liderlik anlayışı*. Ankara: Adalet Yayınevi.
- Aktan, C.C. (2011). Organizasyonlarda insan yönetimi: İnsan mühendisliği. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 386-416.
- Alpaslan, S. ve Kutaniş, R. Ö. (2007). "Sanayi ve bilgi toplumu yönetim metaforlarının karşılaştırılması". *Akademik İncelemeler*, 2(2), 49-71.
- Altinkurt, Y. & Yılmaz, K. (2010). Examining the relationship between management by values and organizational justice by secondary school teachers' perceptions. *educational administration. Theory and Practice*, 16(4), 463-484.
- Arda, S., & Doyran, F. (2017). Analysis of young learners' and teenagers' attitudes to English language learning. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 9(2), 179-197.
- Argon, T. ve Dilekçi, Ü. (2014). Öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzları ve kurumsal itibara yönelik algıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 161-181.
- Artık, S. (2009). *Yönetsel davranış biçimlerinin iş doyumuna etkisi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Asmalı, M. (2017). Young learners' attitudes and motivation to learn English. *Research on Youth and Language*, 11(1), 53-68.
- Aydın, A. H. (2011). *Yönetim bilimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi*. Hatipoğlu Yayınevi, İstanbul.
- Aydoslu, U. (2005). *Öğretmen adaylarının yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (B.E.F. örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Bae, Y. K., Lim, J. S., & Lee, T. W. (2005). *Mobile learning system using the ARCS strategies*. In *Advanced Learning Technologies, 2005, ICALT 2005, Fifth IEEE International Conference* (pp. 600-602). IEEE.
- Bakan, İ. & Büyükbeşe, T. (2010). "Liderlik "Türleri" ve "Güç Kaynakları"na ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması: Eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 73-84.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. Press.
- Bandura, A. (1991). *Self-regulation of motivation through anticipatory and selfreactive mechanisms*. In *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation*, 69-164.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Gül.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetimsel davranış*. Ankara, Nobel.
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Batmaz, M. (2012). *Yöneticilerin Yönetim Tarzlarının Çalışanların İş Doyumlarına Etkileri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Biricik, E. (2010). *Motivating very young learners of English in a classroom setting*. Unpublished master's thesis, Çukurova University Social Sciences Institute, Adana.
- Boddy, D. (2008). *Management an introduction*. United Kingdom: Pearson Education
- Boke, C., Nyakundi, E. Rev. and Nyamwaka, E. (2017). Implication of leadership styles used by principals on performance of secondary schools in Kuria West SubCounty, Kenya. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*. 22 (11), 01-07.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). New York: Longman.

- Buchanan, D. A. ve Huczynski, A. A. (2010). *Organizational Behaviour*. England: Pearson Education Limited.
- Burke, W.W. (2017). *Organization Change*. California: Sage Publications.
- Büyüköztürk, Ş., Cakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carreira, J. M. (2011). Relationship between motivation for learning EFL and intrinsic motivation for learning in general among Japanese elementary school students. *System*, 39, 90–102.
- Cengiz, S. (2010). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarının Öğretmenleri Yıldırma (Mobbing) Düzeyine Etkisi. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Chirkov, V. I., Ryan, R. M., Kim, Y., and Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 97 - 110.
- Costley, D. L., Santana C. M. ve Todd, R. (1994). *Human Relations in Organizations* (5th Ed.). St. Paul, Minnesota: West Publishing Company.
- Çelik, A., & Şimşek, M. Ş. (2013). *Yönetim ve organizasyon*. Eğitim Yayınevi.
- Çetintaş, H. B. (2016). Yönetim Yaklaşımlarında Örgütsel İletişim Olgusunun Değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 4(1).
- Daft, L.R. ve Marcic, D. (2008). *Management the New Workplace*. Southwestern Cengage Learning.
- Deci, E. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (2010). Intrinsic Motivation. In *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (eds I. B. Weiner and W. E. Craighead). doi:10.1002/9780470479216.corpsy0467
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Publishing Co.
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268

- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (2008a). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14-23.
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (2008b). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49, 182-185.
- Deci, E. L., and Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27, 17-34.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., and Leone, D. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.
- Deci, E. L., Koestner, R., and Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- Deci, E. L., Koestner, R., and Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71, 1-27.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., and Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Dharejo, N., Baloch, N.M. Jariko, A.M. ve Jhatial A.A. (2017). People Management at Workplace: Applications of Theory X and Theory Y in Public and Private Organizations Sector in Hyderabad, Sindh, Pakistan. *European Journal of Business and Social Sciences*, Vol. 6, No. 02, May 2017, 193 – 206.
- Dinçer, Ö. ve Fidan Y. (2016). *İşletme Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Doğan, S. & Aslan, M. (2018). Psikolojik sermaye, içsel motivasyon ve iş tatmini ilişkisi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(3), 112-125.
- Dornyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dündar, S., Özutku, H. ve Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonları üzerindeki etkisi: Ampirik bir inceleme. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 107-108.
- Engin, A. O. (2009). Second language learning success and motivation. *Social*

Behavior and Personality: An International Journal, 37, 1035-1042.

- Erdoğan, İ. (2010). Eğitim ve Okul Yönetimi. s. 85. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Eren, E. (2001). Yönetim ve Organizasyon (5 Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Eren, E. (2008). Yönetim ve Organizasyon Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar (6. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Eren, E. (2010). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi. 12. Baskı. İstanbul: Beta Yayınları.
- Eren, E. (2011). Yönetim ve Organizasyon, İstanbul: Beta Yayınları.
- Festinger, L. (1962). A theory of cognitive dissonance. Stanford, CA: Stanford University
- Fraenkel, J. R., ve Wallen, N. E. (2009). How to design and evaluate research in education (7th ed.). New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, 27, 199-223
- Gardner, R. C. (1985). Social psychology and second language learning. London: Edward Arnold Publishers.
- Gardner, R., & Lambert, W.E. (1972). Attitudes and motivation in second language acquisition. Rowley: Newbury House.
- Genç, N. (2005). Yönetim ve Organizasyon (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gomleksiz, M. N. (2010). An evaluation of students' attitudes toward English language learning in terms of several variables. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 9, 913-918. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.12.258
- Gope, N. ve Galloway, J. (2017). Leadership and Management in Healthcare. 3rd Edition. Los Angeles: Sage Publications.
- Heider, F. (1946). Attitudes and cognitive organization. *The Journal of psychology*, 21(1), 107-112.
- Hersey, P., Blanchard, K. H. ve Johnson, D. E. (2008). Management of Organizational Behavior, Leading Human Resources (9. Edition). Pearson: Prentice Hall.
- Hull, C. L. (1943). Principles of behavior: An introduction to behavior theory. New York: Appleton-Centuru-Crofts.

- Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *Journal of Arts and Sciences*, 7, 73-87.
- Kariel, H. S. (1956). Democracy Unlimited: Kurt Lewin's Field Theory, *American Journal of Sociology*. Vol. 62, No. 3, pp. 280-289.
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of instructional development*, 10(3), 2-10.
- Keller, J. M., & Suzuki, K. (1988). Use of the ARCS Motivation Model in courseware design.
- Kızıltan, N., & Atlı, I. (2013). Turkish young language learners' attitudes towards English. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 28(2), 266-278.
- Knights, D. and Willmott, H. (2007). *Introduction Organizational Behaviour and Management*. London: South-Western.
- Koçel, T. (2005). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan Yayıncılık.
- Koestner, R., and Zuckerman, M. (1994). Causality orientations, failure, and achievement. *Journal of Personality*, 62, 321-346.
- Korb, K. A. and Akintunde, O. O. (2013). Exploring Factors Influencing Teacher Job Satisfaction in Nigerian Schools. *Nigerian Journal of Teacher Education and Training*, 11, 211-223.
- Ledford, G. E., Gerhart, B., and Fang, M. (2013). Negative effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation: More smoke than fire. *WorldatWork*, 2, 17-29.
- Lewin, K. ve Lippitt, R. (1938). An Experimental Approach to the Study of Autocracy and Democracy: A Preliminary Note. *American Sociological Association, Sociometry* Vol. 1, No.3/4, Jan-April, pp. 292-300.
- Lippitt, R. (1939). Field Theory And Experiment in Social Psychology: Autocratic and Democratic Group Atmospheres, *American Journal of Sociolog*, Vol. 45, No.1, pp. 26-49.
- Lynch, M. F. (2013). Attachment, autonomy, and emotional reliance: A multilevel model. *Journal of Counseling and Development*, 91, 301-312.
- Manning, K. (2013). *Organizational Theory in Higher Education*. New York: Routledge

- McGrath, J. ve Bates, B. (2017). *The Little Book of Big Management Theories*. United Kingdom: Pearson.
- Milyavskaya, M., Gingras, I., Mageau, G., Koestner, R., Gagnon, H., Fang, J., and Boiche, J. (2009). Balance across contexts: The importance of balanced need satisfaction across various life domains in adolescence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35, 1031-1045.
- Morden, T. (2017). *Principles of Management*. Second Edition. New York: Routledge
- Noels, K. A., Clement, R., & Pelletier, L. G. (2001). Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English. *Canadian Modern Language Review*, 57, 424-444.
- O'Donnell, A., Reeve, J., and Smith, J. (2012). *Educational psychology: Reflection for action* (3rd ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Ogunola, A.A., Kalejaiye, P.O. ve Abrifor, C.A. (2013). Management Style as a Correlate of Job Performance of Employees of Selected Nigerian Brewing Industries. *African Journal of Business Management*, 7 (36), 1-8.
- Okumuş, F. ve Avcı, U. (2008). *Turizm İşletmelerinde Çağdaş Yönetim Teknikleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Olesen, M. H. (2011). General causality orientations are distinct from but related to dispositional traits. *Personality and Individual Differences*, 51, 460-465.
- Oletić A., & Ilić, N. (2014). Intrinsic and extrinsic motivation for learning English as a foreign language. *ELTA Journal*, 2(2), 23-38.
- Olorunsola, E. O. and Olayemi, A. O. (2011). Teachers Participation in Decision Making Process in Secondary Schools in Ekiti State, Nigeria. *International Journal of Education Administration and Policy Studies*, 3(6), 78-84.
- Örs, N. (2010). *Örgüt Kültürü Tipleri ile Yönetim Tarzları Arasındaki İlişkinin Kamu Örgütlerinde İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdoğru, M. (2012). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Karara Katılma Durumları ve İstekleri ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Özer, M. A. (2006). "Yönetişim Üzerine Notlar". *Sayıştay Dergisi*, 63, 59.
- Özer, P. S., & Topaloğlu, T. (2008). Motivasyonda kapsam kuramları. *Liderlik Ve Motivasyon*.

- Öztabağ, L, Eğitim Sosyolojisi, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1971
- Öztekin, A. (2002). Yönetim Bilimi. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of educational psychology*, 86(2), 193.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Perception*, 11, 239-266.
- Pintrich, P. R. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of educational psychology*, 92(3), 544.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational research*, 63(2), 167-199.
- Rakes, G. C., & Dunn, K. E. (2010). The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), 78-93.
- Richter, C. P. (1927). Animal behavior and internal drives. *The Quarterly Review of Biology*, 2(3), 307-343.
- Robbins, S. P., Decenzo, D. A. ve Coulter, M. (2013). Yönetimin esasları: Temel kavramlar ve uygulamalar (Çev. Ed. A. Öğüt). Ankara: Nobel.
- Ronen, S., and Mikulincer, M. (2014). The foundation of autonomous motivation in the workplace: An attachment perspective. In M. Gagne (Ed.), *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination* (pp.109-126). Oxford: Oxford University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior. In O. P. John, R. W. Robbins, and L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: theory and research* (pp. 654-678). New York: The Guilford Press.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory. In E. L. Deci and R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.

- Sabuncuoğlu, Z. ve Tokol, T. (2011). İşletme. İstanbul: Beta Yayınları
- Saeed, R., Azizollah, A., Zahra, A., Abdolghayoum, N., Zaman, A., Peyman, Y., (2011). Effect of Female Principal's Management Styles on Teacher's Job Satisfaction in *Isfahan-Iran, Girls High Schools. University of Isfahan.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and applications (pp. 281–303). New York: Plenum.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2006). Competence and Control Beliefs: Distinguishing the Means and Ends. In P.A.Alexander & P.H. Winne (Eds.) Handbook of educational psychologoy (2nd Ed, pp. 349-367). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Shaw, M. E. (1981). Group dynamics: The psychology of small group behavior. New York: McGraw Hill.
- Shed, L. M. (2010). An Investigation of the Relationship Between Teachers' Ratings of Their Principals' Leadership Style and Teaches' Job Satisfaction in Public Education. Unpublished doctoral dissertations, Liderlik Araştırmaları Merkezi Fakültesi, Our Lady of the Lake University San Antonio, Texas, USA.
- Sheldon, K. M., and Krieger, L. S. (2007). Understanding the negative effects of legal education on law students: A longitudinal test of self-determination theory. Personality and Social Psychology Bulletin, 33, 883-897.
- Shih, Y., & Mills, D. (2007). Setting the new standard with mobile computing in online learning. The International Review of Research in Open and Distance Learning, 8(2), 1-15.
- Skinner, E. A., and Edge, K. (2002). Parenting, motivation, and the development of coping. In L. J. Crockett (Ed.), The Nebraska symposium on motivation: Motivation, agency, and the life course (pp. 77–143). Lincoln, NB: University of Nebraska Press.
- Şahin, A. (2004). Yönetim Kuramları ve Motivasyon İlişkisi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. S. 11, 523 – 547.
- Şahin, A. (2010). “Örgüt Kültürü-Yönetim İlişkisi ve Yönetimsel Etkinlik”. Maliye Dergisi, 159, 21-35.
- Şahin, A. (2010). Örgüt Kültürü-Yönetim İlişkisi ve Yönetimsel Etkinlik. Maliye Dergisi, 159, 21-35.

- Terzi, A. R. ve Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*,33(166), 98-112.
- Teyfur, M. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin uyguladıkları yönetim biçimlerine ilişkin algıları ve velilere göre okul yöneticilerinin yönetim becerilerinin değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Torlak, G. (2008). Organizasyon Teorileri. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım Şirketi.
- Uddin, N. ve Hossain, F. (2015). Evolution of modern management through Taylorism: An adjustment of Scientific Management comprising behavioral science. *Procedia Computer Science*, 62, 578 – 584.
- Üstüner, M. (2016). Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(3), 429-457.
- Wachira, F.M., Gitumu, M., Mbugua, Z. (2017). Effect of Principals' Leadership Styles on Teachers' Job Performance In Public Secondary Schools In Kieni West SubCounty. Department of Educational Foundations, Karatina University, Department of Psychology, Communication and Technology, Karatina University
- Wadesango, N. (2012). The Influence of Teacher Participation in Decision-Making on Their Occupational Morale. *Journal of Social Sciences*, 31(3), 361-369
- Wheeler, L. (2008). Kurt Lewin, *Social and Personality Psychology Compass*, 2/4, pp. 1638-1650.
- Williams, M., & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woodworth, R.S. (1918). *Dynamic psychology*. New York: Columbia University Press.
- Woodworth, R.S., Schlosberg, H. (1954). *Experimental psychology (Rev. Ed.)* New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Yılmaz, M. (2016). Okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının sosyo-demografik faktörleri bağlamında incelenmesi: Kadın yöneticiler üzerinde bir araştırma. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 5 (15), 12-34.
- Zorlu, Ö. (2013). Örgüt teorilerinde ahlak: Kavramsal bir inceleme. *Asia Minor Studies*, 1(2), 185-201.

EKLER

EK 1. ARAŞTIRMA İZİN YAZISI



T.C.
NİĞDE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61900286-604.01.01-E.20340343
Konu : Araştırma ve Uygulama İzni

26.10.2018

NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :a)18.10.2018 tarih ve 1464 sayılı yazınız.
b)12.10.2018 tarih ve 1443 sayılı yazınız.
c)09.10.2018 tarih ve 1423 sayılı yazınız.
d)27.10.2018 tarih ve 1312 sayılı yazınız.
e)09/10/2018 tarih ve 1422 sayılı yazınız.

İlgi a), b), c), d), e) yazılarınıza istinaden Valilik Makamından alınan araştırma ve uygulama izin onayları yazımız ekinde sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Halil İbrahim YAŞAR
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki :
1-Valilik Onayı (5 Sayfa)

Yukarı Kayabaşı Mh. Dışarı Cami Sok. 51200/NİĞDE
Elektronik Ağ: www.nigde.meb.gov.tr
e-posta: arge51@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A.KAYA V.H.K.İ
Tel: (0 388) 232 32 72 - 142
Faks: (0 388) 232 32 74

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b1cc-e230-31bc-9ed8-1ef5 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
NİĞDE VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61900286-20-E.20109375
Konu : Araştırma İzni

24/10/2018

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesinin 09/10/2018 tarih ile 1422 sayılı yazıları.

İlgi (a) yönerge doğrultusunda ve Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesinin ilgi (b) yazısı gereği Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Hakan KARATAŞ, Prof. Dr. Ayhan DİKİCİ danışmanlığında Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Merkez İlçe sınırları içinde yer alan okullarda "Okul Müdürü Yönetim Tarzları ile Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırmasını yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fatih ALTAN
İl Milli Eğitim Müdürü V.

O L U R
24/10/2018

Ekrem AYLANÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Yukarı Kayaüstü Mh. Dışarı Cami Sok. 51200/NİĞDE
Elektronik Ağ: www.nigde.meb.gov.tr
e-posta: arge51@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A.KAYA V.H.K.İ
Tel: (0 388) 232 32 72 - 142
Faks: (0 388) 232 32 74

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evnksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5ba0-677b-3f39-862e-eb71 kodu ile teyit edilebilir.

EK-2. KİŞİSEL BİLGİ FORMU VE ÖLÇEKLER

2.1. Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz:

- a. Kadın b. Erkek

2. Yaşınız:

- a. 20-25 Arası b. 26-30 Arası c. 31-35 Arası
d. 36-40 Arası e. 41- 45 Arası f. 46 ve yukarı

3. Eğitim Durumunuz:

- a. Önlisans b. Lisans
c. Yüksek Lisans d. Doktora

3. Görev Yaptığınız Kurum:

- a. Özel Okul b. Resmi Okul
 İlkokul İlkokul
 Ortaokul Ortaokul
 Lise Lise

4. Öğretmenlik Hizmet Süreniz

- a. 1-5 yıl b. 6-10 yıl c. 11-15 yıl
d. 16-20 yıl e. 21-25 yıl f. 26 yıl ve üzeri

5. Bulduğunuz kurumdaki hizmet yılınız:

- a. 1-5 yıl b. 6-10 yıl c. 11-15 yıl
d. 16-20 yıl e. 21-25 yıl f. 26 yıl ve üzeri

2.2.Okul Müdürleri Yönetim Tarzı Ölçeği

Ek: Okul Müdürleri Yönetim Tarzı Ölçeği

		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
İşbirlikli Yönetim Tarzı	1.Müdürümüz okul yönetiminde öğretmenlerle birlikte hareket etmeye çalışır.	1	2	3	4	5
	2.Müdürümüz, sorunlar karşısında çözümü öğretmenlerle birlikte üretmeye çalışır.	1	2	3	4	5
	3.Müdürümüz, bizlere rehberlik ederken güvenilir bir ilişki kurar.	1	2	3	4	5
	4.Müdürümüz, yeri geldiğinde öğretmenleri takdir eder.	1	2	3	4	5
	5.Müdürümüz, başarıların sadece birkaç öğretmenin değil bütün öğretmenlerin olduğuna inanır.	1	2	3	4	5
	6.Müdürümüz, herhangi bir konu hakkında karar verirken bizlerin görüşlerini dikkate alır.	1	2	3	4	5
	7.Müdürümüz, problemler karşısında kendi çözüm yollarımızı bulmamıza yardımcı olur.	1	2	3	4	5
Otoriter Yönetim Tarzı	8.Müdürümüz, öğretmenlerle ilişkilerinde, hatalara hoşgörü göstermeyeceğini hissettirir.	1	2	3	4	5
	9.Müdürümüz, öğretmenlerle iletişimlerinde ast-üst ilişkisine önem verir.	1	2	3	4	5
	10.Müdürümüz, öğretmenlerle ilişkilerinde başat olamaya(baskın) çalışır.	1	2	3	4	5
	11.Müdürümüz öğretmenlerle ilişkilerinde katıdır.	1	2	3	4	5
	12.Müdürümüz, bulunduğu konumdan dolayı öğretmenlerin kendisine itaat etmesini bekler	1	2	3	4	5
	13.Müdürümüz, istemlerinde emir verici bir tarz kullanır.	1	2	3	4	5
	14.Müdürümüz, karşılıklı konuşmalarda yüksek sesle konuşur.	1	2	3	4	5
İlgisiz Yönetim Tarzı	15.Müdürümüz, sorunları çözmeyi erteler.	1	2	3	4	5
	16.Müdürümüz, sorunları görmezden gelir.	1	2	3	4	5
	17.Müdürümüz, eğitim öğretime ilişkin karşılaşılan sorunlar hakkında kendi görüş ve düşüncelerini belirtmez.	1	2	3	4	5
	18.Müdürümüz, her öğretmene şirin gözükmeye çalışır.	1	2	3	4	5
	19.Müdürümüz, okulun başarı düzeyinin ne olduğunu merak etmez.	1	2	3	4	5
	20.Müdürümüz, okulun eksiklerinin farkında değildir.	1	2	3	4	5
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	21.Müdürümüz, "Çalışan" - "Çalışmayan" ayrımı yapmaz	1	2	3	4	5
	22.Müdürümüz, yeni bir faaliyetin yapılmasına karşı çıkar.	1	2	3	4	5
	23.Müdürümüz, rutinin dışına çıkmayı istemez.	1	2	3	4	5
	24.Müdürümüz, sanki her girişimin sonunda sorun çıkacakmış gibi davranır.	1	2	3	4	5
	25.Müdürümüz, kendi kurduğu bir düzenin bozulmasından hoşlanmaz.	1	2	3	4	5

2.3. Öğretmen Motivasyon Ölçeği

ÖĞRETMEN MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
1. Yaptığım işte başarılı olduğumu düşünüyorum.					
2. Yaptığım iş ile ilgili sorumluluklar verilmesi bana kendimi değerli hissettiriyor.					
3. İş arkadaşlarımdan tavır ve davranışları beni onurlandırıyor.					
4. İşimin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum.					
5. İşimi tam anlamıyla yapabilecek yetkiye sahip olmam. işimi isteyerek yapmama neden oluyor.					
6. Yaptığım işin saygın olduğuna inanıyorum.					
7. Kendimi kurumun önemli bir çalışanı olarak görüyorum.					
8. Yaptığım işle ilgili konularda karar verebilmem beni mutlu ediyor.					
9. Yöneticilerin tavır ve davranışları beni onurlandırıyor.					
10. Gerektiğinde izin kullanabilmem beni rahatlatıyor.					
11. Çalışma ortamımda fiziksel şartların uygun olduğunu düşünüyorum.					
12. Yemek, çay-kahve, ulaşım gibi imkanların ücretsiz sağlanması verimli çalışmamı sağlıyor.					
13. İşyerindeki araç ve gereçlerin yeterli olduğunu düşünüyorum.					
14. Çalışanlarla iyi ilişkiler içinde olmam işe keyifle gelmemi sağlıyor.					
15. Konularında uzman olan kişilerden toplantı, seminer, konferans vb. faaliyetlerle eğitim almam etkililiğimi artırıyor.					
16. Çalıştığım kurumun ileriki yıllarda şu anki durumundan daha iyi olacağına inanıyorum.					
17. Yöneticimle ilişkilerimin iyi olması işe isteyerek gelmemi neden oluyor.					
18. İşimde terfi imkanının olması çalışma isteğimi artırıyor.					
19. Yöneticimin iş arkadaşlarımla ve velilerle olan anlaşmazlıklarımı çözmekte verdiği destek beni rahatlatıyor.					
20. Başarımdan dolayı ekstra ücret ödenmesi çalışma isteğimi artırıyor.					
21. Başarımdan dolayı ödüllendirilmem çalışma isteğimi artırıyor.					
22. Kişisel ve ailevi problemlerimin çözümünde çalışma arkadaşlarımdan yardımcı olması beni rahatlatıyor.					
23. Bu işyerinden emekli olabileceğime inanıyorum.					
24. Yaptığım işten aldığım ücretin miktarı beni tatmin ediyor.					

EK-3. ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ

3.1. Okul Müdürleri Yönetim Tarzı Ölçeği Kullanım İzni

Re: Okul Müdürleri Yönetim Tarzı Ölçeği



MEHMET ÜSTÜNER <mehmet.ustuner@inonu.edu.tr>
Bugün, 14:25
Siz

Yanıtla

Sayın KARATAŞ, bahsi geçen ölçeği (Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği)'ni yapacağınız araştırmada kullanmanızda tarafımdan bir sakınca görülmemektedir, kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim, hoşçakalın.

Hakan KARATAŞ <hakan_50karatas_51@hotmail.com>, 2 Eki 2018 Sal, 14:00 tarihinde şunu yazdı:

Sayın Hocam,

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Tez konusu olarak okul müdürleri yönetim tarzı üzerine bir çalışma yapıyorum. Sizin hazırlayıp geçerlilik ve güvenilirliğini tespit ettiğiniz "Okul Müdürleri Yönetim Tarzı Ölçeği" ni izninizle kullanmak istiyorum. İlginiz ve anlayışınız için teşekkür ederim. Saygılarımla...

Hakan KARATAŞ
Matematik Öğretmeni
Okul Müdürü

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Öğrencisi

3.2. Öğretmen Motivasyon Ölçeği Kullanım İzni

Re: Öğretmen Motivasyonu Ölçeği



Sultan POLAT KAÇAN <sultan.kacan@itugvo.k12.tr>
Bugün, 14:47
Siz

Yanıtla

Hakan Bey merhaba,

Ölçeği kullanabilirsiniz. Tezinizde başarılar dilerim.

İyi günler,

2 Ekim 2018 14:40 tarihinde Hakan KARATAŞ <hakan_50karatas_51@hotmail.com> yazdı:

Sayın Hocam,

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Tez konusu olarak öğretmen motivasyonu üzerine bir çalışma yapıyorum. Sizin revize edip geçerlilik ve güvenilirliğini tespit ettiğiniz "Öğretmen Motivasyonu Ölçeği" ni izninizle kullanmak istiyorum. İlginiz ve anlayışınız için teşekkür ederim. Saygılarımla...

Hakan KARATAŞ
Matematik Öğretmeni
Okul Müdürü

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Öğrencisi



Sultan POLAT KAÇAN
Müdür Yardımcısı
sultan.kacan@itugvo.k12.tr
ITÜ Geliştirme Vakfı
Özalp Dr. Serdar Üstünel Anaokulu
T: +90 212 367 13 00 F: +90 212 285 70 46
www.itugvo.k12.tr

EK-4. ÖZGEÇMİŞ

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı : Hakan KARATAŞ
Doğum Yeri ve Tarihi : Derinkuyu 1987
Medeni Hali : Evli. 2 Çocuk Babası
İletişim Bilgileri : hakan_50karatas_51@hotmail.com
0506 618 1636 (GSM)



EĞİTİM

2001-2005 Nevşehir Anadolu Lisesi
2006-2009 Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü
2017-2020 Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı

İŞ DENEYİMİ

2009-2010 Düzce – Kaynaşlı – Kumluca İlköğretim Okulu –Matematik Öğretmeni
2010-2014 Niğde – Bor – Obruk Mustafa ve Sebahat Ergin İlköğretim Okulu – Matematik Öğretmeni
2014-2015 Niğde – Merkez – 5 Şubat Ortaokulu – Matematik Öğretmeni
2015-2017 Niğde – Merkez – Elmalı Ortaokulu – Müdür Yardımcısı
2017- Niğde – Merkez – Elmalı Ortaokulu – Okul Müdürü

YABANCI DİL

