



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETMENLERİN İŞ MOTİVASYONLARIYLA ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

Handan ORHAN

Danışman
Prof. Dr. Ercan YILMAZ

Konya 2020

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETMENLERİN İŞ MOTİVASYONLARIYLA ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

Handan ORHAN

Danışman
Prof. Dr. Ercan YILMAZ

Konya 2020

ÖN SÖZ

Bu araştırmanın en başından sonuna kadar bana hep destek veren, çalışmalarımı titizlikle inceleyen, sabırla, bilgisiyle, hoşgörüsüyle, deneyimleriyle bana örnek olup yol gösteren kıymetli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Ercan YILMAZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans yapmamda emeği olan ve deneyimlerini benimle paylaşan Doç. Dr. Sedat GÜMÜŞ'e, Prof. Dr. Atila YILDIRIM'a, Prof. Dr. Mustafa YAVUZ'a, Prof. Dr. Ali ÜNAL'a, Dr. Öğr. Üyesi Nedim ÖZDEMİR'e; yoğun işleri arasında zaman ayırarak araştırmaya katılan tüm öğretmenlere; bu süreçte beni yalnız bırakmayan tüm arkadaşlarıma ayrıca öğrenim hayatım boyunca bana emek veren tüm öğretmenlerime teşekkürü borç bilirim.

Her zaman bana destek olan, inanan, sevgileriyle bana güç veren, iyi ve kötü günümde her zaman yanımda olan, bana inanan anne ve babama; benim her mutlu anımı ve bütün acılarımı paylaşan, bana ihtiyacım olan her konuda destek olan, ilerleme yolunda bütün yollarımı açan, daima arkamda duran, beni cesaretlendiren ve kendimi keşfetmemde önemli bir etken olan biricik eşim Bahadır'a; sevgileriyle içimi ısıtan, varlıkları ile bana güç katan, sürekli ders çalışmama rağmen bana sabredebilen, yaşam enerjimi arttıran canım yavrularım Defne'me ve Tuna'ma çok ama çok teşekkür ederim.

Handan ORHAN

Konya-2020

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TABLolar LİSTESİ.....	viii
TEZ KABUL	x
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU.....	xi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	xii
SİMGELER ve KISALTMALAR.....	xiii
Simgeler	xiii
Kısaltmalar	xiv
ÖZET	xv
ABSTRACT.....	xvii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	9
1.1.2. Alt Problemler.....	9
1.2. Araştırmanın Önemi.....	9
1.3. Sınırlılıklar	11
1.4. Sayılıtlar	11
1.5. Tanımlar	11
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	13
2.1. Liderlik.....	13
2.1.1. Lider ve Liderlik	13
2.1.2. Liderlik Güç Kaynakları	14
<i>Yasal Güç</i>	14
<i>Ödül Gücü</i>	14
<i>Zorlayıcı Güç</i>	15
<i>Uzmanlık Gücü</i>	15
<i>Karizmatik Güç</i>	15
2.1.3. Liderlik Kuramları	16
<i>Özellikler Kuramı</i>	16
<i>Davranışçı Kuramı</i>	17

<i>Durumsallık Kuramı</i>	21
2.1.4. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları	22
<i>Dağıtımcı Liderlik</i>	22
<i>Vizyoner Liderlik</i>	23
<i>Etkileşimci Liderlik</i>	23
<i>Stratejik Liderlik</i>	24
<i>Karizmatik Liderlik</i>	24
<i>Dönüşümcü Liderlik</i>	24
2.1.5. Öğretmen Liderliği.....	25
2.1.5.1. Öğretmen Liderliğinin Boyutları	29
2.1.5.2. Lider Öğretmenin Güç Kaynakları	31
2.1.5.3. Öğretmen Liderliğinin Rollerini	31
2.1.5.4. Öğretmen Liderliğinin Engelleri.....	33
2.1.5.5. Öğretmen Liderliğini Destekleyici Etmenler.....	35
2.1.5.6. Öğretmen Liderliği ve Yaş	37
2.1.5.7. Öğretmen Liderliği ve Cinsiyet	38
2.1.5.8. Öğretmen liderliği ve Okul Türü	40
2.1.5.9. Öğretmen Liderliği ve Okul Kademesi.....	42
2.1.5.10. Öğretmen Liderliği ve Okuldaki Görev Süresi.....	42
2.1.5.11. Öğretmen Liderliği ve Mesleki Deneyim	43
2.1.5.12. Öğretmen Liderliği ve Eğitim Düzeyi	44
2.2. Motivasyon.....	46
2.2.1. Motivasyon Türleri	47
<i>İç Motivasyon</i>	47
<i>Dış Motivasyon</i>	47
2.2.2. Motivasyon Teorileri	48
<i>Kapsam Teorileri</i>	48
<i>Süreç Teorileri</i>	55
2.2.3. Motivasyonu Arttırma Yöntemleri	60
2.2.4. Motivasyonda Özendirme Araçları	60
2.2.5. İş Motivasyonu.....	66
2.2.6. Öğretmenlerin İş Motivasyonunun Önemi	69
2.3. İlgili Araştırmalar.....	72

2.3.1. İş Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar.....	72
2.3.2. Öğretmen Liderliği İle İlgili Araştırmalar	77
3. YÖNTEM.....	90
3.1. Araştırmanın Modeli	90
3.2. Evren ve Örneklem	90
3.3. Veri Toplama Aracı	91
3.3.1. Öğretmen Liderliği Ölçeği	92
3.3.2. Çok boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği	93
3.3.3. Verilerin Analizi	94
4. BULGULAR ve YORUMLAR	96
4.1. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeyleri	96
4.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeyleri	100
4.3. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeyleri	101
4.4. Okul Kademesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeyleri	102
4.5. Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeyleri	103
4.6. Mesleki Deneyim Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeyleri	104
4.7. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeyleri	106
4.8. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeyleri	107
4.9. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeyleri	108
4.10. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeyleri	109
4.11. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeyleri	109
4.12. Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeyleri	110
4.13. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeyleri	112

4.14. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeyleri	113
4.15. Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonları ile Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeyleri	113
5. TARTIŞMA, SONUÇLAR ve ÖNERİLER	115
5.1. Tartışma	115
5.1.1.Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeylerinin Alt Boyut Puanları Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?	115
5.1.2.Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeylerinin Alt Boyut Puanları Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?	116
5.1.3.Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeylerinin Alt Boyut Puanları Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?	117
5.1.4.Okul Kademesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeylerinin Alt Boyut Puanları Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?	118
5.1.5.Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeylerinin Alt Boyut Puanları Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?	118
5.1.6.Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeylerinin Alt Boyut Puanları Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?	119
5.1.7.Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeylerinin Alt Boyut Puanları Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?	121
5.1.8.Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeylerinin Alt Boyut Puanları Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?	122
5.1.9.Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeylerinin Alt Boyut Puanları Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?	123
5.1.10.Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeylerinin Alt Boyut Puanları Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?	124
5.1.11.Okul Kademesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeylerinin Alt Boyut Puanları Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?	125

5.1.12.Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeylerinin Alt Boyut Puanları Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?	125
5.1.13.Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeylerinin Alt Boyut Puanları Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?	126
5.1.14.Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeylerinin Alt Boyut Puanları Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?	127
5.1.15.Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeyleri ile Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?	127
5.2. Sonuçlar	130
5.3. Öneriler	135
5.3.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler	135
5.3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	136
KAYNAKÇA.....	138
EKLER.....	156
Ek-1: Araştırma İzini.....	156
Ek-2: Araştırma Gönüllü Katılım Formu.....	157
Ek-3: Anket Formu	158
ÖZGEÇMİŞ	162

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Likert'in Sistem 4 Modeli	20
Tablo 2: MEB Personelinin Yaş Dağılımı	38
Tablo 3: MEB Personelinin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı	45
Tablo 4: Örneklemeye Alınan Okullar, Öğretmen Sayıları ve Bazı Demografik Bilgiler	91
Tablo 5: Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği Normallik Testi	95
Tablo 6: Öğretmen Liderliği Ölçeği Normallik Testi	95
Tablo 7: Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeylerinin Yaş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması Kruskal-Wallis H Testi	97
Tablo 8: Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması Mann-Whitney U Testi	100
Tablo 9: Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeylerinin Okul Türü Değişkeni Açısından Karşılaştırılması Mann-Whitney U Testi	101
Tablo 10: Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Okul Kademesi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması Mann-Whitney U Testi	102
Tablo 11: Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeylerinin Okuldaki görev Süresi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması Kruskal-Wallis H Testi ..	103
Tablo 12: Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeylerinin Mesleki Deneyim Değişkeni Açısından Karşılaştırılması Kruskal-Wallis H Testi	104
Tablo 13: Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması Mann-Whitney U Testi	106
Tablo 14: Öğretmenlerin Liderlik Davranışları Sergileme Düzeylerinin Yaş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması Kruskal-Wallis H Testi	107
Tablo 15: Öğretmenlerin Liderlik Davranışları Sergileme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması Mann-Whitney U Testi	108
Tablo 16: Öğretmenlerin Liderlik Davranışları Sergileme Düzeylerinin Okul Türü Değişkeni Açısından Karşılaştırılması Mann-Whitney U Testi	109
Tablo 17: Öğretmenlerin Liderlik Davranışları Sergileme Düzeylerinin Okul Kademesi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması Mann-Whitney U Testi	110
Tablo 18: Öğretmenlerin Liderlik Davranışları Sergileme Düzeylerinin Okuldaki Görev Süresi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması Kruskal-Wallis H Testi	111

Tablo 19: Öğretmenlerin Liderlik Davranışları Sergileme Düzeylerinin Mesleki Deneyim Süresi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması Kruskal-Wallis H Testi.....	112
Tablo 20: Öğretmenlerin Liderlik Davranışları Sergileme Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması Mann-Whitney U Testi.....	113
Tablo 21: Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonları ile Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeyleri Arasındaki İlişki	114




TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Öğretmenlerin İş Motivasyonlarıyla Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam **181** sayfalık kısmına ilişkin, 21/07/2020 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%13** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Önsöz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. Kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.


21/07/2020

Handan ORHAN



Prof. Dr. Ercan YILMAZ

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.

21.07/2020

Handan ORHAN



SİMGELER ve KISALTMALAR

Simgeler

N : Örneklem Büyüklüğü (Frekans)

\bar{X} : Aritmetik ortalama

χ^2 : Ki kare

df : Serbestlik derecesi

p : Anlamlılık düzeyi (Significance)

r : Korelasyon Katsayısı

Kısaltmalar

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

AFA : Açıklayıcı Faktör Analizi



ÖZET

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETMENLERİN İŞ MOTİVASYONLARIYLA ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Handan ORHAN

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri ve iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi ve iş motivasyonu ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu çalışma nicel bir araştırma olup ilişkisel tarama ve karşılaştırma modelindedir. Araştırmanın çalışma evreni 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Konya ili Meram ilçesinde devlet ilkokulu ve ortaokulu ile özel ilköğretim okullarında değişik branş ve yaşlarda görev yapan 1249 öğretmen den oluşmaktadır. Araştırmada örnekleme girecek okulların belirlenmesinde ise iki aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmaya 334 kişi dâhil edilmiştir. Öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileme düzeylerini ölçmek için Beycioğlu (2009) tarafından geliştirilen “Öğretmen Liderliği Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin iş motivasyonunu ölçmek için Çivilidağ ve Şekercioğlu (2017) tarafından geliştirilen “Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde Mann-Whitney U Testi, Kruskal-Wallis H Testi ve Spearman Brown Testi kullanılmıştır. Analizler için elde edilen sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır: Öğretmenlerin çok boyutlu iş motivasyonlarının alt boyut puan ortalamaları; yaş, eğitim düzeyi, okuldaki görev süresi, okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmazken, cinsiyet, mesleki deneyim ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Öğretmen liderliğinin alt boyut puan ortalamaları; eğitim düzeyi, mesleki deneyim, okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Ancak cinsiyet, yaş, okuldaki görev süresi ve okul kademesi değişkenlerine göre öğretmen liderliğinin alt

boyut puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin çok boyutlu iş motivasyonları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki incelenmiş ve “Çok Boyutlu İş Motivasyonu Toplam” puanı ile “Liderlik Davranışları Genel Toplam” puanları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Konya ili meram ilçesinde yapılan bu çalışma Karatay ve Selçuklu ilçelerindeki resmi ve özel okullarda da yapılarak daha genelleştirici sonuçlara ulaşılabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Öğretmen liderliği, İş motivasyonu



ABSTRACT

Department of Educational Sciences
Education Administration Program
Master Thesis

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' JOB MOTIVATION AND TEACHER LEADERSHIP

Handan ORHAN

The purpose of this research is to investigate the levels of teachers' leadership behaviors and job motivation in terms of different variables and to determine the relationship between work motivation and teacher leadership behaviors. This study is a quantitative research and is in the relational screening and comparison model. The study population of the research consists of 1249 teachers working in different branches and ages in public primary and secondary schools and private primary schools in Meram district of Konya province in 2018-2019 academic year. In the research, two-stage sampling method was used to determine the schools to be sampled. In this context, 334 people were included in the research. Teacher Leadership Scale developed by Beycioğlu (2009) was used to measure the leadership levels of teachers. The Multidimensional Job Motivation Scale developed by ivilidağ and Şekercioğlu (2017) was used to measure job motivation.

Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis H and Spearman Brown tests were used to analyze the data collected within the scope of the research. The results obtained for the analyzes were interpreted at 0.05 significance level. As a result of the research, the following findings were reached: Sub-dimension mean scores of teachers' multi-dimensional job motivations; While age, education level, duration of school at school do not differ significantly according to school level variables, gender, professional experience and school type varies significantly. Sub-dimension mean scores of teacher leadership; education level, professional experience, school type do not differ significantly. However, the sub-dimension mean scores of teacher leadership differ significantly according to the variables of gender, age, school duration and school

level. The relationship between teachers' multidimensional job motivations and teacher leadership was examined and it was determined that there was a negative and low level relationship between “Multidimensional Job Motivation Total” score and “Leadership Behaviors Overall Total” scores. This study was carried out in the district of Meram in Konya, but it can be performed in public and private schools in Karatay and Selçuklu districts, so more generalizing results can be achieved.

Key words: Teacher, Teacher leadership, Job motivation



BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın önemine, sınırlılıklara, sayıtlara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Liderlik ve motivasyon, örgütlerin hedef ve beklentilerine ulaşmasında önemli bir rol oynar. Çünkü liderlik ve motivasyon kavramları; örgütlerin verimliliğinin, iş niteliğinin, iş gücünün ve performansının arttırılabilmesinde oldukça önemli bir etkiye sahiptirler. Örgütlerde farklılık yaratılması, daha geniş kitlelere ulaşılması, kalitenin arttırılması; çalışanların paydaşlarıyla işbirliği içerisinde çalışmalarını, örgütün tüm çalışanları ile etkileşimde bulunmalarını mecbur kılmakta ve bu bağlamda çalışanların liderlik davranışları ile iş motivasyonuna sahip olmalarını gerektirmektedir.

Çok hızlı bir şekilde farklılaşan ve durmaksızın karmaşılaşmaya devam eden, geleceği bilinmeyen bir dünya ilerici, yenilikçi, istekli, heyecanlı bir liderliği zorunlu hale getirmektedir (Eröncer, 2004). Bunun yanı sıra 19. yüzyıldan itibaren, çalışanların başarımlarının değerlendirilmesine, kurumların geliştirilmesine, çalışan insanların motive edilmesine daha önceki yüzyıllara kıyasla daha çok ihtiyaç hissedilmeye başlanmış ve liderlik kavramı günümüzde önemli bir kavram haline getirilmiştir (Yılmaz ve Ceylan, 2011).

Liderliğin, her zaman üzerinde çokça durulan ve araştırılan bir konu olmasından dolayı liderlik özelliklerinin doğuştan mı, yoksa sonradan alınan eğitim ve kazanılan deneyimlerle mi oluştuğuna dair tartışmalar ve araştırmalar günümüzde de devam etmektedir (Bakır, 2013). Bilimsel araştırmalardan önceki dönemlerde bazı kişilerin, diğer insanlardan farklı olarak daha girişken, üretken, daha yaratıcı, daha yürekli olmaları mistik açıklamalar getirilerek anlaşılmaya çalışılmıştır. Bilimsel çalışmalarla birlikte liderlik ile ilgili dünden bugüne çeşitli şekillerde değişen birçok kuramsal açıklama getirilmiştir (Dağ ve Göktürk, 2014). Liderliği tanımlamak için de liderlerin özelliklerinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu konuda net bir görüşün olmaması ile beraber bir takım ortak özelliklerden söz edilebilir (Özçetin, 2013).

Eraslan'a (2011) göre liderlik genel bir ifadeyle, hedefler kapsamında kişileri sistemli olarak etki altına alma, tutum ve davranış oluşturma ve bireylere yön verme sürecidir. Kılınç'a (2017) göre ise liderlik, karşılıklı davranış ve düşünce birliği içerisinde oluşan yapıyı aktif hale getirmek ve onu sürdürmektir.

Liderler; bir ekipteki bireylerin amaçlarını gerçekleştirmek için takip ettikleri kişilerdir. Liderlerin başarılı olması, ekibindeki kişilerin özelliklerinden ziyade kendi özellikleri ile ilgilidir. Önemli olan liderin ekipteki diğer insanları bir araya getirebilme becerisidir. Bunun için de liderin insanların psikolojisini iyi bilmesi ve yorumlaması gerekir (Can, 2014).

Liderler; öz güvene sahip, oto kontrolünü ve etrafındakilerin kontrolünü sağlayabilen, mantalitesine güvenilen, erdemli davranan ve ahlaki olgunluğa erişmiş kişilerdir (Çakmak, 2015). Çalışanların liderlik davranışlarını sergileyebilmesi ise belli şartlara bağlıdır. Çalıştığı örgütte, huzursuz, sıkılmış, enerjisi düşük, kırgın, yani motivasyonu düşük olan insanların kurum için faydalı olabilecek çalışmalar ortaya koyabilmeleri oldukça zordur (Özmen, 2017).

Bir ülkenin kalkınmasında, çağa, bilime, gelişen teknolojiye uyum sağlanmasında en önemli etkenlerden biri eğitimidir. Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de liderlik kavramı son derece önemlidir. Eğitim örgütlerinin başarılı olabilmeleri yani etkili bir eğitim ve öğretim faaliyeti gerçekleştirebilmeleri etkili liderlere sahip olmaları ile doğrudan ilişkilidir (Akçekoce ve Bilgin, 2016).

Eğitim sistemleri içerisinde en fazla karşılaştığımız eğitim kurumları ise şüphesiz okullardır. Okullar, nitelikli eğitimle, üstün nitelikli kişiler yetiştirmeyi kendisine görev edinmiş eğitim kurumlarıdır. Okulların hedef ve amaçlarına ulaşabilmesinde ise öğretmenler önemli bir yere sahiptir (Özdoğan ve Aydın, 2012). Öğrencileri yaşanan yüzyılın ihtiyaçlarına göre sosyo-psikolojik olarak ve akademik yönden geliştirme, yetiştirme, değiştirme ve tüm şartlara hazırlama sorumluluğu birinci derecede öğretmenlerindir. Çünkü öğretmenler, çevresini ve yaşadığı toplumu etkileme becerilerine sahip olan kişilerdir. Bu nedenle, okullarda öğretmenlerin liderlik vasıflarını sergilemelerinin önemi ön plana çıkmış ve son zamanlarda üzerinde çokça durulan önemli bir araştırma konusu haline gelmiştir (Akkurt, 2019).

Öğretmenler; öğrencilerine yardımcı olan, destekleyen, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıran, gerekli kaynakları sağlayan, eğitim ve öğretim alanında uzman olan, rehberlik eden, bilgiyi yöneten kişilerdir (Harrison ve Killion, 2007; akt.-Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt, 2017). Lider öğretmenler, iletişimi güçlü, etkileme becerilerine sahip, insanların her zaman eksikliklerinin olabileceğinin farkına varan ve devamlı yeni şeyler öğrenmeye açık olan kişilerdir (Ağırman, 2016). Diğer bir ifadeyle lider öğretmenler öğrencileri ile sevgi ve saygı bağını güçlü tutabilen, kişiliği ile sınıfın lideri olarak kabul edilen, öğrencilerini baskı ve zorlama ile yönetmeyen, tek düze öğrenci tipine karşı çıkan, yaşantımızda köklü değişiklikler yapan, ülkelerin gelişimine_ciddi katkılar sunan bireylerdir (Kaya, 2016). Öğretmenler, özveride bulunan, tüm kişiliği ve davranışları ile öğrencilerine örnek olan, toplumun parçası aydın kimselerdir. Bu bağlamda öğretmenler; öğrencilere, öğrenci ailelerine, meslektaşlarına, yaşanılan topluma ve devlete karşı sorumludurlar (Alim, 2019). Dolayısıyla öğretmenler, tüm öğrencilerin, öğrenci velilerinin ve diğer meslektaşlarının üzerinde önemli bir etkiye ve yere sahiptirler (Aslan, 2011).

Eğitim sistemlerinin başarısında oldukça kritik bir rol oynayan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik davranışlarına odaklanan “öğretmen liderliği” kavramı alan yazında önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmen liderliği, öğretmenin okul içinde veya dışında eğitimsel faaliyet ve süreçlerde kendi isteği ile görevler alma, kimseye bağımlı kalmadan farklı projeler yapma, etrafındakileri etkileme, diğer öğretmenlerin gelişimine yardımcı olma ve güven duygusunu oluşturma yeterliliğidir (Can, 2014). Katzenmeyer ve Moller’e (2009; akt. Kılınç ve Receptoğlu, 2013) göre, öğretmen liderliği yine benzer şekilde; okul içinde ve dışında okulun süreçlerine liderlik etme, devamlı yeni bilgiler öğrenme, kişisel ve mesleki gelişiminin devamlılığını sağlama, birlikte çalıştığı arkadaşlarının mesleki ve kişisel gelişimlerine yardım etme, okulda eğitim ile ilgili tartışmalara yön verme ve öğrencilerin gelişmesine fayda sağlamaktır. Bakioğlu’na (1998) göre ise öğretmen liderliği; tüm eğitim çalışanlarının birbirleri ile iletişim içerisinde olmalarını sağlamak, öğretmen eğitiminin profesyonel olarak sürekliliğini sağlamak, meslektaşları ile mesleki konularda iletişim kurarak mesleki yönden gelişmeleri hususunda istekli olmalarını sağlamaktır.

Öğretmen liderler; eğitim ve öğretim sürecinde yeniliklere öncülük eden, göreve yeni başlayan öğretmenlere kılavuzluk eden, okulla ilgili konularda aktif olarak kararlara

katılan, alanında uzman olan, öğrenmeyi öğrenen ve öğreten, öğretmeyi seven, insana değer veren, güvenilir, davranışları ve düşünceleri ile uyumlu, sabırlı, anlayışlı, hoşgörülü, belirli bir vizyonu ve misyonu olan, bilgisiyle, görgüsüyle çevresinde bulunanlara örnek olan kişilerdir (Alim, 2019).

Öğretmen liderler, mesleki becerileri, görevlerine ve eğitime bakış açıları, öz farkındalıkları, sorumluluk duyguları vb. sahip oldukları benzer özellikleri ile diğer meslektaşlarından ayrılırlar ve paydaşlarını eğitim ve öğretim alanında önemli ölçüde etkileyebilirler. Bu nedenle “etki” sözcüğünün öğretmen liderliği kavramında anahtar sözcüklerden biri olduğu söylenebilir. Öğretmen liderlerin başarı göstermesindeki bir diğer anahtar sözcük de “sebat” tır. Öğretmen liderler ne olursa olsun belirledikleri hedeflere kararlılıkla ilerlerler ve asla vazgeçmezler. Ayrıca hesap verebilirlik onlar için son derece önemlidir. Kendileri hesap verebilir oldukları için iş arkadaşlarından da aynıını beklerler (Katzenmeyer ve Moller, 2013). Bu düşünceden hareketle öğretmenlerin bu özellikleri ile meslektaşlarına karşı gösterdiği liderlik becerileri arasında bir bağlantı olduğu ifade edilebilir (Öztürk, 2015).

Öğretmen liderliği; okul, öğretmen ve öğrenci düzeyinde etkilere sahiptir. Öğretmen liderliğinin en önemli etkilerinden biri de öğretmen liderliği konumundaki bireyin sahip olacağı kazançlardır. Bunlar maddi ve manevi kazançlar olarak ifade edilebilir. Manevi kazançlar için; belli bir makama yükselme, çevresindeki kişiler tarafından saygı görme ve çokça sevilme örnek olarak gösterilebilir. Lider olabilmenin temelinde güvenilir olma, vizyon sahibi olma, soğukkanlı davranma, risk alma, alanında uzman olma, örgütsel bağlılık oluşturma gibi vasıflar mevcuttur. Etkili bir grup lideri olarak öğretmen; hedefler belirler, örgütsel bağlılık ve özgüven oluşturur, dışsal engelleri ortadan kaldırır, özerk bir sınıf iklimi oluşturur (Dağ ve Göktürk, 2014).

Değişim ve gelişimin devam ettiği eğitim-öğretim sürecinde, bürokratik ve otokratik yapının zaman içerisinde geride kalması neticesinde öğretmenler demokratikleşmeye, etki alanlarını genişletmeye ve yeni roller edinmeye başlamışlardır. Böylelikle öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinin yanı sıra okul içi ve okul dışını ilgilendiren tüm konularda karara katılma noktasında daha istekli ve aktif davranmaya başlamış oldukları da söylenebilir (Çakan, 2019). Ayrıca öğretmenlerin geleneksel öğretmen anlayışından lider öğretmen anlayışına geçmelerinde ve öğretmen liderlik davranışlarını gösterebilmelerinde destekleyici ve engelleyici birtakım etkenlerden

bahsetmek gerekmektedir. Öğretmen liderliğinde karşılaşılan engellerin (yetersiz zaman sorunu, olumsuz okul iklimi, olumsuz iletişim vb.) kaldırılması ve gereken önlemlerin alınması ile birlikte öğretmen liderliği desteklenebilmektedir. Öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileyebilmeleri için; destekleyici, iş birliği, yenilikçi, paylaşımcı, katılımcı, pozitif ve güçlü örgüt kültürüne sahip okullarda çalışmalarını gerekmektedir (Taşpınar, 2019).

Öğretmen liderlerin sorunları çözebilme konusunda becerilerinin gelişmiş olması nedeniyle eğitim ile ilgili konularda bu becerileri önemli bir sorun çözme kaynağı olarak görülmelerine neden olabilir. Ayrıca odak noktası öğrenciler başta olmak üzere tüm velilerin, paydaşların ve okul yöneticilerinin çalışma performanslarını da etkileyebildikleri için gelecekte eğitim uygulamaları ile ilgili konularda yapılacak olan projelere ve çalışmalara katkı sağlayabilecekleri unutulmamalıdır (Kaya, 2016).

Öğretmenlerin kurumlarına karşı olumlu duygular geliştirebilmesi liderlik davranışlarını gösterebilmelerinin yanı sıra iş motivasyonlarının sağlanabilmesi ile de yakından ilişkilidir. Yeşil (2016) liderlik ve motivasyon kavramlarının; bireylerin davranışlarını, hem kurumun hem de kendilerinin amaçları doğrultusunda yönlendirme gücüne sahip olan iki önemli olgu olduğunu ifade etmektedir. Kurumların başarıya ulaşmasında en önemli öge insan gücüdür ve bunu oluşturmanın yolu ise liderlik davranışlarının sergilenmesi ve çalışanların motivasyonunun sağlanması ile mümkündür.

Örgütlerde motivasyonun amacı; çalışanların başarımlarını yükselterek örgütün amaçları doğrultusunda verimli bir şekilde çalışmalarını sağlamaktır. Tüm insanlar için önemli ve geçerli bir kavram olan motivasyon, toplumdaki her bir insanın, grupların, kurumların motive edilmesi, onların amaçları doğrultusunda çalışabilmeleri için çok önemlidir. Çünkü motivasyonu sağlanmış bir kişi işini keyifle yapar. Böylelikle hem bireyin hem de kurumun mutluluğu, performansı ve verimi artar (Ayık, Akdemir ve Seçer, 2015). Motivasyonu düşük olan çalışanlar kapasitelerinin altında çalışmalar sergilerler. Çalışanların amaçları ile örgütün amaçları uyum içerisinde olursa ancak o zaman bireyler hem kendileri hem de örgütleri için fayda sağlayacak çalışmalar yapabilirler (Örücü ve Kambur, 2008). Bireyin başkalarını önemsemesi ve onlar için faydalı şeyler yapması ancak motive edilmeleriyle mümkün olabilir.

Çivilidağ'a (2017) göre motivasyon; insanların tüm enerjilerini bireysel amaçları ve istekleri doğrultusunda hedeflemeleridir. Akbaba'ya (2006) göre ise motivasyon; bir amaç için bireyin gayret göstermesi ve harekete geçmesi, etkileme ve isteklendirme işlemi, dürtü ya da güdülerin etkisiyle amacına yönelik davranışa hazır hale gelmesi ve sonunda amacına ulaşabilmesidir. Avşar'a (2014, s.2) göre motivasyon; "bireylerde herhangi bir şeyi veya bir işi yapmaya yönelten, istek uyandıran itici güçtür."

İş motivasyonu ise "örgüt amaçlarına yönelik yüksek düzeyde çaba harcama isteği"dir (Robbins, 1998, s. 35; akt. Ağca ve Ertan, 2008, s.139). Donovan'a (2009; akt. Oran, Güler ve Bilir, 2016) göre iş motivasyonu; bireyin hem içsel hem de dışsal yönden enerji veren bir takım güçlerin iş ile ilgili davranışları harekete geçirmesi yani başlatması ve bu davranışların biçimini, tarafını, yoğunluğunu ve sürekliliğini belirlemesidir. İş motivasyonu örgütsel davranış araştırmalarında oldukça önemli bir yer tutmaktadır. İş motivasyonu için, işgörenleri etki altına alarak örgütte istenilen davranışlara yönelten bir etken olduğu (Örücü ve Kambur, 2008) ve kurum içerisinde iş ortamındaki davranışları güçlendiren, besleyen ve yönlerini belirleyen bir süreç olduğu söylenebilir (Recepoglu, 2012).

Bir örgütte işgörenlerin isteklendirilmesi, çabalarının artırılması ancak liderlerin onları güdümesi ile sağlanabilir. Liderlerin ana görevi, çalışanların motivasyonunu sağlamak için çalışanlarla iletişim yolları açmak, güven ortamı yaratmak, yeteneklerini geliştirmeleri ve kendilerini keşfetmeleri için onlara destek olup olanak sağlamaktır (Önen ve Kanayran, 2015). Etkili bir lider, çalışanları iş ortamında motive edebilmek için onların karara katılmalarını sağlayarak gerektiğinde cesaretlendirerek, ücret veya takdir ile ödüllendirerek onlara destek olur (İçil, 2014).

Bir örgütte motivasyonun sağlanması, örgütün kar elde edebilmesi, büyüyüp gelişebilmesi, istikrar sağlayabilmesi ve ileride başarı düzeyini arttırabilmesi için kilit faktördür. Bu sebeple motivasyon için işlerin daha iyi yürütülmesinde, çalışanların performansının arttırılabilmesinde katalizör rolü oynamakta olduğu ifade edilebilir (Kılıç, 2019).

Çalışanları harekete geçirmede ve performanslarını arttırmada önemli rol oynayan motivasyon kavramı, öğretmenler için de vazgeçilmezdir. Öğretmenler öğrencilerinin gelişimlerini sağlayarak onları geleceğe hazırlayan kişilerdir. Bu nedenle öğretmenlik

mesleği değer olarak çok farklı bir yerdedir. Bunun yanında retmenlerin alanlarında yeterli donanıma sahip olmaları ve görevlerini doğru bir Şekilde yerine getirmeleri de oldukça mühimdir. Bu nedenle retmenlerin, büyük bir hevesle, istekle mesleklerini pozitif bir tutum içerisinde yapmaları, kendilerine inanmaları, motivasyonlarının yüksek olması ile yakından iliŐkildir (Yıldırım, Alpaslan ve Ulubey, 2019). retmenlerin, eğitim-üretimin kalitesi ve verimliliği ile de doğrudan ilişkili oldukları söylenbilir. Bu nedenle üretmenler eğitim üretim faaliyetlerinde, renci motivasyonunu sağlamada ve kişiler arası iliŐkilerde önemli rollere sahiptirler (Yavuz ve Karadeniz, 2009).

retmenler, başarı gösterdiklerinde ve üretken olduklarında eğitimin amaçları doğrultusunda davranmıŐ olurlar. Böylelikle onlar için hedeflenen eğitim anlayışına ulaşmak kolay hale gelir (Ceviz, 2018). Bu nedenle retmenlerin sorumluluklarının bilincinde olmaları ve içsel yönden kendilerini motive ederek çalıŐmalarına devam etmeleri gerektiği söylenbilir (Nokay, 2019). Bu kapsamda, retmenlerin liderlik davranışı gösterebilmesi için yüksek bir iş motivasyonuna sahip olmaları gerekmektedir. Motivasyonu yüksek olan üretmenler bilgi, beceri ve yetenek kapasitelerini en st düzeyde kullanabilir ve kendilerini mesleki anlamda daha iyi geliŐtirebilirler (Ceylan, 2002).

retmenlerin çalıŐmalarındaki verimliliğin ve etkinin yeterli düzeyde olmaması okullarda yaşanan ciddi bir sorun olarak görülmektedir. Bunun nedeni, retmenlerin içsel ve dışsal yönden yeteri kadar motive edilememeleridir. retmenler hangi niteliklere ve donanımlara sahip olurlarsa olsunlar eğer doğru bir Şekilde motive edilmezlerse ve çalışmaları adaletli bir Şekilde değerlendirilmezse veya retmen durumu bu Şekilde algılıyorsa retmenden yeteri kadar verim sağlanması mümkün olamaz (Tunçer, 2013).

Eğitim retim sürecinin etkili bir Şekilde devam ettirilmesinde stratejik rolü olan retmenlerin; rencilerine nitelikli eğitim vermek, rencilerinin başarı gösterebilmesini sağlayacak hedefler belirlemek, rencilerini topluma ve ülkelerine faydalı insan olarak yetiştirmek gibi önemli rolleri vardır. retmenlerin bu rollerini yerine getirebilmesi, yaptığı çalışmalarda huzur duyabilmesi ve tatmin olabilmesi için motivasyonlarının sağlanması ve yüksek tutulması çok önemlidir.

Bir eğitim örgütü olan okulun; vizyonunu gerçekleştirmesi, kurumsal olarak örnek teşkil etmesi, verimliliğini arttırabilmesi, okulda iş birlikçi ve demokratik ortamların hazırlanabilmesi, öğrenci başarısının, verimliliğin ve performansın arttırılabilmesi, öğrencilere rol model olunabilmesi öğretmenlerin liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri ile yakından ilişkilidir (Katzenmayer ve Moller, 2013). Bununla birlikte; öğrencilere rol model olunması, öğrencilerin motive edilmesi, başarılarının, verimliliğinin ve performansının arttırılması, öğrencilerin davranışlarının geliştirilmesi ve okulun amaçlarına ulaşması, ancak iş motivasyonları yüksek öğretmenler ile mümkün olabilir (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013).

Alan yazın incelemelerinde liderlik ile motivasyon arasında bir ilişki olduğu görülmektedir (Erener, 2014). Dolayısıyla öğretmen liderliği davranışları ile iş motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin davranışları arasında da bir ilişki olduğu düşünülebilir. Bu bağlamda yapılan bu araştırmanın alan yazında konu ile ilgili ilk adımlardan biri olabileceği ifade edilebilir. Diğer bir deyişle öğretmenlerin liderlik davranışlarının ve iş motivasyonlarının araştırılması hem şimdiki hem de gelecek zamanlardaki eğitim-öğretim etkinliklerinin iyileştirilmesine etki etme ve yarar sağlama noktasında önem arz etmektedir. Bu araştırmanın eğitim-öğretim etkinliklerinde bulunan okul idaresine, öğretmenlere, velilere, öğrencilere ve diğer ilgililere katkıda bulunması ve konu ile ilgili yeni bir boyut kazandırmak suretiyle farkındalık oluşturmaya beklenmektedir. İlköğretim okullarında uygulanan bu çalışmanın, ortaöğretim okullarında da uygulanabilir ve geliştirilebilir olması özelliğiyle de diğer araştırmacılara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Ayrıca, öğretmen liderliği özelliklerinin, farklı yönlerinin, türlerinin, boyutlarının, destekleyici ve engelleyici özelliklerinin öğrenilmesi; hem öğretmen liderliği uygulamalarının geliştirilmesi, hem de öğretmen liderliği ile ilgili gelişmelerin araştırılması ve takip edilmesi için öğretmen adaylarına, politika yapıcılara, öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerine bilgi sağlayıcı ve yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Öğretmen liderliği davranışlarının eğitim kurumlarında ne şekilde algılandığının gösterilmesinin, okullarda bu davranışları etkileyen değişkenlerin tespit edilmesinin eğitim kurumlarına, eğitim kurumları hakkında karar vericilere ve uygulayıcılara fikir verme noktasında önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Yukarıda tartışıldığı üzere hem öğretmen liderliği hem de öğretmen motivasyonu eğitim çıktılarının geliştirilmesi açısından önemli rollere sahiptirler. Ayrıca, açıklandığı üzere bu iki kavramın bir biri ile ilişkili olabileceğine dair güçlü gerekçeler mevcuttur. Buna rağmen, alan yazın incelendiğinde bu iki kavram arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu düşünceden hareketle, bu çalışmanın problemi öğretmenlerin iş motivasyonlarının ve liderlik davranışlarını sergileme düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi ve iş motivasyonu ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Öğretmenlerinin iş motivasyonları ile liderlik davranışları sergileme düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır? Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1.1.2. Alt Problemler

1. Öğretmenlerin çok boyutlu iş motivasyonlarının alt boyutları; yaş, cinsiyet, okul türü, çalıştığı okuldaki görev süresi, okul kademesi, mesleki deneyim süresi ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

2. Öğretmen liderliğinin alt boyutları; yaş, cinsiyet, okul türü, çalıştığı okuldaki görev süresi, okul kademesi, mesleki deneyim süresi ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin çok boyutlu iş motivasyonları ile öğretmen liderliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Bir ülkenin gelişmesi ancak eğitimle mümkündür. Dolayısıyla eğitimin en önemli unsuru olan öğretmenler son derece önemlidir (Ağırman, 2016). Gelişmiş ülkelerdeki eğitim sistemleri incelendiğinde görülecektir ki, eğitimin kalitesi lider öğretmenler sayesinde artmaktadır. Öğretmenlerin liderlik özellikleri eğitimin kalitesini olumlu etkilemekte, topluma katkı sağlamaktadır. Çünkü öğretmenler, tüm öğrencilerin üzerinde olduğu gibi, öğrenci velileri ve diğer meslektaşları kısacası toplumun üzerinde de önemli bir etkiye ve yere sahiptirler (Aslan, 2011).

Öğretmenlerin liderlik becerilerini gösterebilmesi için de öğretmeni o davranışa iten, uyaran bir sebebi olması gerekir. Toplumdaki her bir insanın, grupların, kurumların

motive edilmesi, onların amaçları doğrultusunda çalışabilmeleri için çok önemlidir. Çünkü motivasyonu sağlanmış bir kişi işini keyifle yapar. Böylelikle hem bireyin hem de kurumun mutluluğu, performansı ve verimliliği artar (Özdemir, Kartal ve Yirci, 2014).

Bu bağlamda, eğitim sisteminin parçalarından biri olan okul için, öğretmenlerin iş motivasyonları ne kadar önemli ise öğretmenlerin liderlik davranış düzeylerinin de bir o kadar önemli olduğu söylenebilir. Okulların başarı sağlayarak fark yaratabilmesi, ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, hedeflerine ulaşabilmesi, hem eğitim ve öğretim kalitesinin hem de okuldaki yaşam kalitesinin artırılabilmesi, meslektaşlar arasındaki işbirliğinin güçlendirilebilmesi, öğrenci başarısının hem akademik hem de sosyal yönden artırılabilmesi, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde daha aktif bir rol oynayabilmesi, iş motivasyonu yüksek olan ve liderlik davranışları gösteren öğretmenlerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi ile mümkün olabilir.

Ulusal alan yazın taramasında öğretmen liderliği ile; mesleki profesyonellik (Yılmaz, 2017; Çetin ve Özalp, 2019), örgüt kültürü (Öztürk, 2015; Öztürk ve Şahin, 2017), liderlik davranışının yeterliliği (Kaya, 2016), öğretmen yeterlik düzeyi (Ağırman, 2016), ortaokul öğretmenlerinin özyeterlik algıları (Yaz, 2018), -gerekliliği ve sergileme dereceleri (Kölükçü, 2011), okul müdürlerinin davranışları (Savaş, 2016), örgütsel vatandaşlık (Ülger, 2015; Uğurlu ve Yiğit, 2014), sınıf iklimi (Aslan, 2011), okulun liderlik kapasitesi (Özçetin, 2013), örgütsel bağlılık (Bakır, 2013), örgütsel adanmışlık (Alim, 2019), öğrenen özerkliğini destekleme davranışları (Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt, 2017), ilkökul müdürlerinin öğretmen liderliğini destekleyici davranışları (Ovacıklı, 2018), okullardaki bürokrasi (Çakan, 2019), öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri (Taşpınar, 2019), sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları, akademik iyimserlik düzeyleri (Kürkçü, 2019), öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları ile akademik başarıları (Akkurt, 2019), öğrenen örgüt ve inisiyatif alma (Tekeş, 2018) arasındaki ilişkilerin araştırıldığı çalışmalara rastlanmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin liderlik özellikleri veya stilleri ile öğretmen motivasyonu ilişkisini inceleyen çok sayıda da çalışma bulunmaktadır (Aksel, 2016; Işık, 2016; Sucu, 2016; Vural, 2016; Emirbey, 2017; Özmen, 2017).

Bu araştırmanın özel ve devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonları ile liderlik davranışları gösterme düzeyleri arasındaki ilişkiyi anlamada rehberlik edeceği, okullarda yapılacak olan düzenlemeler bakımından faydalı olabileceği,

öğretmenlerin öğrencileriyle, velileriyle ve paydaşlarıyla olan ilişkilerini de olumlu yönde etkileyebileceği, okulların bireysel ve kurumsal seviyede başarılarını arttıracacağı ve ayrıca konuya dikkatleri çekerek farkındalığı arttıracacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen liderliğinin önündeki engellerin kaldırılması ve öğretmenlerin iş motivasyonlarının sağlanmasına engel olan faktörlerin belirlenerek ortadan kaldırılması hedeflenmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin iş motivasyonu ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi belirleyecek olan çalışmalar büyük önem taşımaktadır. Ayrıca yapılan literatür taramasında öğretmenlerin iş motivasyonu ile öğretmen liderliğini birlikte araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu da, bu çalışmanın önemli olmasını sağlayan bir konu olarak değerlendirilebilir. Tüm bunlar bir arada değerlendirildiğinde bu çalışmanın öğretmenlerin iş motivasyonuna ve öğretmen liderliğine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sebeple, öğretmenlerin iş motivasyonunun ve öğretmen liderliğini sergileme düzeylerinin; yaş, cinsiyet, okul türü, okul kademesi, okuldaki görev süresi, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre incelenmesi ayrıca öğretmenlerin iş motivasyonları ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişkinin araştırılması büyük önem göstermektedir.

1.3. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Konya ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı resmi ve özel ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan ölçeklere verdikleri cevaplarla sınırlıdır. Mevcut araştırmanın evreni Konya ili Meram ilçesinde bulunan devlet ilkokul ve ortaokulları ile özel ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu araştırma, yalnızca resmi ve özel ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

1.4. Sayıtlar

Bu çalışmada, ölçme aracı olarak kullanılacak olan ölçeklerin araştırmanın amaçlarına uygun biçimde oluşturulduğu, ulaşılan verilerin gerçek bilgileri içerdiği ve araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırma sorularına içten bir biçimde cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Tanımlar

Öğretmen: Öğretmen kelimesinin en genel anlamına bakıldığında; eğitim işini profesyonel meslek olarak benimsemiş olan kimse olduğu görülmektedir. 1739 sayılı

Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre öğretmenlik; devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üstüne alan, özel bir uzmanlık gerektiren bir meslek olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973:5109 Madde 43).

Öğretmen liderliği: Öğretmenin hem sınıfta hem de okulda formal ve informal yönlerden tüm eğitim ile ilgili etkinlik ve süreçlerde kendi isteği ile görevler alıp sorumluluk üstlenme, herkesten bağımsız kendi başına yeni projeler alıp sorumluluk üstlenme, herkesten bağımsız kendi başına yeni projeler oluşturma, kendi çevresinde çalışanları etkileme, meslektaşlarının mesleki gelişimine fayda sağlama ve güven oluşturma yeterliliğidir (Can, 2007). Öğretmen liderler gelişime her zaman açıktırlar ve kendilerini geliştirme becerilerine sahiptirler. Öğretmen liderler, öğretmen ve öğrenciler ile beraber eğitim ve öğretim için vizyon oluşturabilen ve vizyonu etrafındakiler ile paylaşılabilen, bunun için yapılması gerekenleri de plan ve uygulamalarla gerçekleştirebilen girişimci bireylerdir (Can, 2014).

İş motivasyonu: Bireye hem içsel hem de dışsal yönden enerji veren bir takım güçlerin iş ile ilgili davranışları harekete geçirmesi ve bu davranışların biçimini, tarafını, yoğunluğunu ve sürekliliğini belirlemesidir (Donovan, 2009, s. 61-78; akt. Oran, Güler ve Bilir, 2016).

BÖLÜM 2

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Liderlik

2.1.1. Lider ve Liderlik

Örgütü geleceğe taşıyacak, oluşturduğu amaçlarına ulaşmasını sağlayacak kişiler liderlerdir. Lider bir toplumun, kurumun veya belirli bir kitlenin içinde karakteristik yani kendine özgü özellikleri ile farklılık yaratıp göz önünde olan, kurumu ortak amaçlar etrafında toplayan, yeni hedefler koyan, hedefine varmak için kurumunu yönlendiren, yeni hedefler belirleyen ve bu hedeflere ulaşmak için örgütün gücünü kullanan, çalışanları motive eden ve beraber bir akım oluşturan, çevresini ikna edebilen, belirli bir vizyonu olan, ileriye görebilen, örnek kişidir (Özçetin, 2013). Ayrıca liderler; istekli olan, güven veren, benimseyen, cesaret sahibi, soğukkanlı, risk alabilen ve kendi alanında uzman olan kişilerdir (Can, 2014).

Liderlik ise, “bir bireyin ortak bir amaca ulaşmada grup üyelerini harekete geçirmesiyle oluşan sosyal etki süreci” olarak nitelendirilmektedir (Pescosolido, 2001, s.78; akt. F. Turhan, 2014, s. 4). Ancak liderlik denince aklımıza her zaman pozitif kavramlar gelmemelidir. Örnek olarak Hitler çok büyük kitleleri etkilemeyi başarmış iyi bir lider olabilir. Ancak Hitler’in liderlik uygulamaları toplumsal açıdan incelendiğinde uygulamaların oldukça kötü sonuçlar doğurduğu söylenebilir (Bakır, 2013).

Liderlik için; ekip kurma, etki altına alma ve ekibin amaçları olarak üç ortak noktanın varlığından söz edilebilir. Liderlik kavramının ekip olmadan meydana gelmesi beklenemez. Lider, ekibi belli bir hedefe ulaşılması konusunda etkilemektedir. Bu nedenle, sosyal etki süreçleri ve ekibin gayeleri de liderliğin oluşumunda önemli etmenlerdendir. Liderlik için, ekiplerde, topluluklarda olduğu, bir süreç olduğu, etki ve etkilemenin ayrıca hedefe dikkati çekmenin önemli olduğu söylenebilir (Turhan, 2014).

2.1.2. Liderlik Güç Kaynakları

Yönetim süreci içerisinde güç ögesi her zaman önemini korumuştur. Bunun nedeni yöneticilerin güçleri sayesinde çalışanların üzerinde etkilerinin olabilmesidir (Mizrahitokatlı, 2016). Güç ögesi, yöneticilerin çalışanlarını etki altına alabilme yeteneğidir. Etki altına alabilme ise, yöneticilerin çalışanlarını kendi istekleri veya amaçları doğrultusunda davranışlarda bulunmalarını sağlama yeteneğidir. Dolayısıyla her iki öge de birbirini destekler niteliktedir (Şimşek ve Fidan, 2005). Ancak yöneticilerin, çalışanları üzerinde etki yaratabilmelerinin kaynağı her zaman aynı değildir. Ayrıca kurum çalışanlarının tutumlarının, inançlarının ve sahip oldukları değerlerin zaman içerisinde değişmesinin de etkisiyle, çeşitli bakış açıları geliştirilmiştir. Böylelikle liderlerin güç kaynakları ile ilgili araştırmalar genişletilmiş ve çeşitlendirilmiştir (Beycioğlu ve Şahin, 2017). Liderlerin ekibini etkileyebilmesi ve yönetebilmesi için kullandıkları güç kaynakları beş grupta incelenmektedir. Bunlar; ödül gücü, zorlayıcı güç, yasal güç, uzmanlık gücü ile karizmatik güçtür (Muratoğlu, 2014).

Yasal Güç

Kuramsal bir hiyerarşik yapıdan ve liderlerin içinde buldukları kurumdaki statülerinden yani sahip olduğu yetkilerden kaynaklanan güçtür (Muratoğlu, 2014). Bu güç sebebiyle ast konumundaki çalışanlar yönetim basamaklarından gelen yönergeleri uygulama hususunda zorunluluk duyarlar (Işık, 2016). Çalışanlar, ast-üst ilişkisinden kaynaklanan güce boyun eğmeye meyillidirler. Bu yönelme çalışanların, yöneticilerin istekleri veya örgütün amaçları doğrultusunda davranış göstermesine olanak sağlayacaktır (Özdemir, 2013).

Ödül Gücü

Ödül, otorite sahibi kişinin, çalışanlarını kontrol altına almak istemesi neticesinde onlara verdiği mükâfattır (Koşar ve Çalık, 2011). Bu ödüller, ücretin artması, ek ödeme almak, terfi almak, daha fazla sorumluluk almak, daha önemli işler yapmak, statünün yükselmesi, övülmek, takdir edilmek, ekip içinde onurlandırılmak şeklinde sıralanabilir (Meydan ve Polat, 2010). Yapılan ve beklenen duruma göre ödüllendirmenin ölçüsü ve derecesi farklılık gösterebilir. Bu gücü kullanırken dikkatli

olunması gereken en mühim konu; eşitlik ve adalettir. Eğer astlar, üstleri tarafından kendilerine ödüllendirme konusunda farklı muamele edildiğini düşünürlerse, üstler güç bağlamında etkililiğini kaybedebilirler (Kaya, 2016).

Zorlayıcı Güç

Liderler, talimatlarına itaat edilmediğinde otoritelerinin sarsıldığını düşündükleri durumlarda denetleme ve ceza verme gücüne başvururlar (M. Teyfur ve E. Teyfur, 2017). Bu cezalar, ücret kesilmesi, kıdem düşürmek, terfi alamamak, ücret artışından faydalanamamak, olumsuz eleştiri almak, işten çıkarılmak şeklinde sıralanabilir (Çelik, 2012). Ceza vermek, liderin astlar üzerindeki otoritesidir. Çalışanların, kurumun mecbur tuttuğu görevleri yapmadıklarında ceza alabilecekleri korkusu ile işlerini yapmaları anlamına gelir. İyi bir lider çok ihtiyaç duymadıkça zor kullanmayı tercih etmez (Aktaş, 2011).

Uzmanlık Gücü

Bu liderlik gücünün yönetimin mantalitesinde çok önemli bir yeri vardır. Liderin işi ile ilgili sahip olduğu özel bilgi, beceri veya uzmanlık bilgisi ve deneyimleri ile elde ettiği güçtür (Muratoğlu, 2014). Liderler bu özellikleri ile çalışanlarını etkilerler ve çalışanlara öncülük ederler (Yalçın, 2016). Çalışanların, uzmanlıklarına güvendikleri liderleri ile ilgili olumlu algıları ve tutumları, liderlerinin verdiği emirleri yerine getirmede, bulunduğu tavsiyeleri dinlemede istekli davranmalarını sağlar (Meydan ve Polat, 2010). Liderin gücünün sınırını, sahip olduğu ve paylaştığı yararlı bilgiler belirler. Eğitim kurumlarında kurum ve okul yöneticilerinin uzmanlık gücü oldukça önemlidir (Altınkurt, Yılmaz, Erol ve Salalı, 2014).

Karizmatik Güç

Liderlerin kişisel özellikleri ile çalışanlarını etkileme ve kendine çekebilme gücü şeklinde ifade edilebilir. Liderin karakteri ile ilgili bir güç türüdür. Çalışanların, liderlerin kendine özgü olan karakterine güven duymasına bağlıdır. Lidere hayranlık duyma ve çalışanların kendilerini onunla özdeşleştirme düzeyi arttıkça liderin karizmatik gücü daha etkili hale gelebilir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Alt statüdeki çalışanlar karizmatik liderleri çekici bulurlar, onlara benzemek isterler, saygı duyarlar,

liderlere özenirler, onlardan ilham alırlar ve söylediklerini yapma hususunda istekli davranırlar (Akyüz, Kaya ve Aravi, 2015).

2.1.3. Liderlik Kuramları

Alan yazında kurumsal açıdan taşıdığı önem sebebiyle liderliklerle ilgili birçok araştırma yapılmış ve çeşitli kuramlar geliştirilmiştir (Taçyıldız, 2020). Bu kuramlar; özellikler kuramı, davranışçı kuram ve durumsallık kuramı olmak üzere üç grupta incelenebilir (Şişman, 2002). Araştırmacılar tarafından bir asırdır bilimsel olarak önem kazanmış olan liderlik kavramı için değişik biçimlerde tanımlar yapılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle liderlik kuramları, değişik dönemlere ayrılarak incelenebilir (Yekeler, 2015).

Özellikler Kuramı

1920-1950'li yıllar içerisinde liderin özellikleri odak noktası olmuş (Yekeler, 2015) ve liderlik için doğuştan geldiği öne sürülmüştür (Çelik, 2009). Liderliğin doğuştan geldiği düşüncesi özellikler kuramının alt zeminini oluşturmaktadır (S. S. Uğur ve U. Uğur, 2014). Liderlik olgusu ile ilgili ilk olma özelliğini yakalayan bu kurama göre lider; içinde bulunduğu grupta veya kurumda diğer çalışanlardan özellik olarak üstün olması sonucunda ortaya çıkar (Yalçın, 2016). Liderin; sıra dışı yetenekleri, üstün güçleri, bitmeyen enerjisi, ileriye görebilme yeteneği, sezgilerinin güçlü olması, doğru karar verebilme yeteneği ve müthiş bir ikna yeteneği gibi özelliklerinin olması gerekir (Nahavandi, 2000, s. 25; akt. Bayram, 2013). Bunların dışında lideri çalışanlardan ayıran, üstün tutan diğer özellikler; liderin fiziki özellikleri, vücut yapısı, sağlığı, zihinsel özellikleri, kişisel özellikleri, sosyo-ekonomik özellikleri vb. şeklinde sıralanabilir (Dikmen, 2012). Ancak her liderin farklı özelliklerde olması, bir liderde bulunan niteliğin başka liderde bulunmaması sebebiyle bu teori liderlik ile ilgili süreci anlatmakta yeteri kadar açıklayıcı ve doyurucu olamamıştır. Dolayısıyla araştırmacılar önce liderlerin yerine izleyicileri incelemeye başlamış sonrasında da liderlerin özelliklerinden ziyade davranışlarına odaklanmaya başlamışlardır (Gürsel ve Negiş, 2012).

Davranışçı Kuramı

Özellikler kuramının liderliği ifade etmede eksik kalması sebebiyle liderin bireysel faktörlerine değil davranışsal faktörlerine yoğunluk verilmiştir. Bu kuram, liderin ne tip niteliklere sahip olması ile ilgili değil, çalışanlarına karşı sergilediği tutumlarının hangi yönde olduğunu inceler (Dikmen, 2012).

1950-1960 yılları içerisinde liderlerin davranışları ön plana çıkmış ve aktif bir liderin doğru davranışlar gösteren kişi olduğu ileri sürülmüştür (Yekeler, 2015). Kaya'ya (2016) göre ise bu kuram, liderin gösterdiği davranışlar üzerine odaklanmış, kurumun başarısını ne ölçüde etkilediği ile ilgilenmiştir. Yapılan araştırmalar liderin çalışanları ile iletişim şekilleri, plan yapma ve denetleme yöntemleri, kurumun amaçlarını belirleme yöntemleri gibi davranışların liderin aktifliğini ve etkililiğini tespit eden mühim etkenler olduğunu göstermiştir (Tabak, 2005: 7; akt. Bayram, 2013). Liderin niteliklerinden çok davranışları ile ilgilenmelerinin nedeni; davranışların bireysel niteliklere göre daha kolay gözlem yapılabilmesi ve tanımlanabilmesidir (Bayram, 2013).

Davranışsal yaklaşım alanında yapılan araştırmalar 5 ana başlık altında toplanabilir. Bunlar (Yekeler, 2015);

1. Ohio State Devlet Üniversitesi Liderlik Araştırmaları,
2. Michigan Üniversitesi Liderlik Araştırmaları,
3. Blake ve Mouton'un Yönetmel Şebeke Modeli,
4. McGregor'un X ve Y Teorileri
5. Likert'in Sistem 4 Modeli

Ohio State (Devlet) Üniversitesi Liderlik Araştırmaları

Sivil veya askeri yönden liderlik yapan birçok kişinin davranışlarının etkililiği üzerinde yapılan bu araştırmalar 1945 yılında başlamış olup davranışsal liderlik kuramının gelişmesine yardımcı olmuştur (Koçel, 2010).

Araştırma için “Lider Davranışlarını Tanımlama Ölçeği” geliştirilmiştir (Kılınç ve Özdemir, 2018). Bu çalışmada liderlik davranışlarını açıklamak için önemli iki bağımsız değişken üzerinde durulmuştur. Bu değişkenlerden ilki bireyi odak noktası olarak dikkate almaktır. Diğeri de bireyin alması gerekli olan kararları kendiliğinden alabilmesi konusundaki yeterliliği, işe ağırlık vermesi yani inisiyatifidir (Mizrahitokatlı, 2016). Bu araştırmalar neticesinde şu bulgulara erişilmiştir: liderler çalışana odaklandığında ve ona dikkat ettiğinde kurumdaki işgücü devir oranı ve devamsızlık sorunları azalmaktadır (Güney, 2015). Bunun nedeni çalışanların liderlerini; haklarını, gereksinimlerini ve taleplerini temsil eden kişi olarak görmeleridir. Ayrıca liderin aldığı inisiyatif arttıkça çalışanların başarımında yükselme görülmektedir (Koçel, 2010).

Michigan Üniversitesi Liderlik Araştırmaları

Belirli bir grubun iş doyumuna ve verimliliğine fayda sağlayan etmenleri belirleme amacı güden bu çalışma Rensis Likert öncülüğünde 1947 yılında başlamıştır. Bu çalışmanın araştırma sonuçlarına göre liderlik davranışları iki etmen çevresinde toplanmaktadır. Bunlardan ilki, çalışan bireye dönük liderlik davranışlarıdır. İkincisi ise, yapılan işe dönük liderlik davranışlarıdır (Gürsel ve Negiş, 2012).

İşe dönük liderlerin çoğunlukla çalışan personeli yakından kontrol edip denetim altında tuttuğu görülmüştür. Bu tip liderler çalışanlarını etkilemek için ceza verme, ödül verme ve baskı yapma güçlerini kullanmaktadırlar. Çalışan bireye dönük liderlerin ise yetkilerini kendi iradesi ile çalışanlarla paylaştığı görülmektedir (Hamarat, 2010). Bu tip liderler çalışanlarını motive etmek için bireysel olarak kendilerini geliştirmelerine, alınan kararlara katılmalarına olanak tanımakta, onların istek, ihtiyaç ve başarıları ile ilgilenmekte, ayrıca çalışma şartlarını iyileştirme imkânı sağlamak ve böylelikle onların desteğini ve güvenini kazanmaktadırlar. Böylelikle pozitif bir kurum iklimi oluşturmaya çalışmaktadırlar. Yapılan gözlemler sonucunda işe dönük davranış gösteren liderlerin, çalışan personeli daha çok faal hale getirdiği görülmüştür (Kılınç ve Özdemir, 2018). İşe dönük liderler otokratik liderlik biçimini, çalışan bireye dönük liderler ise demokratik liderlik biçimini yansıtmaktadır (Çekmecelioğlu, 2014).

Blake ve Mouton'un Yönetsel Şebeke Modeli

Ohio State ve Michigan Üniversiteleri'nin araştırma sonuçlarından faydalanan Robert Blake ve Jane Mouton isimli araştırmacılar iki değişkenden oluşan yeni bir biçim geliştirmişlerdir. Bu değişkenlerden ilki yöneticilerin ve liderlerin üretime yönelik olması, ikincisi de yöneticinin bireyler arası ilişkilere yönelik olmasıdır (Gürsel ve Negiş, 2012). Bu modelin faydası, yöneten kişilere ve liderlere, göstermiş oldukları tutum ve davranışları kavramsallaştırma olanağı sunmuş olmasıdır (Koçel, 2010).

Douglas McGregor'un X ve Y Teorileri

1957 yılında Douglas McGregor'un oluşturmuş olduğu X ve Y teorileri ile liderlerin ve yöneticilerin davranışlarını etkileyen insan davranışları ile ilgili olan varsayımlarını anlamlandırabilmek ve açıklayabilmek mümkün hale gelecektir.

X kuramının kapsadığı varsayımlar şu şekildedir:

1. Ortalama bir çalışan kişi çalışmaktan hoşlanmaz ve her fırsatta işinden uzaklaşmaya çalışır (Küçüközkan, 2015).
2. Ortalama bir çalışan kişi sorumluluk almaktan da hoşlanmaz. Dolayısıyla sorumluluk alma konusunda isteksiz davranır.
3. İnsanların bu vasıflarından dolayı çalışanlar sürekli zorlanmalı, denetim arttırılmalı. Baskı ve otorite kullanılmalı, korkutulmalı gerektiğinde tehdit edilmelidirler. Ayrıca çalışanların olumsuz davranışlarına engel olmak için caydırıcı cezalar kullanılmalıdır (Özdemir, 2014).

Y kuramının kapsadığı varsayımlar şu şekildedir:

1. Ortalama bir çalışan kişi çalışmaktan hoşlanır ve çalışmak, insan için gayet doğal bir gereksinimdir.
2. Ortalama bir çalışan kişi uygun şartlar oluşturulduğunda sorumluluk almaktan da hoşlanır. Dolayısıyla sorumluluk alma konusunda istekli davranır (Küçüközkan, 2015).
3. Ortalama bir kişi otokontrolünü sağlayarak amacına ulaşmaya çalışır (Koçel, 2010).

4. İnsanların bu vasıflarından dolayı çalışanların kurumun amaçlarına yöneltilmesinde; zorlama, baskı, korkutma, tehdit veya ceza kullanmak gereksizdir. Kişi kendi otokontrolünü sağlayabilir. Bunların yerine çalışanın demokratik bir ortamda kendini geliştirebileceği, güven dolu ve katılımcı bir ortam yaratılmalıdır. Ayrıca çalışanların olumsuz davranışlarına engel olmak için caydırıcı cezalar yerine olumlu davranışını arttırabilmek ve pekiştirebilmek için de ödüller kullanılmalıdır. En önemli ödüller de çalışana saygınlık kazandırmak ve kendini gerçekleştirme için ortam yaratmaktır (Gürsel ve Negiş, 2012).

Rennis Likert'in Sistem-4 Modeli

Rennis Likert'in bu çalışması University of Michigan liderlik çalışmalarının devamı niteliğinde olup dördü bir sınıflandırma şeklindedir. Likert'in bu çalışmasına göre her bir grubun sahip olduğu belirli davranış biçimleri vardır (Tarım, 2010).

Tablo 1: Likert'in Sistem 4 Modeli

LİDERLİK DEĞİŞKENİ	SİSTEM-1 (İstismarcı Otokratik)	SİSTEM-2 (Yardımsever Otokratik)	SİSTEM-3 (Katılımcı)	SİSTEM-4 (Demokratik)
Astlara olan güven	Astlara güvenmez	Hizmetçi ile efendisi arasındaki gibi bir güven anlayışına sahiptir.	Kısmen güvenilir fakat kararlarla ilgili kontrole sahip olmak ister	Bütün konularda tam olarak güvenir.
Astların algıladığı serbesti	Astlar iş ile ilgili konuları tartışmak konusunda kendilerini hiç serbest hissetmezler.	Astlar kendilerini fazla serbest hissetmezler.	Astlar kendilerini oldukça serbest hissederler.	Astlar kendilerini tamamı ile serbest hissederler.
Üstün astlarla olan ilişkisi	İşle ilgili sorunların çözümünde astların fikirlerini nadiren alır	Bazen astların fikirlerini sorar	Astların fikirlerini alır ve onları kullanmaya çalışır.	Daima astların fikirlerini alır, onları kullanır.

Kaynak: Koçel (2010, s. 582).

Likert'in araştırmalarına göre, verimin arttırılması için alışanların, Sistem-3 tarzında veya Sistem-4 tarzında yöneticilerle çalışması gerekmektedir. Çünkü Sistem-1 veya Sistem-2 tarzında yöneticilerle birlikte çalışıldığında çalışanların verimleri düşmektedir (Koçel, 2010). Likert, yaptığı araştırmada topladığı verilere dayanarak merkezinde astların olduğu, sistem-4 liderlik tarzının daha geçerli olduğu sonucuna ulaşmıştır (Tarım, 2010).

Durumsallık Kuramı

1960-1970'li yıllar içerisinde çevresel koşulların, durumların liderliği ne derecede etkilediği; çevresel koşullardan ve durumlardan nasıl etkilendiği araştırılmıştır (Yekeler, 2015). Durumsal liderlik kuramına göre liderliği belirlenmesinde en etkili değişkenler zaman ve koşullardır. zellikler kuramı ve davranışsal kuramlarının liderlik özelliklerini açıklamalarda yetersiz kalacağını savunan araştırmacılar durumsallık kuramlarını ileri sürmüşlerdir (Mizrehitokatlı, 2016). Bu kurama göre liderin etkinliğini ifade eden faktörler şunlardır (Erkmen, 2007);

1. Ulaşılmak planlanan hedefin kalitesi ve zellikleri,
2. İnsan kaynağının niteliği, beklentileri ve yetenekleri,
3. Ortam koşulları,
4. Sahip olunan deneyimler.

Durumsallık kuramı; her duruma uyan bir liderlik tarzının olmadığını, durum değiştikçe o duruma uygun liderlik tarzının da değişebileceğini ifade eder (Yılmaz, 2006). Böylece öbür kuramlar tarafından oluşturulmak istenen tek ve en iyi lider biçimine karşı, durumlara göre en iyi liderlik biçimini meydana getirmiştir (Güven, 2000). Bu kurama göre, liderin bir tek kendisinde olan kişilik ve davranış özellikleri ile içinde olduğu kurumda harekete geçme gücüne sahip olamayabileceği, bu özelliklerinin dışında iç ve dış evre şartlarına uyum yeteneğiyle ancak etkili olabileceği görüşü önem kazanmıştır (Dikmen, 2012). Durumsal liderlik kuramı

çerçevesinde oluşturulan teorileri 5 ana başlık altında incelemek mümkündür. Bunlar (Türkmen, 2016);

1. Fred Fiedler'in Durumsallık Teorisi
2. House ve Evans'ın Yol-Amaç Teorisi
3. Victor Vroom ve Philip Yetton'un Durumsallık Teorisi
4. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Teorisi
5. Hersey ve Blanchard'ın Liderlik Teorisi

2.1.4. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları

Liderlik türlerinin hepsi birbiri ile bağımlı ve benzer içeriklere sahiptir. Liderlik yaklaşımları ile ilgili farklı sınıflandırmalar yapılmıştır (Bakır, 2013). Çağdaş liderlik tipleri ve tanımları şu şekildedir:

Dağıtımçı Liderlik

Dağıtımçı liderlik ile ilgili bir çok farklı tanımdan söz etmek mümkündür. Dağıtımçı liderlik; bazı araştırmacılara göre tek bir liderden ziyade birçok farklı liderin niteliklerinden yararlanmak olarak tanımlanmakta (N. Yıldırım, 2017) bazılarında göre, aynı örgüt içerisindeki üst kademe yöneticilerinin bazı şartlarda, yetkilerinin bazılarını kendi iradeleriyle alt kademedeki yöneticilere veya çalışanlarına devretmesi olarak tanımlanmakta, bazılarında göre ise iş birliği ile kendiliğinden meydana gelen bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Akgün, 2019).

Dağıtımçı liderliğin tanımı için net bir ifade olmamakla beraber Korkmaz ve Gündüz (2011) genel bir ifadeyle dağıtımçı liderliği, çalışanlar yani paydaşlar arasındaki etkileşim ve iş birliği olarak ifade etmektedirler. Baloğlu (2016) ise dağıtımçı liderliği; liderliği kurumun tamamına dağıtmak ve böylelikle örgüt içerisindeki tüm çalışanlardan yarar sağlamak olarak ifade etmektedir. Kurumu oluşturan tüm çalışanlar liderlik yetilerini hep beraber kullandığında verimi arttırırlar ve kurum için çok daha büyük bir etki oluşturmuş olurlar.

Harris (2005, akt. N. Yıldırım, 2017) dağıtımçı liderliğin üç temel ilkesinden söz etmektedir. Buna göre dağıtımçı liderliğin; odak merkezinin liderlik uygulamaları olduğunu, uygulanan içeriğe göre farklılaşabildiğini ve dağıtımçı liderlikte kişiler arası etkileşimin önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda, dağıtımçı liderlik için; dinamik, değişken, ilişkisel, bütüncül içeriği oluşturulmuş bir yapı olduğu söylenebilir (Bolden ve diğerleri, 2009; akt. Korkmaz ve Gündüz, 2011, s. 131).

Vizyoner Liderlik

Vizyoner liderlik araştırmacılar tarafından 1990 yıllarında önem kazanmaya başlamıştır. Vizyoner liderler kurumun geleceği ile ilgili vizyon oluşturulması, belirsizliklerin giderilmesi, gelecekle ilgili alınan kararları etkilemesi açısından geleceğin en önemli liderleri olduğu söylenebilir (Çelik, 2012).

Vizyoner liderlik için 3 temel esas vardır. Bunlardan ilki yolu görmektir ve vizyoner liderlik için çok önemlidir. Buna göre yol, vizyonun gelecekteki görüntüsünü veya ulaşılması istenen hedefi temsil etmektedir. Gelecekle ilgili hayalleri, tasarımları olan liderlerin kendilerine en uygun yolu görebilmeleri gerekir. İkincisi sadece yolu görmek değil aynı zamanda yolda yürümektir. Yolu gören vizyoner liderlerin başarılı olabilmesi için o yolda kararlılıkla yürümesi gerekir. Üçüncüsü yolun kendisi olmaktır (Doğan, 2016) Vizyoner lider, sahip olduğu vizyonuyla herkesi, ortak hedefler ve hayaller için birleştirebilen, insanları peşinden sürükleyebilen kişidir. Bu tip liderler yarattıkları vizyonlarla insanlara alternatifleri olan yeni yollar oluştururlar ve izleyiciler güvenle bu yollarda yürüyerek hedeflerine ulaşabilirler (Arslanoğlu, 2016).

Etkileşimci Liderlik

Etkileşimci liderler; çalışanları ile çok yönlü güçlü bir etkileşim içerisinde olan, yapılan faaliyetlerin etkin ve verimli gerçekleştirilmesini hedefleyen, çalışanların gayretleri ve başarımları için onların bireysel ilgilerine yoğunlaşan (Ağırdaş, 2014) çalışanlarına danışmanlık yapan, çalışanlarına umut vererek, onları överek ve motive ederek olumlu geribildirimde bulunan veya verdikleri cezalarla, disiplin uygulamalarıyla davranışı düzeltmek adına olumsuz geri bildirimlerde bulunan, tüm çalışanlarına eşitlikçi ve adaletli davranmaya özen gösteren liderlerdir. Etkileşimci liderliğin; koşulsal ödül, destek, etken ve edilgen yönetim ve müdahaleci olmayan

yönetim olmak üzere dört alt boyutu olduğu ileri sürülmektedir (Taslak, 2008). Koşullu ödül, liderin çalışanlarının doğru bulduğu davranışlarını ödüllendirmeyi, yanlış bulduğu davranışlarını cezalandırmayı ifade eder. Müdahaleci olmayan yönetim ise, liderin yalnızca işler yanlış gittiği zaman durumu müdahale etmesi ile ilgilidir. Etken yönetim biçimini benimseyen lider çalışanların performansını takip edip yanlışlarını düzeltirken, edilgen yönetim şeklini benimseyen lider ise yapılan hataları düzeltmeden önce hatayı çalışanların görmesini bekler (Korkmaz, 2007).

Stratejik Liderlik

Stratejik liderlik, kurum veya grubun sorumluluğunu alan kişilere dikkat eder ve toplumun içindeki baskın karakterli olan diğer bireyleri de dâhil eder. Stratejik liderler kurum içerisindeki işgörenlere rehberlik edip yol gösteren, onlara yön veren kişilerdir. Bu tarz liderlerin üç temel özelliği vardır. Bunlar, kurumu için amaç belirleme, çalışanlarına model olma ve çevresindekilere koçluk ederek yüksek performans standartları belirlemedir (Uğurluoğlu ve Çelik, 2009). Stratejik liderler dikkatlerini hem kurum içine hem de kurum dışına odaklarlar. Kurumun dışında olan bitenleri inceleyerek kurumun içinde yapılması gereken zorunlu değişiklikleri belirleyen ve anahtar noktalar üzerinde gereken değerlendirmeleri yapan liderlerdir (Şimşek ve Fidan, 2005).

Karizmatik Liderlik

Karizmatik liderler, öz güvenleriyle, sahip oldukları cesaretleriyle, iletişim becerileriyle, hitabetleriyle ve ikna kabiliyetleriyle, çekicilikleriyle, ürettikleri çözüm becerileriyle, vizyon ve değerleriyle çevresindeki insanlara yol gösteren, ilham veren, saygı uyandıran, etkileyen, güdüleyen ve model olan kişilerdir (Aykanat, 2010). Toplumda yaşanan belirsizliklerin, kaosların, güvensizliklerin olması olağanüstü liderlere ihtiyaç duyulmasına neden olmaktadır. Böyle durumlarda karizmatik liderlik önem kazanmaktadır. Karizmatik liderler insanların üzerinde büyük etkiler yaratarak şartlar ne olursa olsun onları arkasından sürükleyebilen kişilerdir (Begeç, 1999).

Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderlik için; 1980 yıllarından itibaren araştırmacılar tarafından dikkat çekmeye başlayan, örgütün başarımının ve başarısının artmasında, değişim ve

dönüşüm çabasında önemli rol oynayan, kurumun bugünü ve geleceği ile ilgilenen bir liderlik türü olduğu söylenebilir (Çelik, 2012). Dönüşümcü liderler, çalışanlarını yüksek düzeyde motive eden, hem örgüt için hem de çalışanlar için ortak, yeni ve zor hedefler koyup tüm çalışanları bu hedefler etrafında toplayabilen, tüm örgüt çalışanlarını istek ve beklentilerine ulaşması doğrultusunda üst düzeyde çevresini etkileyebilen kişilerdir (Hasan ve Şahin, 2011). Dönüşümcü liderlik, kurumlarda gerçekleştirilmesi arzu edilen değişim gayretlerine liderlik edilmesini kapsamaktadır. Bu tip liderler, işgörenlerini yapabileceklerinin çok ötesinde çalışmaya güdüleyebilen, değişimi sağlayabilen, sorunları belirleyip çözüm üretebilen, liderlerle çalışanları birleştirebilen özelliktedir (Gül, 2003).

Karkın (2004, s. 56) dönüşümcü liderliğin uygulama evrelerini; “değişim gereksinimlerinin belirlenmesi, geçişin gerçekleşmesi için doğru bir şekilde yönetilmesi, yeni bir vizyon belirlenmesi, değişimin ve dönüşümün örgütlenmesi” olmak üzere dört aşamadan oluştuğunu ifade etmektedir. Hoy ve Miskel (2015, s. 397-398) dönüşümcü liderliği 4 grupta incelemektedir. Bunlar; “işgörenlerde güven, hayranlık, bağlılık ve saygı oluşturan idealleştirilmiş etki; işgörenlerin sorunlarına ve amaçlarına uygun vizyonlar geliştiren ilham verici motivasyon; çalışanların sorunlarına yaratıcı ve yenilikçi çözümler geliştiren entelektüel uyarım; tüm bireylerin gereksinimlerine ve beklentilerine uygun çözüm yolları üreten bireysel destek”tir.

2.1.5. Öğretmen Liderliği

21. asrın değişen şartlarının ve teknolojik gelişmelerin etkisiyle eğitim-öğretim sürecindeki gereksinimler de farklılaşmaktadır. Bu bağlamda bilgiye ulaşmak son derece kolay hale geldiği için öğretmen izlenimi artık geleneksel eğitim anlayışından uzak, farklı bir boyut içerisinde ele alınmaktadır. Bu değişimlerden en çok etkilenen kişiler ise öğretmenlerdir (Kaya, 2016). Öğretmen kavramı günümüzde sadece bilgiyi öğreten kişi olmaktan çıkmış olup artık değişim, dönüşüm ve gelişmeye uyum sağlayan ve teşvik eden, eğitim ve öğretimde uyguladığı tekniklerle öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrencilerin yeni düşünceler yaratmasını sağlayan, öğrencileri etkileyen, öğrenme sürecini canlı tutan, öğrencileriyle beraber öğrenen, onlara yol

gösteren etkili bir danışman, akıl hocası ve rehber olarak ifade edilebilir (Ağırman ve Ercoşkun, 2017).

Etkili bir öğretmenin, eğitim-öğretim sürecinin şartlarını iyileştirebilmesi ve öğrencilerin belirlenen hedef ve davranışlara ulaşabilmesi için gerekenleri yapabilmesi, okul ve öğrenci başarısı için ihtiyaç duyulan destek ve rehberlik hizmetlerini sağlayabilmesi ancak öğretim liderliği davranışlarını göstermesi ile mümkün olabilir. İşte bu noktada öğretim liderliği rolünün önem kazanmaya başladığı ve ön plana çıktığı söylenebilir. Öğretimsel liderlik; okul müdürlerinin veya öğretmenlerin okul içindeki ve çevresindeki kişileri veya durumları öğretimin niteliğini geliştirmek ana hedefi doğrultusunda etkilemek için kullandıkları güçler, hal ve hareketler olarak ifade edilebilir (Çelik, 2012). Can (2004), bir öğretim lideri olan ve öğrenmeye rehberlik eden öğretmenin sahip olması gereken bazı nitelikleri şu şekilde belirtmektedir.

1. Öğretimsel liderlik davranışları etkili bir okulun temelini oluşturur.
2. Okul ve sınıf ile ilgili tüm değişimlerin ve gelişmelerin farkında olarak davranır.
3. Sınıf yönetiminin amacının etkili bir öğrenme-öğretme süreci yaratma olduğunu bilir.
4. Yapılan plan, program ve etkinliklerin yapılma nedenlerini, işlevlerini, çeşitlerini bilir ve bunlar için gereken donanıma sahiptir.
5. Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenci düzeyine uygun öğrenme ve öğretme yolu hazırlar.
6. Hazırlanan plan ve programın öğrencinin amaç ve beklentilerine uygun olmasına dikkat eder.
7. Hedef ve amaçlarını, ihtiyaç ve beklentilerini okul yöneticileri ve meslektaşları ile paylaşmaktan çekinmez.
8. Öğrenme-öğretme süreci için uygun olan yöntem ve teknikleri belirler.
9. Derste teknolojiyi uygulamalı olarak etkin bir şekilde kullanır ve öğrenci katılımını sağlar.

10. Okul yönetimi ve bürokrasi ile ilgili işlerin, eğitim-öğretimi engelleyici değil destekler özellikle faaliyetler olduğunun bilincindedir.
11. Öğrencilerin performanslarını belirlemek için geçerlik ve güvenilirlik yönünden uygun olan ölçme ve değerlendirme araçlarını uygular.
12. Eğitim-öğretimde toplam kalite kontrolünün düzenli bir şekilde yürütülmesini sağlar.

Eğitim örgütleri; içinde yaşadığı topluma, eğitim görevlilerine, öğrencilere ve velilere karşı sorumludurlar. Eğitim örgütlerindeki tüm çalışanlar gibi öğretmenler de, sahip oldukları bu sorumlulukları, daha girişken ve üretken olmaya gayret ederek yerine getirmeye çalışırlar. Bu hareket, öğretmen liderliği kavramını önemli hale getirir (Can, 2014).

Eğitim ve öğretimin kalitesini arttırmak öğretmen liderlerin en mühim görevleri ve faydaları arasındadır. Öğretmen liderliği, öğretmenler için resmi bir rol ve görevler olduğu gibi, aynı zamanda öğretme ve öğrenme kalitesi üstünde doğrudan doğruya etkili olan liderliği geliştirmek için gereken mücadeleyi göstermektir (Özçetin, 2013). Can'a (2014) göre ise öğretmen liderliği; sınıfta uygulanan eğitim ve öğretim faaliyetlerini öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun düzenleyebilme, öğrencileri derse karşı istekli hale getirebilme ve öğrenmeye teşvik edebilme davranışıdır. Öğretmen liderler gelişime her zaman açıktırlar ve kendilerini geliştirme becerilerine sahiptirler. Öğretmen liderler, öğretmen ve öğrenciler ile beraber eğitim ve öğretim için vizyon oluşturabilen ve vizyonu etrafındakiler ile paylaşabilen, bunun için yapılması gerekenleri de plan ve uygulamalarla gerçekleştirebilen girişimci bireylerdir.

Lider öğretmenleri meslektaşlarından farklı kılan bazı özellikler mevcuttur. Bunlar, etkili öğretmen olmak, etkili iletişim kurabilmek, grup çalışmalarını yönetebilmek, planlı ve disiplinli çalışabilmek, sabırlı ve rahat davranabilmek, kaynakları etkin kullanabilmek, değişime açık olabilmek olarak sıralanabilir (Aslan, 2011). Bunların yanı sıra Can (2004), öğretmenlerin her ortamda ve durumda geçerliliğini ve etkililiğini koruyan bazı liderlik davranışlarını; gruba güven vermek,

vizyon geliştirmek, soğukkanlı olmak, risk almak, uzman olmak, farklılıklara önem vermek ve basitleştirmek olarak sıralamaktadır. Bunlar aşağıda açıklanmaktadır.

1. Gruba güven vermek: Öğretmen liderlerin dikkat etmesi ve üzerinde titizlikle durması gereken nokta güven dolu bir ortam yaratmaktır. İş arkadaşları, öğrenci ve veliler tarafından kendisine güvenilmeyen veya grubuna güven vermeyen bir öğretmenin etkili olması ve grubuna liderlik etmesi mümkün değildir (Danielson, 2006; akt. Yaz, 2018). Ancak, lider öğretmen pozitif bir güven ortamı yaratarak grubunu motive edebilir, aktif bir lider olarak güvene dayalı bir sınıf ortamı oluşturabilir ve etkili bir eğitim -öğretim faaliyetlerini etkin bir şekilde yönetebilir.

2. Vizyon geliştirmek: Güçlü öğretmen liderler ne yaptığını ve nereye gittiğini bilen, belirli bir vizyonu olup bunu meslektaşları, öğrencileri ve velileri ile paylaşabilen kişilerdir. Vizyonu sahibi lider öğretmenler, öğrencilerin yetenekleri geliştirebileceği bir çok çalışma ve proje yapar ve bunu meslektaşları ve diğer öğrenciler ile paylaşarak okulun gelişmesine katkıda bulunurlar (Kale ve Özdelen, 2014).

3. Soğukkanlı olmak: Etkili öğretmen liderler okul veya sınıf içerisinde kriz anında soğukkanlılığını koruyarak sakin kalabilen, kontrolünü kaybetmeyen, mantıklı düşünerek doğru davranabilen ve ne olursa olsun eğitsel değeri olan davranışları gösterebilen kişilerdir (Can, 2004).

4. Risk almak: Başarılı öğretmen liderler karar alırken başarısız olmaktan korkmayan, gerektiğinde inisiyatif kullanarak eğitim- öğretim amaçlarına uygun olan yeni ve farklı şeyleri denemek için risk alabilen kişilerdir (Danielson, 2006; akt. Yaz, 2018).

5. Uzman olmak: Uzman öğretmen liderler, alan ve mesleki bilgileri ve genel kültür düzeyleri ile fark yaratabilen, belirli yeterliliğe ve doygunluğa ulaşmış, çevresi tarafından davranışları izlenen, takdir edilen, sınıf yönetiminde daha etkili olabilen kişilerdir (Snell ve Swanson, 2000).

6. Farlılıklara önem vermek: Etkili ve başarılı öğretmen liderler, grubundaki kişilerin korkmadan kendilerini özgürce ifade etmelerine olanak tanıyan, farklılıklara ve fikir ayrılıklarına saygı duyan, ılımlı bir sınıf iklimi oluşturmaya ve onun devamlılığını sağlamaya özen gösteren kişilerdir (Katzenmayer ve Moller, 2013).

7. Basitleştirmek: Etkili öğretmen liderler soğukkanlılığını her zaman korumaya dikkat ederek, en karışık problemleri bile basitleştirerek kolaylıkla çözmeyi başarabilirler (Can, 2014).

Öğretmen liderliği okul ortamı ile yakından ilişkilidir. Okuldaki en önemli faktör müdür ve müdür yardımcılarının düşünce, tutum ve davranışlarıdır. Okul müdürü okul iklimini doğrudan etkilemektedir dolayısıyla müdürlerin ve müdür yardımcılarının bu konuda dikkatli olması gerekir (Sarier, 2016). Çünkü pozitif bir okul ortamı öğretmen liderleri cesaretlendirirken negatif bir okul ortamı öğretmen liderlerin cesaretini yok edebilir. Okul müdürü; anlayışıyla, çalışmalarıyla, olumlu ilişki kurma becerileriyle lider öğretmene rol model olabilirse öğretmen liderliğini de destelemiş olur. Aynı zamanda öğretmen liderliğine destek veren müdürler sahip oldukları güçleri de çoğaltmış olurlar (Katzenmayer ve Moller, 2013).

2.1.5.1. Öğretmen Liderliğinin Boyutları

Alan yazın incelendiğinde öğretmen liderliğinin boyutlandırılması ile ilgili yapılan bir takım çalışmalar mevcuttur. Örnek olarak Çelik'e (2009) göre sınıf liderliğinin üç temel boyutu vardır. Bunlar; öğretim, öğrenci ve sınıf düzenidir. Sınıf liderinin bu boyutlar arasında denge kurması gerekir. Sadece öğretim veya sadece öğrenci ya da sınıf düzenine önem veren bir öğretmenin etkili olması söz konusu değildir. Lider öğretmen, bu üç boyuta gereken ilgiyi dengeli bir şekilde yüksek seviyede gösterebilen kişidir.

Aslan'ın (2011) oluşturmuş olduğu öğretmen liderliği ölçeğinin; okuldaki tüm paydaşlarla ve velilerle eğitim öğretim faaliyetlerini paylaşmayı ve velilere eğitim ve öğretim uygulamaları ile ilgili bilgi vermeyi kapsayan öğretmen liderlik davranışlarını ifade eden iletişim ve etkileşim alt boyutu; eğitim öğretim süreci içerisindeki tüm okul öğrencilerini merkeze alan, onları anlamayı, onlara karşı tarafsız davranmayı, onların amaç ve beklentilerini dikkate almayı ve bireysel

farklılıklarına saygı duymayı kapsayan öğretmen liderlik davranışlarını ifade eden empati alt boyutu; okul yöneticilerini eğitim ve öğretim ile ilgili konularda ikna etmeyi, mesleğe yeni başlamış öğretmenlere yardım etmeyi, örgüt içerisindeki birlik ve beraberliği arttırmaya yönelik davranışlar geliştirmeyi, okul içi ve okul dışı yeniliklere ve değişime uyum sağlama becerilerini kapsayan öğretmen liderlik davranışlarını ifade eden iş birliği alt boyutu, okulda yapılan etkinliklerde faal olmayı, ekip çalışması gerektiren etkinliklerde görev almayı, eğitim ve öğretim faaliyetleri içerisinde etkili iletişim kurma ve sunum yapma becerilerini kapsayan öğretmen liderlik davranışlarını ifade eden öğretim becerileri alt boyutu; olmak üzere dört alt boyutu vardır.

Katzenmeyer ve Moller (2013) öğretmen liderliğinin dört farklı boyuttan oluştuğunu ifade etmektedir. Bunlar;

1. Örgüt çalışanlarının ve öğrencilerin değişime hazır olma ve uyum sağlayabilme becerilerini geliştirerek, öğrencilerin bilişsel beceri düzeylerini arttırmak için onları özendirip, isteklendirerek örgütün kapasitesini geliştirmek,
2. Yetkileri öğretmenlerle paylaşarak demokratik ve iş birlikçi bir okul ortamı oluşturmak,
3. Öğretmenleri etkin olarak örgütte alınan kararlara katılma süreçlerine dâhil ederek öğretmene güç kazandırmak.
4. Öğretmenlerin kendi prensiplerini ve kendi kurallarını oluşturabilme olanağı tanıyarak, işleri ile ilgili konularda kontrol becerilerini geliştirerek, öğretmenlerin işin ehli olmalarını sağlamak ve profesyonelliklerini arttırmak şeklinde ifade edilebilir.

Öğretmen liderliğini Beycioğlu (2009) ise kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği olmak üzere üç boyutta ele almıştır. Kurumsal gelişme boyutu; öğretmenlerin okulun gelişmesine katkıda bulunmak adına aldıkları görevleri ifade etmektedir. Mesleki gelişim boyutu; öğretmenlerin mesleki yönden kendilerini geliştirerek, davranışlarıyla, bilgi ve becerileriyle öğrencilerini, velilerini ve paydaşlarını etkilemeyi ifade etmektedir. Meslektaşlarla iş birliği boyutu; öğretmenlerin mesleğe yeni başlamış meslektaşlarına yardımcı olmasını, paydaşlarının mesleki gelişimine destek olmasını, mesleki bilgilerini ve alanları ile ilgili güncel bilgilerini diğer öğretmenlerle

paylaşmasını, öğretmenlik mesleği ile ilgili çalışmalara ve projelere katılmasını kapsamaktadır.

2.1.5.2. Lider Öğretmenin Güç Kaynakları

Lider öğretmen öğrencilerini etkilemek için sahip olduğu güç kaynaklarını kullanır. Lider öğretmen bu güçleri dengeli bir şekilde ve doğru zamanda kullanabilen kişidir. Bunlar, yasal güç, referans (müracaat) edilme gücü, uzmanlık gücü, ödül ve zorlayıcı güçtür (Çelik, 2009).

1. Yasal güç: Liderin mevzuattan ve yasalardan aldığı güçtür (Eraslan, 2004). Lider öğretmen bu gücünü kullanırken dikkatlidir. Çünkü bu gücü aşırı kullanmanın öğrencilerinde bıkkınlığa ve itaatsizliğe sebep olabileceğini bilir (Şimşek, 2001).

2. Referans (müracaat) edilme gücü: Lider öğretmenin öğrencileri ile kurduğu olumlu ilişkiden sağladığı güçtür. Öğretmen, öğrencileri tarafından sevildiğinde ve onlarla doğru iletişimi kurduğunda referans gücünü sınıf yönetiminde etkin bir şekilde kullanabileceğini bilir (Çelik, 2009).

3. Uzmanlık gücü: Liderin alanında derin bilgiye sahip olmasından kaynaklanan bir güçtür (Özdemir, 2015). Lider öğretmen bu güç sayesinde öğrencilerini motive eder, onlara yardım eder ve öğrencilerini etkiler.

4. Ödül ve zorlayıcı güç: Öğretmenin sınıf içinde ödül ve ceza kullanarak sağladığı güçtür. Lider öğretmen her zaman olmamak kaydıyla uygun gördüğü zamanlarda bu gücünü kullanması gerektiğini bilir (Taş, 2017).

2.1.5.3. Öğretmen Liderliğinin Roller

Öğretmenlerin rollerinin, okullarda yaşanan değişim ve gelişmeler ile birlikte değişime uğradığı ifade edilebilir. Beycioğlu'na (2009) göre, öğretmenler; formal ve informal olmak üzere iki farklı liderlik rolüne sahiptirler. Öğretmenler formal liderlik rollerini; atama ya da görevlendirme gibi yollarla elde ederler. Bu özelliklerini, uzman öğretmen, zümre başkanı, rehberlik gibi görevlerle ortaya çıkarmaktadırlar (Billingsley, 2007). İnfomal liderler ise bu rollerini kendileri seçmezler veya üstlendikleri görevlerden almazlar. Süreç kendiliğinden gelişir. Sahip oldukları

etkililik gücü ve liderlik rolleri diğer çalışanların onlara duyduğu güven ve saygıdan kaynaklanır.

Can (2004); yönetici, arabulucu ve lider olarak öğretmen olmak üzere öğretmenlerin üç farklı rolünden söz etmektedir. Yönetici olarak öğretmen; öğrencilerin içsel motivasyonunu sağlar, öğrencilerin karara katılmasını sağlar, öğrencilerini etkilemeyi başarır ve öğrencilerin başarılarını değerlendirmede objektif davranır. Arabulucu olarak öğretmen; desteğiyle var olan bilgileriyle önceki bilgileri, düşünceleri, anlamları ve tecrübeleri arasında köprü kurar. Öğrencileri ile karşılıklı etkileşim içerisindedir. Lider olarak öğretmen; öğrencilere merak duygusunu aşılıyarak öğrenme isteklerini arttırır ve sorunlarla baş etme yollarını öğretir. Öğretmen, öğrencileri ile ilişkisinde doğal, samimi ve paylaşımcıdır. Öğretmen sınıfına liderlik eden ve öğreten kişidir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okulları geliştirecek olan formel ve informal rollerini Harrison ve Killion (2007; akt. Çakan, 2019), on maddede şu şekilde sınıflandırmışlardır: Öğretmen kaynak sağlayıcıdır, öğretim ve müfredat uzmanıdır, sınıf destekçisidir, öğrenmeyi kolaylaştırır, değişim katalizörüdür, veri koçudur, danışmandır, okul lideridir ve daima öğrenendir.

Katzenmeyer ve Moller (2013) ise, öğretmenlerin liderlik rollerini üç başlık altında toplamaktadır.

1. Öğrenciler ve öğretmenler için liderlik: mentörlük, müfredat uzmanlığı, eğiticilik vb. roller,
2. Okulu ilgilendiren görevler için liderlik: zümre başkanlığı, eylem araştırmacılığı vb. roller,
3. Okul ile ilgili konularda karar almak ve ortak olmak için liderlik: komite üyeliği, okul-aile birliği üyeliği, okul gelişim ekipleri üyeliği vb. roller.

Beycioğlu (2009), literatürde konu ile ilgili araştırmalara da dayanarak öğretmenlerin sergilemiş oldukları liderlik rollerinin geleneksel öğretmenlerin sergiledikleri rollerden farklı özellikler taşıdığını karşılaştırmalı olarak 8 madde ile ortaya koymuştur. Bu özellikler aşağıdaki tabloda ifade edilmektedir.

Geleneksel Öğretmen Roller	Lider Öğretmen Roller
1. Var olan kaynakları kullanarak sadece günü kurtarıcı çalışmalar yapar.	1-Var olan sistem üzerinde farklılıklar yaratmak ve yeni bir sistem meydana getirmek için uzun süreli amaçlar oluşturur.
2.Okulda belirli iş davranışları kapsamında iş birliği içerisinde davranış göstermez.	2.Okul ortamında meslektaşlarına liderlik eder ve işbirlikçi tutum sergiler. Paydaşlarını etkileyerek onların davranışlarını olumlu yönde değiştirmeye çalışır.
3-Okul içerisindeki rolleri sadece sınıf içi faaliyetlerle sınırlılık gösterir.	3.Okulda alınan tüm kararlara ve yapılan faaliyetlere katılma yönelimindedir.
4.Oluşturulmuş olan örgüt kültürüne uygun davranır.	4. Kurumu için yeni bir anlayış ve farklı yaklaşımlar oluşturur.
5.Geleneksel yapıyı ve otokratik düzeni devam ettirme yönelimindedir.	5.Bireysel tecrübelerinden ve yaşadığı örneklerden yararlanarak okulun değerlerini ve tutumlarını değiştirmek için esin kaynağı olur.
6.Sadece kendi sınıfının başarısı için uğraşır ve her zaman bir yarışma içerisindedir.	6.Sınıf veya okul çapında yapılan faaliyetleri koordine ederek okulun başarısını arttırmaya gayret eder.
7. Paylaşımçı değildir, sadece kendine ve sınıfına yönelik mesleki faaliyetlere katılım gösterir.	7.Meslektaşları ile işbirliği içerisinde olmaya, birlikte paylaşımlarda bulunmaya ve geri dönüt almaya veya vermeye önem verir.
8.Hiyerarşik yapı içerisinde sınıfında liderlik sergiler.	8.Sınıf kültüründen faydalanarak sınıfında liderlik sergiler.

Kaynak: Beycioğlu (2009)

2.1.5.4. Öğretmen Liderliğinin Engelleri

Öğretmen liderliği engelleri ile ilgili araştırmalara bakıldığında, öğretmen liderliği kavramının; öğretmenlere yüklenen yeni roller ve fazladan görevlerden kaynaklanan yetersiz zaman, okuldaki bürokratik yapının öğretmenlerin resmi olarak liderlik etmesine engel teşkil etmesi, değişime direnen veya değişmek istemeyen ve gücünü kaybetmek istemeyen okul müdürleri ile diğer öğretmenlerin meydana getirdiği örgüt kültürü (Öztürk, 2015), lider öğretmenlikten kaynaklanan roller arasındaki kavram kargaşası, okul idaresinin ve diğer öğretmenlerin yeteri kadar destek vermemesi gibi sebepler nedeniyle, istenildiği kadar gelişim gösteremediği ve hatta engellendiği söylenebilir (Çakan, 2019).

Şu andaki eğitim sistemimizin öğretmeni zorlayan, kısıtlayan, bürokrasi ve evrak işleriyle uğraştıran bir yapı içerisinde olmasından dolayı, öğretmen liderliği davranışlarına engel olduğu söylenebilir (Harris, 2003). Bunların dışında öğretmenlerin, okulun fiziki yapısından kaynaklı eksikliklerden ve araç-gereç ile teknolojik yönden yetersizliklerden dolayı kaynak sıkıntısı yaşadıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleğe yeni başlanmış olması, eğitim öğretim süreci içerisinde birçok rollerinin olması, okul müdüründen ve paydaşlarından yeteri kadar destek alamaması da öğretmen liderliği önündeki engellerdendir (Kaya, 2016). Bunların yanı sıra öğretmenlerin öğretimden uzaklaşmalarına sebep olabilecek veya iş arkadaşları ile oluşturdukları sağlıklı ilişkileri olumsuz etkileyebilecek yönetici tavırlarında bulunmamaları gerekmektedir.

Öğretmen liderliğini olumsuz etkileyen diğer durumlar da; bireysel nedenler, sağlık problemleri, okul kültürü, diğer meslektaşları tarafından anlaşılma, yalnızlaşma, yaptığı işin anlamını yitirmesi, mesleğini bırakmak istemesi, ailevi problemler, inanç sistemleri, kültürel sebepler olarak sıralanabilir (Katzenmeyer ve Moller, 2013).

Tüm bu engelleri kaldırmak için öğretmen-öğretmen ve öğretmen-okul idaresi arasındaki ilişkilerin canlı tutulması ve aralarındaki iş birliğinin güçlendirilmesi için gereken önlemlerin alınması (Beycioğlu, 2009), okulda yapılan tüm etkinliklere öğretmenlerin aktif olarak katılımının sağlanması gerekmektedir. Ayrıca okul çalışanları arasında etkili iletişim becerilerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileyebilmesi okul içinde ve okul dışında performanslarını geliştirecek olumlu ortamların hazırlanması ile mümkün olacağı söylenebilir (Kaya, 2016).

Öğretmen liderliğinin ne olduğunun öğretilmesi, kavratılması ve liderlik becerilerinin geliştirilmesi, öğretmen liderlerin yetiştirilmesi için ilk adımdır ve çok önemli bir süreçtir. Bunun için de eğitim fakültelerine çok görev düşmektedir. Bu süreç öğretmenler göreve başlamadan önce fakülteler tarafından çok iyi değerlendirilmelidir. Bu nedenle öğretmen liderliğinin önündeki engellerin

kaldırılması ve gereken önlemlerin alınması büyük önem arz etmektedir (Katzenmeyer ve Moller, 2013).

2.1.5.5. Öğretmen Liderliğini Destekleyici Etmenler

Öğretmen liderliğinin gelişmesi ve desteklenmesinde kurum kültürünün önemli etkisi vardır. Okul kültüründe meslektaşlar arası işbirliğinin ve iletişimin önemli olduğu kadar dağıtımçı zihniyetle öğretmenlere imkanlar sunan okul müdürlerinin de öğretmen liderliğinin desteklenmesinde önemli etkisi olduğu söylenebilir (Danielson, 2006; akt. İnanır, 2020). Ayrıca öğretmenlerin liderlik davranışını sergileyebilmesi ile okul ortamının öğretmene sağladığı olanaklar arasında doğrudan bir ilişki olmasından dolayı öğretmen motivasyonunun artırılmasında da okul müdürünün destekleyici ve teşvik edici tutumunun önemli etkisi vardır (Hoşgörür ve Yorulmaz, 2015). Yılmaz (2017), bunlara ilave olarak eğitim sisteminin ve çevresel faktörlerin desteğinin de önemine dikkatleri çekmektedir. Ayrıca desteklenen, mesleki motivasyonu yüksek olan ve iş doyumuna ulaşmış öğretmenlerin liderlik davranışlarının kurum kültürünü iyileştirici bir özelliğe sahip olduğunu ve eğitimin kalitesini de istenilen düzeye çıkartabileceğini ifade etmektedir. Öğretmen liderliğinin okullarda başlatılarak aktif hale gelmesinde ve sürekliliğinin sağlanmasında Muijs ve Harris (2006) önemli olan destekleyici ve geliştirici öğeleri aşağıdaki gibi belirtmektedirler.

a) Destekleyici kültür: Okul çalışanlarının işbirliği içerisinde olmalarının, etkili iletişimde bulunmalarının (Little, 2003) duygu, düşünce ve çıkar birliğiyle birbirlerine karşılıklı olarak bağlanmalarının, güven duymalarının ve her konuda birbirlerine yardım ederek destek olmalarının öğretmen liderliğini pozitif yönde etkilemesi.

b) Destekleyici yapı: Planlama gibi öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileyebilecekleri toplantıların yapılabileceği süreçlerin oluşturulması ile öğretmen liderliğinin desteklenmesi (Muijs ve Harris, 2006).

c) Okul müdürünün liderliği ve desteği: Okul yöneticileri tarafından öğretmenlerin yönetsel faaliyetlere, yönetim süreçlerine ve yönetsel kararlarına

karıştığı, bu süreçlerde aktif rol oynadığı ve öğretmenler arasında karşılıklı ilişki ve etkileşimin olduğu bir liderlik yaklaşımının benimsenerek öğretmen liderliğinin desteklenmesi (Ovacıklı, 2018).

ç) Eylem araştırmalarına katılım: Okulun gelişebilmesi ve başarılarını arttırabilmesi için öğretmenlerin eylem araştırmalarında aktif olarak yer alması, eğitimdeki gelişimleri ve yenilikleri izlemesi, ve toplanan verilerin doyurucu özellikte olması ile öğretmen liderliğini desteklemesi (Muijs ve Harris, 2006).

d) Yenilikçi bir anlayışla mesleki gelişim: Yenilikçi ve dönüşümcü bir anlayışla öğretmenler arasındaki bilgi aktarımının, rehberlik gibi mesleki gelişim girişimlerinin öğretmen liderliğini geliştirmesi (York-Barr ve Duke, 2004).

e) Koordinasyonlu gelişim gayretleri: Öğretmenlerin koordineli olarak katıldığı ve yönettiği toplantıların öğretmen liderliğini destekleyip geliştirmesi (Muijs ve Harris, 2006).

f) Yüksek seviyede öğretmen katılımı: Okulun gelişim süreçlerine öğretmen katılımının gönüllü olarak yüksek seviyede olmasının öğretmenlerin öz güvenlerini arttırmasına (Taşpınar, 2019) ve yaratıcı fikirlerin oluşmasına neden olması sebebi ile öğretmen liderliğine destek sağlanması,

g) Yaratıcılıkta işbirliği: Öğretmenlerin iş birliği içerisinde (Balyer, 2016) okul ile ilgili sorunlarına yaratıcı çözüm yolları kullanarak ve takım çalışmasını ön plana çıkararak öğretmen liderliğini geliştirmesi (York-Barr ve Duke, 2004).

h) Paylaşılan mesleki uygulamalar: Meslekte farklı deneyim sürelerine ve tecrübelerine sahip öğretmenlerin uygulamalarını meslektaşları ile paylaşmasının öğretmen liderliğini geliştirmesi (Beycioğlu, 2009).

ı) Onaylanma, farkındalık ve ödüllendirme: Öğretmenlerin yaptıkları çalışmaların onay alması, takdir görmesi (Balyer, 2016), ödüllendirilmesi ve öğretmen liderliği davranışları ile ilgili okulda farkındalığın geliştirilmesi liderlik davranışlarının desteklenmesi olarak ifade edilmektedir.

Öğretmen liderliğini destekleyen unsurları ise Zinn (1997); üç kategoride değerlendirmiştir. Bunlar aşağıda açıklanmıştır.

1. Eğitim ortamı içerisindeki şartlar; Okul müdürünün, paydaşların, öğrenci ve velilerin desteği, pozitif okul ortamı, okul müdürü ve paydaşlarla etkili iletişim, ortaklaşa uyumlu çalışma, karara katılma (Çakan, 2019), yaratıcı ve yeni düşüncelere gösterilen esneklik, ihtiyaç duyulan kaynakların sağlanması ve liderlik davranışları ile ilgili paylaşım, takdir görme, iş ihtiyaçları, saygı, rol model olma öğretmen liderliğini destekleyen unsurlar olarak belirtilmiştir (Taşpınar, 2019).

2. Eğitim ortamı dışarısındaki destekleyici ögeler; Yakın çevrenin, ailelerin, arkadaşların ve velilerin öğretmen liderlerin tüm çabalarını görüp onları takdir etmesi, mesleki gelişimlerini desteklemesi, okulu iyileştirme çabalarının destek görmesi, toplumun, medyanın ve devletin öğretmene karşı olumlu tutumu ve açılımı öğretmen liderliğini destekleyen unsurlar olarak ifade edilmiştir (Zinn, 1997).

3. İç motivasyon; Öğretmen liderlerin inançları, sahip olduğu değerleri, yetenek, beceri ve düşüncelerini ifade etmek isteği, mücadele etme isteği, merak duygusu, değişim ve yenilik ihtiyacı, maddi-manevi gereksinimlerinin tatmin olması, içsel doyum ve kararlara katılma arzusu öğretmen liderliğini destekleyen ögeler olarak belirtilmiştir (Zinn, 1997).

2.1.5.6. Öğretmen Liderliği ve Yaş

Öğretmen liderliğinde yaş önemli faktörlerden biridir. Bu konuda çok farklı araştırma sonuçları mevcuttur. Ağırman (2016), Gül (2010) ve Ülger (2015) öğretmen liderliğinde yaşın belirleyici bir özelliğe sahip olmadığını savunurken Taşpınar (2019), Alim (2019), Tekeş (2018) öğretmenlerin yaşları ilerledikçe öğretmen liderliğini sergileme düzeylerinin arttığını; Çakan (2019) ise bu düşüncelerden farklı olarak yaş ilerledikçe öğretmenlerin liderlik etme davranışlarının azaldığını ifade etmektedir. Araştırma sonuçlarındaki bu farklılığa, bölgesel farklılıkların ve çalışma şartlarındaki farklılıkların neden olabileceği belirtilebilir.

Tablo 2: MEB Personelinin Yaş Dağılımı

Yaş Dağılımı	Mevcut	Yüzdesi (%)
30 yaş ve altı	229.533	22,95
31-40 yaş arası	388.679	38,86
41-50 yaş arası	262.932	26,29
51-60 yaş arası	104.112	10,41
61 yaş üzeri	14.834	1,48
Toplam	1.000.090	100

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı 2018 Yılı İdare Faaliyet Raporu, Ankara (2019, s. 14)

Tablo 2’de Milli Eğitim Bakanlığı’nın yayımlanan 2018 yılı faaliyet raporunun verilerine göre şu anda görevde olan çalışanlar içerisinde en çok yüzdeye sahip olan yaş aralığının “31-40 yaş arası” olduğu görülmektedir. Bunun, ülkemizde tecrübeli öğretmenlerin sayısının daha fazla olduğu anlamına geldiği söylenebilir.

Göreve yeni başlayan genç öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileme ve okul gelişim sürecine daha fazla katkı sağlama hususunda daha istekli oldukları söylenebilir. Bununla beraber ileri yaştaki öğretmenler için de informal liderlik davranışlarını göstermeye daha çok odaklandıkları ve kendilerini bu konuda hazırladıkları söylenebilir (Kılınç ve Receptoğlu, 2013). Yaşı büyük olan bireylerin, diğer çalışanları kendilerine rakip olarak görmemesi veya onlarla rekabet etmek istememesi, onları meslektaşlarıyla ve kurum yöneticileriyle işbirliği içerisinde çalışmaya yönlendirebilmektedir (Ballı ve Üstün, 2017). Taşpınar (2019) da benzer olarak ileri yaştaki öğretmenlerin deneyim kazandıkça liderlik davranışlarını gösterme konusunda pozitif bir bakış açısına sahip olduklarını ifade etmektedir. Yaşı büyük olan öğretmenlerin meslektaşlarına göre daha fazla ve farklı türde sorunlarla karşılaşmaları ve bu sorunları çözmeye çalışmaları sonucu deneyimlerinin ve liderlik konusundaki yönelimlerinin arttığı söylenebilir.

2.1.5.7. Öğretmen Liderliği ve Cinsiyet

Ağırman (2016), Aslan (2011), Beycioğlu (2009), Elmas (2018), Kölükçü (2011), Taşpınar (2019), Yaz (2018), Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt (2017) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin liderlik algıları ile cinsiyet değişkeni arasında bir ilişki

olmadığını ifade etmektedirler. Beycioğlu (2009), Doğan (2016), Kılınç (2013), Savaş (2016), Tekeş (2018) ve Yılmaz (2017) ise araştırmalarında kadın öğretmenlerin liderlik algılarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ifade ederken; Canlı (2011) ve Ülger (2015) çalışmalarında erkek öğretmenlerin öğretmen liderliği algısının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Tüm bu farklı ifadelerin gerekçesi öğretmenlerin farklı bölgelerde görev yapması olarak gösterilebilir.

Ağırman'a (2016) göre, öğretmen liderliğinde cinsiyet faktörünün belirleyici bir faktör olmamasının sebebi, eğitim fakültelerinde verilen eğitimlerin ve göreve başladıktan sonra alınan eğitimlerin birbirine paralel olması ayrıca öğretmenin kişisel özelliklerinin mesleğe yansıtılması noktasında benzer özellikte olması ve eğitimde birliğin sağlanmasıdır.

Toplumdaki cinsiyet ve rollerin farklı olması nedeniyle, kadın ve erkekler, çalıştıkları kurumlarda farklı değer ve beklentiler içerisindedirler (Keleş, 2006). Toplumun kadına ve erkeğe yüklemiş olduğu görevler ve roller iş hayatında kadın ve erkeğin tutum ve davranışlarını etkilemekte, iş hayatlarında ve işe yönelik bakış açılarında büyük farklılıklar oluşturmaktadır (Ezer, 2014).

Beycioğlu ve Aslan (2012) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla öğretmen liderliği davranışları sergilediğini ifade etmektedir. Kadın yöneticilerin sayısı olarak erkek yöneticilerden az olması göz önünde tutulduğunda, kadın öğretmenlerin daha fazla liderlik rollerine yoğunlaşmasının nedeni olarak; günümüz toplumunda yöneticilik kavramının liderlikle eş tutulması, çoğunlukla kadınların kendilerine daha çok imkânlar arama çabası içerisinde olması ve yönetimle ilgili görevleri daha çok sınıma eğiliminde olması gösterilebilir. Ayrıca öğretmen liderliği olgusunun otoriter liderlik yaklaşımından uzak, daha demokratik, işbirlikçi ve etkileşim odaklı bir anlayışa sahip olması (Savaş, 2016) nedeniyle kadın öğretmenlerin daha katılımcı, paylaşımcı, yenilikçi ve yapıcı bir tutum sergilemeleri, istekli davranmaları, olumlu iletişim dilini kullanmaları da diğer nedenler arasında gösterilebilir (Tekeş, 2018). Elmas (2018) ise bu durumu kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre paydaşlarından daha çok öğrenmeye açık oldukları, öğrenciler ile

ilgili etkinlikleri planlama noktasında öğrenci düzeylerini daha çok dikkate aldıkları ve daha çok öğrenci odaklı oldukları şeklinde açıklamaktadır. Her çocuğun nitelikli eğitim almasını hedefleyen ve bunun için öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini destekleme amacını benimseyerek eğitim programları geliştiren Öğretmen Akademisi Vakfı'nın 2014 faaliyet raporuna göre "Öğrenen Lider Öğretmen" programına katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kadın olması da bu düşünceleri destekler özelliktedir. Buna paralel olarak Adams ve Hambirght (2004) özellikle son yıllarda lider öğretmen yetiştirme programlarına kadın öğretmenlerin daha fazla ilgi gösterdiklerini ve liderlik rolleri üstlenmeye daha istekli olduklarını ifade etmektedirler. Afrika'da yapılan bir araştırmada, yöneticilik ve liderlik kavramlarının erkeklerle özdeşleştiğini bu nedenle kadın öğretmenlerin yönetici ve lider pozisyonuna gelebilmesi için erkek öğretmenlerden iki kat daha çok gayret ettiğini ifade etmektedir (Grant, 2005; akt. Çakan, 2019).

Canlı (2011) ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla öğretmen liderliği davranışlarını sergilediğini belirtmektedir. Bu durumu; kadın öğretmenlerin özel yaşamlarındaki rollerin ve taşıdıkları sorumlulukların öğretmen liderliğinin önündeki engellerden olduğu şeklinde ifade etmektedir. Bu nedenle kadınlar, gereken motivasyonu ve desteği yeteri kadar alamadıkları için kariyer planlama ile ilgili düşüncelerinden de uzaklaşmak zorunda kalmaktadırlar (Gönen, Hablemitoğlu ve Özmete, 2005). Ayrıca bu durum, liderliğin erkek öğretmenler ile bütünleştirilmesi ve okul müdürlerinin çoğunlukla erkek olması nedeniyle (Ülger, 2015) okul müdürlerinin birlikte çalışmak istediği kişileri de erkek öğretmenlerden seçmek istemesi ile de ilişkilendirilebilir.

2.1.5.8. Öğretmen liderliği ve Okul Türü

Öğretmen sınıf liderliğinin ve okul türünün öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkileri mevcuttur. Özellikle PISA araştırmalarının sonuçları, okul türünün öğrenci başarısı açısından önemli bir belirleyici olduğunu göstermektedir (EARGED, 2004). Liseye geçiş ve üniversite yerleştirme sınavları için de benzeri bir durumdan söz edilebilir (Akkurt, 2019).

Fen lisesi, sosyal bilimler lisesi gibi akademik liselerde görev yapan öğretmenler liderlik davranışlarını sergileme noktasında meslek lisesi öğretmenlerine göre daha yüksek düzeye sahiptirler. Bunun nedeni olarak, hem akademik liselerdeki yükseköğretime yerleştirme başarısı beklentisi hem de akademik liselere akademik başarısı daha yüksek öğrencilerin yerleştirilmesi gösterilebilir. Ayrıca akademik liselerde öğrencilerin akademik başarısı ile ilgili öğretmen-veli iş birliğinin daha fazla olması da öğretmen liderliğini arttıran önemli bir etken olarak ifade edilebilir (Savaş, 2016).

Bakır (2013), devlet ve özel ilköğretim okullarında paylaşılan liderlik düzeyinin özel ilköğretim okulları öğretmenlerinin lehine olduğunu ifade etmektedir. Tekeş'in (2018) araştırması da bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Buna göre; özel okullardaki öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileme düzeylerinin, devlet okullarındaki öğretmenlerin liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinden yüksek olmasının sebebi olarak; özel okul öğretmenlerinin okullarını geliştirici etkinliklere daha çok katılması ve önem vermesi gösterilebilir. Bunun yanı sıra özel okullarda çalışan öğretmenlerin kaygılarının yüksek olması, mesleki olarak çalışma garantisinin olmaması da diğer nedenler arasında gösterilebilir. Beycioğlu (2009) bu durumu okulların kurumsal yapısındaki ve işleyişindeki farklılıklar ile ilişkilendirmektedir.

Devlet okullarındaki öğretmenler, okuldaki kaynak yetersizliği ve özerk çalışma şartlarına sahip olamama gibi nedenlerden kaynaklı olarak problem yaşayabilmektedirler. Devlet okullarındaki öğretmenlerden bazıları göreve başladıktan sonra yaşadıkları sorunlar neticesinde zamanla idealistliklerini kaybederek klasik memur zihniyetine bürünmekte ve hatta emekli olana kadar bu şekilde isteksiz çalışmaya devam etmektedirler (Tedmem, 2014). Birçok özel okulda tecrübe sahibi olan ve belirli yeterliliğe ulaşarak kariyer yapan öğretmenlerin devlet okullarındaki öğretmenlerden çok daha iyi şartlarda çalıştıkları bilinmektedir. Özel okullardaki motivasyon kaynağı ise öğretmenlerin performansına dayalı olarak ücretlendirilmeleri ve ödüllendirilmeleridir (Yılmaz, 2012). Devlet okullarındaki öğretmenlerin de tıpkı

özel okul öğretmenlerinin gibi performansa dayalı bir sistemin içerisinde değerlendirilmesi etkili bir çözüm kaynağı olabilir.

Canlı (2011), özel okulların ortam, imkân ve şartlarının resmi okullara oranla çok daha iyi olmasını ve bu durumun da örgütsel bağlılığı arttırmasını neden olarak göstermektedir. Elmas (2018) ise bu durumun nedenini; özel okullardaki yapı ve işleyişle devlet okullarındaki yapı ve işleyişin birbirinden farklı olması, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin okulda geçirdiği sürenin devlet okullardan fazla olması, hesap verebilirliğin, kurumsal başarının, okul etkililiğinin özel okullarda daha fazla ön planda tutulması, okulun varlığını devam ettirebilmesi için hem akademik hem de sosyal alanda başarı göstermek zorunda olması ve beklentilerin öğretmenleri daha çok işbirliğine sevk etmesi olarak açıklamaktadır.

2.1.5.9. Öğretmen Liderliği ve Okul Kademesi

Yapılan araştırmaların, öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri bakımından çoğunlukla ilköğretim veya ilköğretim okulları öğretmenleri lehine olduğu söylenebilir (Aslan, 2011; Elmas, 2018; Kaya, 2016; Taşpınar, 2019). Aslan'a (2011) göre birinci kademedeki çalışan öğretmenlerin ikinci kademedeki çalışan öğretmenlerden daha fazla liderlik davranışları göstermelerinin nedeni olarak; sınıf öğretmenlerinin öğrencileriyle daha uzun vakit geçirmesi, sadece kendi sınıfı ile ilgilenmesi, öğrencileri ile daha yoğun iletişim ve etkileşim içerisinde olması dolayısıyla öğrencilerini daha iyi tanınması gösterilmektedir.

İlköğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin lisede çalışan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde öğretmen liderliği davranışları göstermeleri konusunda; öğretmenlerin ilköğretimi eğitimin temeli olarak algılaması sebebiyle öğrenci başarısını arttırma noktasında daha özverili çalışmalar yapmaları, veli katılımının sağlanmasında daha aktif rol almaları, zümre başkanlığı gibi rolleri almakta daha istekli olmaları, eğitim programları ile ilgili mesleki yönden daha geliştirici etkinliklerde görev almaları gerekçe olarak gösterilebilir (Elmas, 2018).

2.1.5.10. Öğretmen Liderliği ve Okuldaki Görev Süresi

Çalıştığı kurumda kısa süre görev yapmakta olan öğretmenler etkinliklere çok daha az katılım göstermektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin okula yeni gelen öğretmenlerin etkinliklere katılımı konusunda ve iletişim sürecinde daha aktif edecek biçimde davranması gerekmektedir. Ayrıca çalıştığı kurumda uzun yıllar boyunca görev yapan öğretmenlerin giderek güveninin ve çözüm sürecine katılma isteğinin azaldığı görülmektedir. Bu konuda yine okul yöneticilerinin güven ortamının sağlanmasında ve öğretmenlerin süreçlere katılımının sağlanmasında önemli rolleri vardır (Ülger, 2015). Savaş (2016) ise bu düşünceden farklı olarak yaptığı çalışmada, okuldaki görev süresinin öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemelerini etkileyen bir etken olmadığını ifade etmektedir.

2.1.5.11. Öğretmen Liderliği ve Mesleki Deneyim

Mesleki deneyim, öğretmen liderliği davranışlarını sergilemeyi etkileyen önemli bir faktördür (Beycioğlu, 2009; Kölükçü, 2011). Göreve yeni başlayan öğretmenlerle, mesleki deneyimi yüksek olan öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin yüksek olduğu ve öğretim rolleri ile beraber liderlik davranışlarını sergilemede daha istekli olduğu söylenebilir (Çakan, 2019; Tekeş, 2018). Son yıllarda lisansüstü eğitimin daha ulaşılabilir olmasıyla beraber, görevinin ilk senelerinde kendilerini geliştirme konusunda daha istekli olan öğretmenlerde, bu eğitimlerin sonunda liderlik rolleri ve davranışları ile ilgili farkındalık oluşması mümkün olabilir (Savaş, 2016). Bununla beraber göreve yeni başlayan deneyimsiz öğretmenler için deneyim kazanmak ve öğretim becerilerini geliştirerek öğretimi daha nitelikli hale getirmek oldukça önemlidir ayrıca göreve yeni başlayan öğretmenler paydaşlarıyla iş birliği içerisinde çalışmaya daha çok meyillidirler (Elmas, 2018; Kılınç ve Recepoğlu, 2013). Bu bağlamda göreve yeni başlayan öğretmenlerin enerji ve kapasitelerinden daha çok faydalanmak için okula kaynak sağlanması konusunda, okulla ilgili bürokratik işlerin yapılmasında aktif hale gelmelerini sağlamak doğru bir yaklaşım olabilir (Tekeş, 2018).

Bu düşüncelerden farklı olarak Ağırman (2016), Alim (2019), Aslan (2012), Beycioğlu (2009), Gül (2010), Kılınç (2013), Kölükçü (2011), Taşpınar (2019), Yılmaz ve diğerleri (2017), Yiğit ve diğerleri (2013) öğretmenlerin mesleki

deneyimleri ile sergiledikleri liderlik davranışlarının paralel olduğunu savunmakta dolayısıyla mesleğinde deneyimli olan öğretmenlerin liderlik davranışlarını daha yüksek seviyede gösterdiğini ifade etmektedirler. Beycioğlu ve Aslan (2012), kıdemi fazla olan öğretmenlerin paydaşlarına rol model olmak, onlardan yeni bilgiler öğrenmek, paydaşlarının mesleki gelişimine katkı sağlamak gibi rollerinin olduğunu belirtmektedir. Mesleki deneyimi fazla olan öğretmenler okulu iyileştirmede ve pozitif okul kültürünü oluşturmada daha çok çaba gösterirler, yöneticilerle daha iyi ilişki kurabilirler (Yılmaz ve diğerleri, 2017). Ayrıca öğrencilerin başarılı olması için yaptıkları çalışmalardan kazandıkları tecrübeleri daha kolay liderlik rollerine yansıtabilirler (Kölükçü, 2011). Bununla birlikte kıdemli öğretmenler yetişkinleşmenin de artması ile daha çok sosyalleştikleri için liderlikleri olumlu etkilenmekte ve liderlik davranışlarını gösterme konusunda daha cesaretli davranabilmektedirler (Elmas, 2018).

2.1.5.12. Öğretmen Liderliği ve Eğitim Düzeyi

Öğretmen liderliğinin gelişime açık olması ile öğretmenlerin eğitim düzeyinin yüksek olması öğretmen liderliği algılarını arttırmakta ve liderlik davranışlarında bulunmalarını sağlamaktadır (Alim, 2019; Can, 2006; Kaya, 2016; Savaş, 2016; Yılmaz, 2017). Bu durum yüksek lisans yapan öğretmenlerin değişime ve gelişime açık olmaları ve bunları mesleki yaşantılarına yansıtabiliyor olmaları ile açıklanabilir. Öğretmenlerin eğitim fakültelerinden mezun olduktan sonra eğitimlerine devam etmek amacıyla yüksek lisans yapmaları sayesinde öğretmen liderliği kavramı ile tanışmaları, kendi alanlarındaki gelişmeleri takip ederek paydaşlarını etkileyebilecek ve bilgilendirebilecek donanıma ulaşmaları liderlik davranışlarını göstermelerinde etkili olabilir (Elmas, 2018).

Lisansüstü eğitim bireylerin akademik, kişisel ve mesleki açıdan gelişimlerine katkı sağlamaktadır (MEB, 2017). Lisansüstü eğitim, belli bir alanda uzmanlaşmak adına yeni ve yaratıcı yollarla daha derin bilgi sahibi olma sürecidir. Bu yönleriyle de lisans eğitiminden kazanılan yeterlikler anlamında ayrılmaktadır (Bülbül, 2003). Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde YÖK iş birliği içerisinde öğretmenlere ve okul yöneticilerine yönelik çağdaş bir yaklaşım ile lisansüstü düzeyde

mesleki gelişim programlarının yapılandırılacağı ve yeni bir mesleki gelişim anlayışının ve modelinin oluşturulacağı ifade edilmektedir (MEB, 2019).

Lisansüstü eğitimler; öğretmenlerin sorun çözme becerilerinin gelişimine, öğretmen ve yöneticilerin liderlik davranışlarının gelişimine, mesleki yönden gelişimine, karar verme becerilerinin gelişimine, kaynakların etkili kullanılmasına, işbirliğinin sağlanmasına, etkili iletişim kurma becerilerinin gelişimine, başkalarını etkileme ve ölçüt belirleme gibi yönetim süreçleriyle ilgili yeterliklerinin gelişmesine olumlu katkılar sağlamaktadır (İlter, 2019). Başer, Narlı ve Günhan (2005) lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin uygulamalarını meslektaşlarıyla paylaştıklarını ve lisansüstü eğitimi tüm öğretmenlere tavsiye ettiklerini ifade etmektedirler.

Tablo 3: MEB Personelinin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Eğitim Düzeyi	Mevcut	Yüzdesi (%)
Doktora	1.443	0,14
Yüksek Lisans	89.350	8,93
Lisans	817.432	81,74
Ön Lisans	31.093	3,11
Enstitü	12.773	1,28
Lise	29.551	2,95
Ortaokul	13.912	1,39
İlkokul	4.536	0,45
Toplam	1.000.090	100

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı 2018 Yılı İdare Faaliyet Raporu, Ankara (2019, s. 15)

Tablo 3'te Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayımlanan 2018 yılı faaliyet raporunun verilerine göre şu anda görevde olan çalışanların yüzde 0,14'ü doktora, yüzde 8,93'ü yüksek lisans, %81,74'ü de lisans mezunudur. Doktora ve yüksek lisans mezunu çalışan sayılarının az olmasının dikkat çekici bir durum olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalara göre bunun nedenlerinden biri; öğretmenlerin mesleki yaşantılarına başladıktan sonra lisansüstü eğitimin bir getirisinin veya yaptırımının olmadığını düşünmeleri nedeniyle çoğunlukla gerekli görmemeleridir (Taşpınar, 2019). Lisansüstü eğitimlerin yeteri kadar özendirici olmaması, Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu konuya gereken ilgiyi göstermemesi, eğitimi sürdürürken okul idaresinin gereken kolaylığı göstermemesi, yasal hakların yeteri düzeyde kullanılamaması, maddi

yetersizlikler ve iş yükünün çok olması da diğer yaşanan zorluklar arasındadır. (Karakütük, 2000; Sabancı, 2011). Lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin bilişsel ve duyuşsal yönden donanımları lisans mezunu olan öğretmenlerden çok daha iyi olduğu için eğitim sistemindeki kusurları ve eksiklikleri hemen görüp olumsuz etkilenebilmektedirler. Uygulamalardaki yetersizlikler ve aksaklıklar da ne yazık ki öğretmenlerde tükenmişlik yaratabilmektedir (Tedmem, 2014, s. 66). Öğretmen liderliğinin artırılması ve yaygınlaştırılması için; okul yöneticilerinin lisansüstü eğitimi destekleyici ve özendirici tutum ve davranışlar içerisinde bulunması (Tekeş, 2019), demokratik yönetim ortamlarının oluşturulması, lisansüstü eğitim yapan okul yöneticisi ve öğretmen sayılarının artırılması, okullarda değişim, dönüşüm ve gelişimin sağlanması büyük önem arz etmektedir (Can, 2006).

2.2. Motivasyon

Doğada hiçbir varlık sebepsiz yere hareketsiz halden hareketli hale geçmez. Bu düşünceden hareketle bir bireyin hareket edebilmesi, bir davranışta bulunabilmesi için mutlaka onu iten, uyaran bir sebebi olması gerekir. Motivasyon, bir amaç için bireyin gayret göstermesi ve harekete geçmesi, etkileme ve isteklendirme işlemi, dürtü ya da güdülerin etkisiyle amacına yönelik davranışa hazır hale gelmesi ve sonunda amacına ulaşabilmesidir (Akbaba, 2006). Arı'ya (2008) göre motivasyon, bireyin gereksinimlerini doyumak ve hedeflerini gerçekleştirmek için davranışlar üretmesi, hedefe varmak için çaba harcamasıdır. Çivilidağ ve Şekercioğlu'na (2017) göre ise motivasyon, insanların tüm enerjilerini bireysel amaçları ve istekleri doğrultusunda hedeflemeleridir. Bu düşünceden hareketle motivasyon, hem yapılacak olan işe bireyleri belirleme görevine sahip olmakta, hem de görevlerini yaparken, bedensel ve zihinsel kaynaklarını en doğru şekilde kullanmayı ve yönlendirmeyi de içermektedir. Bunların da ilerisinde motivasyon, çalışılan kurumlarda ve bireylerin kişisel yaşantılarında, diğer bireyleri etkileyen pozitif bir enerji kaynağı gibi düşünülebilir.

Motivasyon, bireysel ihtiyaçlar, arzular, istekler ve dürtülerden kaynaklanarak bireye bir davranışta bulunma isteği verir. Hatta bazen bireylerin fark etmedikleri birçok şey onları motive edebilir. Bu tanımların ışığında motivasyonun özü, üç unsur olarak; bireyin davranışı göstermesini sağlama, davranışa yön verme ve devam

ettirme, gösterdiği davranış sonunda duyduğu mutluluk şeklinde sıralanabilir (Yeşil, 2016).

Müdürler ve liderler çalışanların motivasyonuna etki edebilirler. Başarılı örgütlerdeki yöneticiler davranış ve tutumlarını işgörenlerin davranışlarına ve tutumlarına göre şekillendirir, yönlendirir. İşgörenler, yöneticilerin kendileri için yapıldığını düşündüğü davranışlardan etkilenirler. Amaç ve hedeflerine ulaşmış, performans ve verimliliği sağlamış kurumlarda, işgörenlerin bireysel ihtiyaçları doyurulmuş olur (Alan, 2006). İş motivasyonunun daha iyi anlaşılmasını ve öneminin kavranmasını sağlamak adına; motivasyon türleri, motivasyon teorileri ve yaklaşımları açısından farklı yönleriyle incelemek gerekir.

2.2.1. Motivasyon Türleri

İç Motivasyon

Bir kişinin yaptığı bir etkinlikten herhangi bir ödül almadığı halde bu etkinlikten haz alması ve doyum sağlaması olarak ifade edilebilir. İç motivasyon, kişinin dış etkenleri dikkate almadan davranmasını sağlayabilir (Arslan, 2013). İç motivasyon kişisel yararı içerir ve bireyin doğasının gerçek dürtüsüdür. Merak dürtüsü insanı, sürekli yeni bilgiler araştırmaya, kendi yeteneklerinin sınırlarını keşfetmeye, ve bitmek bilmeyen bir öğrenmeye iter. İç motivasyon, yeni bilgiler edinmede devamlı bir itici güç olarak görülür (Arıkıl ve Yorgancı, 2012).

Dış Motivasyon

Dış motivasyon, ödül almak ya da cezadan sakınmak gibi bir amaç için motive olunarak davranışın gerçekleştirilmesidir. Dış motivasyon dış itici güçlerden kaynaklanır (Bozkurt, 2014). Öğrencinin ceza almamak için ödev yapması veya ödül kazanmak için bir sanat ya da spor dalıyla ilgilenmesi dış motivasyona örnek gösterilebilir. İç motivasyonda zevk almak amaç iken, dış motivasyonda zevk almak, amaca ulaşmak için bir araç olabilir. Dış motivasyonda davranış, dış itici güçlerden kaynaklanabilir (Arıkıl ve Yorgancı, 2012). İlgisiz veli ve öğrenci, okul araç ve gereçlerin yetersiz olması, yönetimin gerekli ilgiyi göstermemesi, öğretmenin kişisel sorunları, yöneticinin öğretmene mobbing uygulaması, öğretmenin yaşadığı sağlık

sorunları gibi etkenler motivasyonu olumsuz etkileyen dışsal sebepler olarak söylenebilir (Ada ve diğerleri, 2013).

2.2.2. Motivasyon Teorileri

Motivasyon teorileri, çalışanları motive eden değişik etkenleri ifade etmektedir (Aslanadam, 2011). Çalışanlar için, herhangi bir motivasyon faktörü gerekli bir koşul olabilir ancak yeterli bir koşul olmayabilir. Bu nedenle çalışanları, çalışmaya yönlendiren güdüler motivasyon teorileri içinde geniş bir şekilde açıklanmıştır. Günümüzde motivasyon teorilerine ilişkin iki teorik yaklaşım vardır. Bunlar, çalışanların davranışlarının nedenlerini iç motivasyon faktörleri ile açıklayan kapsam teorileri, ve çalışanların davranışlarının nedenlerini dışsal motivasyon faktörlere bağlı olarak açıklayan süreç teorileridir (Mahmutoğulları, 2015). Yeşil'e (2016) ve Küçüközkan'a (2015) göre kapsam teorileri, kurum çalışanlarının motive edilmesi sürecinde "Ne" sorusuna cevap arar. Başka bir deyişle işgörenleri neyin motive ettiğine ilişkin soruları cevaplar. Süreç teorileri ise işgörenlerin motivasyonunu nasıl sağlayabiliriz sorusunun cevabını arar.

Kapsam Teorileri

Kapsam teorilerinin bir diğer adı da içerik teorileridir. Temel tezleri, çalışanları belirli davranışları yapmaya iten faktörleri anlamaktır (Ergül, 2005). Bir yönetici, çalışanlarını belirli şekillerde davranmaya iten bu faktörleri kavrayabilirse, çalışanlarını daha etkin yönetebilir. Çalışanları işletme hedefleri doğrultusunda hareket etmeye sevk edebilir (Mahmutoğulları, 2015). En çok bilinen kapsam teorilerini şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Abraham MASLOW'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı

Bu kuram Abraham Maslow tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşım, motivasyon teorileri arasında en bilinendir ve iki temel ilkeye dayanmaktadır:

1. Kişinin tüm davranış ve tutumları; duyduğu gereksinimleri gidermeye yöneliktir.

2. Kişinin gereksinimlerini gidermesi önceliklerine göre sıralanmaktadır. Birey alt basamaktaki temel ihtiyaçlarını gidermeden, bir üst basamaktaki gereksinimlerini karşılamaya yönelik davranış ve tutumları gösteremez (Ünlü, Eroğlu, Gökdağ, Ergüven, 2013).

Maslow'a göre tatmin edilmemiş gereksinimler güdüleyicidir. Maslow, bireyin davranışlarını şekillendiren gereksinimleri aşama sıralamasında, en önemli ihtiyaçlardan yani en alt düzeyden en üst düzeye doğru çıkan bir piramit şeklinde sistematik bir biçimde sıraya koymuştur (Ünlü ve diğerleri, 2013). Maslow tüm bireylerin ihtiyaçlarını beş temel grupta toplamıştır. Bunlar:



Şekil 1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi

1. Fiziksel İhtiyaçlar: Birinci basamak olan bu grup, bireyin en gerekli yani en temel ihtiyaçlarından oluşmaktadır. Beslenme, içme, uyku, barınma, dinlenme, yaşamın devam etmesi, cinsellik ve diğer biyolojik ihtiyaçlarını kapsamaktadır (Can, Kavuncubaşı ve Yıldırım, 2016).

2. Güvenlik İhtiyaçları: İkinci basamak olan bu grup bireyin iş ve can güvenliğini, sağlığını, emeklilik ve yaşlılık dönemlerini yani geleceğini garanti altına

almak istemesini, tehlikeli durumlara karşı kendini korunma altına almak istemesini kapsamaktadır (Bayram, 2013).

3. Ait Olma ve Sevgi İhtiyaçları (Sosyal ihtiyaçlar): Üçüncü basamak olan bu grup, bireyin bir gruba ait olmasını, kendini anlamasını, diğerleri tarafından kabul edilmesini, sevilmesini, dostluklar, arkadaşlıklar ve kalıcı ilişkiler kurmasını, kapsamaktadır (Kaplan, 2007).

4. Takdir ve Saygı İhtiyaçları (Değer İhtiyacı): Dördüncü basamak olan bu grup, bireyin tanınmasını, saygınlık kazanmasını, kendine güvenmesini, başarılı olmasını, prestij sahibi olmasını kapsamaktadır. Saygı ve takdir ihtiyaçlarının doyurulması bireyin kendine güvenmesi, kendini değerli, yetenekli, güçlü, yeterli, işe yarar ve gerekli bir insan olarak görmesi açısından son derece önemlidir (Karapınar, 2008).

5. Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı: Beşinci ve son basamak olan bu grup, bireyin kendi potansiyeli geliştirip yukarıya taşınmasını, yaptığı işe yaratıcılığını katmasını, kendine özgü davranış ve tutum içerisinde olmasını, keşfetmesini kapsamaktadır (Sabancı, 2013).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi yaklaşımı hala güncelliğini korumasına rağmen aynı zamanda da eleştirilmektedir. Örnek olarak Nain (2013), Maslow'un teorisini 5 ayrı noktada eleştirmektedir. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Dünyadaki bütün insanlar aynı özellik ve davranışlara sahip değildir. Tüm insanlar birbirinden kişisel olarak farklıdır. Dolayısıyla tüm insanlar için genelleme yapılması bu çalışmayı sınırlandırmaktadır ve bu bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.
2. Maslow, gereksinimlere standart bir anlayışla yaklaşmıştır. Oysaki temel gereksinimler her birey için farklılık gösterebilir. Aynı gereksinim diğer bireylerde, farklı basamaktaki bir gereksinim olabilir.
3. Maslow, oluşturduğu ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisinde oldukça idealist davranmıştır. Bu nedenle tüm topluma eşit bir şekilde uygulanması mümkün görülmemektedir.

4. Maslow, zaman etkenine dikkat etmemiştir. Oysaki bir bireyin yaşantısının her evresinde ihtiyaçları farklılık gösterebilir dolayısıyla birey için önceden ihtiyaç olan her şey sonradan önemini yitirebilir. Bunun tam tersini söylemek de mümkündür. Yani önceden ihtiyaç olarak görülmeyenler sonradan önem kazanabilir.
5. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin basamak sırası kişiden kişiye farklılık gösterebilir. Çünkü her bireyin öncelik ihtiyacı farklı olabilir.

Ayrıca Maslow yaklaşımında çevresel etmenlere de dikkat edilmesi gerekir.

2. Frederick HERZBERG'in Çift Faktör Teorisi (Hijyen – Motivasyon Teorisi)

Abraham Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi gibi Frederick Herzberg'in çift faktör teorisinin amacı da motivasyonu sağlayan etkenleri belirlemektir ve Herzberg bu konuda birçok çalışma yapmıştır (Bağcıoğlu, 2017). Herzberg'e göre, bir kurumda çalışanların kötümser olmalarına, iş doyumlarının sağlanamamasına ve işten ayrılmalarına sebep olan hijyenik etmenler, kurum çalışanlarını mutlu eden, örgütsel bağlılığı ve iş tatminini sağlayan etmenlerden ayrılmaktadır (Önen ve Tüzün, 2005). Herzberg'e göre yönetim, çalışanları motive etmek için sadece çevresel etmenleri oluşturabilir. Bu kurama göre, birtakım etmenler çalışan kişilerin motivasyonunu pozitif yönde etkiler. Ancak bu etmenlerin var olması da iş doyumunun sağlanmasında tek başına yeterli değildir yalnızca çalışanlarla ilgili olarak etkisiz bir duruma neden olur. Çalışanları daha çok çalışmaya sevk etmeyebilir (Eren, 2017).

Bu etmenlerin var olmadığı durumlarda ise, (aile hayatındaki düzensizlikler, iş arkadaşları ile yaşadığı problemler, iletişim sorunları, olumsuz çalışma şartları) çalışan bireylerin motivasyonu olumsuz yönde etkilenebilir ve dolayısıyla iş doyumunu da gerçekleştirmez. Tüm hijyen şartları sağlanması kişinin güdülenmesini artırır dolayısıyla kişi; iş yaşantısından memnun olur, örgüte bağlanır, iş hayatında mutlu olur (Ünlü ve diğerleri, 2013).

Herzberg'e göre birinci faktör olan hijyen, sağlık için tehlike arz edebilecek durumları yok etmek anlamına gelir. Hijyeni dikkate almak hastalığı tedavi etmek

değildir ve tek başına sağlıklı olmayı garanti altına almaz fakat hijyen olmadığında da sağlıklı olmak mümkün değildir. İkinci faktör ise güdüleyici yani motive edici etmenlerdir (Ünal ve Gülmez, 2017). İlk faktör olan hijyen etmenleri; alınan ücreti ve yan ödemeleri, duyulan saygınlığı, kendini güvende yani emniyette hissetmeyi, iş yerinde uygulanan politikaları, yönetim uygulamalarını, kurum içerisindeki bireyler arasındaki ilişkileri vb. kapsamaktadır. Hijyen faktörlerin eksik oluşu, çalışanlarda memnuniyetsizlik oluşturabilir (Can ve diğerleri, 2016). Memnuniyetin sağlanması için hijyen faktörlerin tam olarak sağlanması gerekir. Memnuniyetin sağlanması tek başına performansı arttırmayabilir ancak çalıştığı kuruma karşı pozitif duygular beslemesini sağlayabilir. Hijyen etmenlerinin olumlu olması çalışan kişiyi tatmin edebilir ancak kişiyi güdülemek için tek başına yeterli değildir (Yücel ve Gülveren, 2004). İşte tam da bu noktada devreye motivasyon etmenleri girmektedir. İkinci faktör olan güdüleme etmenleri; çalışanın işini anlamlı bulmasını, özsaygısının ve özgüveninin artmasını, işinden zevk alarak çalışmasını, başarısının fark edilmesini ve değer görmesini, başarmaktan zevk almasını, işine karşı sorumluluk duymasını, yetkilendirilmesini ve güç kazanmasını, işinde kendini geliştirme ve yükselme imkânlarının olmasını vb. kapsamaktadır (Kurt, 2005). Bununla birlikte çalışanın iş yerinde güdüleyici etmenlere sahip olmasının, iş doyumunun artmasına neden olduğu ifade edilebilir (Müftüoğlu, 2019).

3. David McCELLAND’ın Başarma İhtiyacı Teorisi

Bu kuram, David McClelland tarafından oluşturulmuştur. Bu teoriye göre başarı güdüsü bireyin kişilik özelliği ve kişisel gelişimi ile ilgilidir ve her bir kişiye göre farklılık göstermektedir. Başarı güdüsü kişinin yetiştirilmesi ile de yakından ilişkilidir. Yüksek düzeyde başarı güdüsüne sahip olan kişiler, çoğunlukla liderlik rolünü benimsemekte ve üst düzey yönetici statüsüne ulaşabilmektedirler (Fındıkçı, 2012). McClelland insan ihtiyaçlarını üç grupta toplamıştır. Bunlar; “Başarı, bağlılık ve güçlü olmak”tır (Balfakih, 2019, s. 81).

1. Başarı ihtiyacı: Çocukluğunda kimseye bağımlı olmadan çalışmaya alıştırılmış ve başarıya güdülenmiş bir kişi, yetişkinliğinde de başarılı olabilmek için

sahip olduğu güdülenmeyi srdrtr. Bu Şekilde yetiŐmiŐ bir çalışanın temel güdüsü başarı gereksinimidir (Başaran, 1991).

Başarı gereksinimi yüksek olan kişiler, vaktinin çoğunu işinde nasıl daha iyi olabileceğini düşünerek geçirirler. Başarı güdüsü zorlukları yenme, daima ileriye gitme ve kendini geliştirme isteğidir. Bu güdüsü yüksek olan kişiler her zaman hedef belirlerlerken dikkatli davranırlar. Kendilerini zorlayıcı fakat anlamlı ve ulaşılabilir hedefleri tercih ederler. Hedeflerine ulaşmak için de tüm gayretlerini gösterirler (Turhan, 2017).

2. Bağlılık İhtiyacı: Çok küçük yaŐlardan itibaren yakın çevresi ile yardımlaŐarak çalışmaya alıŐmıŐ, diğerlerine bağlanarak işlerini yapmayı öĐrenmiŐ bir kişi, bunu büyüdüğünde de bunu devam ettirmektedir. Bu Şekilde yetiŐmiŐ bir çalışanın temel güdüsü bağlanma güdüsüdür (Başaran, 1991).

Bağlanma gereksinimi yüksek olan kişiler, vaktinin çoğunu yakın çevreleri ve başka kişiler ile nasıl yakın sosyal ilişkiler ve sıcak ortamlar kurabileceğini düşünerek geçirirler. Bağlanma güdüsü yüksek insanlar bir gruba bağlı olmak isterler (Aktaş ve Şimşek, 2015). Ayrıca bu kişiler başarı ve başarısızlık durumları ile ilgili olumlu veya olumsuz dönüt aldıklarında kendilerini geliştirip yenileyerek çok daha iyi performans sergilerler. Kendilerine yardım edecek kişileri belirlerken de alanında uzman olan yetenekli kişileri tercih ederler (Kesici, 2012).

3. Güçlü Olma İhtiyacı: Çoğunlukla başarıya, bilgiye, araştırmaya, öğrenmeye önem verilen bir ortamda büyüyen bir ocuk, bu vasıfları kişiliği ile bütünleŐtirip benimseyerek kendisi de ilerideki okul ve iş yaŐamında benzer tutum sergilerler ve davranışlarını buna göre yönlendirirler. Bu Şekilde büyümüŐ bir kişinin temel güdüsü g kazanmadır (Fındıkçı, 2012). G kazanma ve güçlü olma ihtiyacı olan kişiler sahip oldukları evre içerisinde daha etkin bir birey olmak isterler ve bu g için gerekirse yarıŐırlar (Aygün, 2016, s. 35).

G kazanma gereksinimi yüksek olan kişiler, vaktinin çoğunu nasıl daha güçlü olabileceğini ve nasıl kontrolü ele alabileceğini düşünerek geçirirler. G kazanma güdüsü kontrolü sağlama ve elinde tutma güdüsüdür (zdemir, 2014). Bu

insanlar kendilerini lider olarak görmek ve karar alma yetkisini ellerinde bulundurmak isterler. Kendilerini her zaman göstermek isterler ve bunun için de daima yüksek performans sergilerler. İyi bir yönetici olabilirler. Liderliği ellerinde tutmak için gayret ederler, çalıştıkları kurumda devamsızlık sorunu yaşamazlar (Yücel ve Gülveren, 2004).

Clayton ALDERFER'in ERG Yaklaşımı

Bu kuram Clayton Alderfer tarafından geliştirilmiştir. Alderfer, Maslow'un oluşturduğu ihtiyaçlar hiyerarşisindeki 5 basamağını yeniden ele almış ve üç grupta incelemiştir. Bunlar; varolma ihtiyacı, ilişki kurma ihtiyacı ve gelişme ihtiyacıdır (Balfakih, 2019).

Varolma İhtiyacı: Bireyin varlığını devam ettirebilmesi ve neslinin devamını sağlayabilmesi için, kendini oluşabilecek tüm tehlikelerden koruyarak Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin alt iki basamağına denk gelen fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarının karşılanması gerekir (Küçüközkan, 2015).

İlişki Kurma İhtiyacı: Bu ihtiyaçlar, Maslow'un üçüncü ve dördüncü basamağına denk gelen sevgi ve ait olma gereksinimi ile saygı gereksiniminin giderilmesi ile ilgilidir. İlişki kurma ihtiyacı, açık, doğru ve güçlü bir etkili iletişimle, başka insanlarla hislerin ve fikirlerin paylaşımıyla ve kişinin kendisini ispatlamasıyla giderilebilir (Özkalp ve Kirel, 2018).

Gelişme İhtiyacı: Kişinin gereksinimlerindeki farklılık, onun gelişme seviyesi ile doğrudan ilgilidir. Örnek olarak eğitim seviyesi yüksek işsiz bir insan için öncelik elbette fizyolojik ihtiyaçlarıdır. Zaman içerisinde temel ihtiyaçlarını karşılamış ve bir doyuma ulaşmış olan bu insan artık yeni arayışlar içerisine girmeye başlayacaktır. Yeni ilişkiler kurmaya başlayıp kendini iyice geliştiren kişi için artık sonraki aşama kendini gerçekleştirebileceği, daha iyi hayat şartları oluşturabileceği yeni bir makam aramak ve oluşturmaya çalışmak olacaktır (Balfakih, 2019).

Alderfer'in teorisinde de Maslow'un teorisinde olduğu gibi doyurulamamış gereksinimler güdüleyicidir. Temel gereksinimler kişiden kişiye farklılık göstermektedir ve kişi belli bir hiyerarşik sıra olmadığı için bir üst veya bir alt basamaktaki gereksinimin doyumu için uğraşabilir. Çünkü insanların ihtiyaçları belli bir düzen izlemeden ortaya çıkabilir ve birden çok ihtiyaç bireyi aynı anda motive ediyor olabilir (Kerman, 2007). Fakat üst düzey gereksinimler doyuma ulaştığında durum aynı değildir yani bu doyum üst düzey gereksinimleri önemsizleştirmez aksine daha da önemli hale gelir. Örnek olarak, bir kişi için gelişme ihtiyacının tatmini olan özgür olma durumu doyuma ulaştığında, kişi, ilerleyen süre zarfında da sahip olduğu bu özgürlüğün devamının sağlanması için çaba gösterecektir. Çünkü artık gelişmesini devam ettirebilmesi için bu gereklidir. Kişi eğer bu düzeye çıkamaz ve doyuma ulaşamazsa, bir alt düzey olan ilişki kurma ihtiyacına daha fazla yönelecek ve daha büyük çapta ilişkiler kurmaya çalışacaktır. Bu sebeplerden dolayı çalışan kişinin hangi gereksinim düzeyinde olduğunu belirlemek ve ihtiyaçlarına göre davranmak, onun kendisini bir alt basamağa taşıması yerine bir üst basamağa taşımasına ve başarısının artmasına yardımcı olacaktır (Yüksel, 2007).

Kapsam teorileri yalnızca kişilerin motivasyonunu sağlayan faktörleri araştırmaya odaklanmıştır ve dolayısıyla bu faktörlerin kişilerin davranış ve tutumları üzerinde ne derecede etkili olduğu ve işleyişinin nasıl olduğu sorularına tatmin edici cevaplar verememiştir.

Kapsam teorileri her zaman bireyin bedensel ve ruhsal yönden gelişme sürecini ve bireyin davranışına yön veren etkenleri konu almıştır ve bireyin gelişmesini, yeteneklerini, becerilerini, kapasitesini, tutum ve davranışlarını, duygularını, isteklerini, algılarını ve düşüncelerini mantıksal ve duygusal açıdan incelemiştir. Ve tüm içerik teorileri, bireyi doğru anlamaya, tutum ve davranışlarını doğru yorumlayarak bireyin içinde bulunduğu etkenleri belirlemeye ve bu etkenlere uygun davranarak bireyin motivasyonunu sağlamaya çalışmıştır (Koçel, 2010).

Süreç Teorileri

Süreç teorisi çalışanların işi yapma amaçlarını ve motive olma şekillerini anlatmaya çalışır. Belirli bir davranışı yapan çalışanın bu davranışını tekrar etmesi

veya etmemesi nasıl sağlanır sorusunu araştırır (Ataş, 2019). Bireyin motive olma sürecinin çalışma şeklini inceler. Bu teoride ihtiyaçlar bireyi harekete geçiren içsel faktörlerden birisidir. Buna ilave olarak bireye etki eden çok sayıdaki faktörler de bireyin davranışını ve motivasyonunu etkiler (Keskin, 2008). Süreç teorileri dört temel başlık altında toplanabilir. Bunlar; (Özkanlısoy, 2018).

1. Davranış Şartlandırma (Sonuçsal Şartlandırma) Yaklaşımı

2. Bekleyiş (Beklenti) Teorileri

3. Eşitlik Teorisi

4. Amaç Teorisi

1. Davranış Şartlandırma (Sonuçsal Şartlandırma) Yaklaşımı

Şartlandırma yaklaşımı klasik şartlandırma ve sonuçsal şartlandırma olarak iki grupta incelenmektedir.

Klasik şartlanma, Ivan Pavlov'un (1902) köpekler üzerinde yapmış olduğu deneyler ile geliştirilmiş bir şartlanma çeşididir. Pavlov, köpeğini beslerken her seferinde zil çalmıştır ve köpeğinin ağzından salya aktığını tespit etmiştir. Bir süre sonra köpeğine yiyecek vermeden zil çalmaya başlamıştır. Ve yine köpeğinin aynı şekilde salyalarının aktığını fark etmiştir. Pavlov, köpeğin bu davranışına şartlı öğrenme ismini vermiştir. Bu deney klasik şartlanmaya örnektir (Çoban, 2015).

Klasik şartlanma; kişilerin koşulsuz şartlanmaya gösterdikleri reaksiyonu, şartsız uyarıcılarla birlikte aktif hale getirilen uyarıcılara da vermesi olarak ifade edilebilir. Klasik şartlanmada insan için bir önemi olmayan işaretlerin, şartsız uyarıcılarla beraber tekrar tekrar gösterilmesi ile anlamlı hale geldiği görülmektedir. Bu işaretlerin zamanla klasik şartlanmanın aktif hale gelmesi ile beraber koşulsuz uyarıcı gibi etki yarattığı söylenebilir (Bayraktar, 2018).

Diğer bir şartlandırma çeşidi olan sonuçsal şartlandırma kuramını ise, Pavlov'dan etkilenen Skinner oluşturmuştur. Bir motivasyon yaklaşımı olan bu çeşidin

temel düşüncesi, bireyin bir takım nedenlerle gösterdiği davranışlarının şartlandırılmasında ana sebebin karşılaştığı sonuçlar olduğu varsayımdır. Birey gösterdiği davranışlarda, karşılaştığı sonuca göre o davranışı tekrarlayıp tekrarlamayacağına karar verecektir (Kaplan, 2007). Birey için karşılaşacağı sonuç son derece önemlidir. Eğer kişi olumlu (ödüllendirilme) olarak nitelendirilebilecek sonuçlarla karşılaşırsa davranışı tekrar edecek, olumsuz (cezalandırılma) olarak nitelendirilebilecek bir sonuç ile karşılaşırsa da davranışı tekrar etmeyecektir. Bu yaklaşıma göre kişi, karşılaştığı sonuca göre kendisini mutlu edecek davranışları tekrar eder ancak kendisine acı verecek davranışları tekrar etmekten kaçınır (Koçel, 2010).

Ödüllendirilme veya cezalandırılma bireyin davranışlarının güdülenmesi açısından etkilidir. Ödüllendirilmeler, dışsal ve içsel olarak iki grupta incelenebilir. Dışsal ödüller için ücret artışı, içsel ödüller için ise takdir edilme örnek olarak gösterilebilir. Cezalandırmalar için ise sadece bireye bedensel anlamda zarar vermekten daha çok hissi ve sosyal olarak zarar vermek olarak kullanılmaktadır. Buna örnek olarak bireyin sahip olduğu statüsünün düşürülmesi gösterilebilir. Ancak yapılan araştırmalar davranış değiştirme noktasında cezalardan çok ödüllerin etkili olduğunu göstermektedir (Ünlü ve diğerleri, 2013).

2. Bekleyiş (Beklenti) Teorileri

Bekleyiş teorileri iki ayrı yaklaşımdan oluşmaktadır. İlk teori Victor Vroom'un geliştirmiş olduğu yaklaşımdır. İkinci teori ise Vroom'un yaklaşımının Edward E. Lowler ve Lyman w. Porter tarafından geliştirilmesi ile ortaya çıkmıştır (Sarıhasan, 2014).

Vroom'un Bekleyiş Teorisi: Vroom'un geliştirmiş olduğu bu teori, davranışların amaçları, tercih nedenleri ve bu amaçların başarıma beklentileri ile ilgilidir. Bu yaklaşıma göre insanlar hayatlarında yalnızca umut ettiklerine kavuştuklarında doyuma ulaşırlar (Seker, 2015).

Bekleyiş teorisi, bireylerin güdülenmesi için çekicilik, araçsallık ve beklenti olmak üzere üç temel kavramdan oluşmaktadır. Çekicilik, kişinin belli başlı bir çıktıyı arzu etme seviyesi ile ilgilidir. Çekiciliğin pozitif olabilmesi için, kişinin çıktıya

ulaşmak istemesi, negatif olabilmesi içinse kişinin bu çıktıya ulaşmak istememesi gerekir. Bir kişi için çıktının var olması veya yok olması önemsizse, çekicilik seviyesi sıfırdır (Önen ve Tüzün, 2005). Araçsallık, kişinin ikinci seviyedeki çıktıya ulaşabilmesi için birinci seviyedeki çıktıyı araç olarak kullanmasıdır. Araçsallık kavramına, bir kişinin terfi almak için başarısını araç olarak kullanması örnek olarak verilebilir. Beklenti kavramı ise, kişinin belli bir seviyede gayret göstermesi halinde kendisinin belirli bir başarıya sahip olacağına inanması ile ilgilidir. Bu teori kişilerin, davranış tercihlerini yaparken neleri baz aldığını yani kısaca bireyin iş yerindeki davranışları ile amaçları arasındaki bağı açıklamaktadır (Yüksel, 2007).

Porter ve Lawyer Modeli: Vroom'un beklenti yaklaşımının Lawyer ve Porter tarafından birtakım şartların ve hakikatlerin geliştirilmesi ile ortaya çıkan bir teoridir. Teoriye, yaklaşımlarını güçlendiren birtakım faydalarda bulunmuşlardır. Bu teoriye göre motivasyon, doyum ve iş görenin davranış gücü üç farklı değişkenlerdendir ve birbirleri arasında çok güçlü bağ vardır. Ödüllendirilme bu değişkenleri etkilemektedir. Ödüllerin adil olması çok önemlidir (Eren, 2017). Bu modelde iki farklı ödüllendirme vardır. Bunlardan ilki içsel, ikincisi ise dışsal ödüllerdir. İçsel ödüller, bireyin yaratma ve gelişme gereksinimlerini doyuma ulaştırır. Dışsal ödüller de, bireyin kendi gereksinimlerinin karşılanmasını doyuma ulaştırır (Ünlü ve diğerleri, 2013).

Bu yaklaşıma göre bireyin bir iş için çok çaba göstermesi yüksek performans sergileneceği anlamına gelmemektedir. Burada en önemli etkenler bireyin yeterli bilgi ve donanımda olup olmamasıdır. Birey yeterli bilgi ve donanımda değil ise, ne kadar uğraşırsa uğraşsın, çaba gösterirse gösterecek yeterli bir performans gösteremeyecektir. (Uçkun ve Pelit, 2003). Ayrıca bireyin kendisi için algıladığı rol çok önemlidir. Bireyin iş yerinde yeterli performansı gösterebilmesi için kendisi ile ilgili ve oynaması gereken rol de son derece önemlidir. Uygun rol anlayışına sahip olamayan veya rol inancı olmayan çalışanlar arasında rol çatışmaları olabilir ve bu da onların performansı olumsuz etkileyebilir (Koçel, 2010).

3. Eşitlik Teorisi

J. Stacy Adams'ın geliştirmiş olduğu bu teorinin temelinde bilişsel ve duyuşsal bir algılama vardır. Birey çalıştığı kurumda diğer çalışanlarla arasında adalet, eşit muamele ve değer görmeyi arar ve bu isteği onu motive eder (Çivilidağ, 2018). Bu yaklaşıma göre bireyler, kendi gösterdikleri çaba ve kazanmış oldukları ödüller ile aynı durumda olan diğer çalışanların gayretleri ve kazandıkları ödülleri kıyas eder. Kendilerini diğerleri ile karşılaştırarak eşit davranılıp davranılmadığını görmek veya bilmek ister (Can, Kavuncubaşı ve Yıldırım, 2016).

Bu kuramın bilişsel algılama sürecini etkileyen birçok faktörü vardır. Bunlar bireysel farklılıklar, çalıştığı kurum, aldığı maaş ve sosyal kıyaslamalar olarak sıralanabilir. Ancak bireyin belleğinde, bunların arasında eşit bir denge sağlaması zordur ve ayrıca bu dengenin bozulması da söz konusudur. Çünkü bu dengeyi oluşturan, bireyin; karakteristik özellikleri, değer yargıları, kapasitesi ve eğitim seviyesidir (Kesici, 2012). Bu dengenin bozulması durumunda, (bireyin aleyhine ise) çaba ve ortaya çıkan ürünün kalitesi düşebilir. Birey bunun yanı sıra diğer kişilerin girdilerini ve değerlerini azaltmak için onlara mobbing yapmaya veya haklarında dedikodu yapmaya ve onları bezdirmeye başlayabilir. Tam tersi durumda yani eşitsizlik bireyin lehine işliyorsa, bu durumda birey bencilleşebilir, haksızlık yapıldığını düşünen diğer çalışanlar tarafından kıskanılıp baskı görebilir. Her iki durumda da ortamda huzursuzluk olacaktır. Tüm bunlar çalışanlar arasında kin, nefret, düşmanlık gibi kötü duyguların oluşmasına neden olabilir. (Eren, 2017). Bu nedenle eşitliğin ve örgütsel adaletin sağlanması örgütün huzura kavuşması için son derece önemlidir (Balık ve Şengül, 2017).

4. Amaç Teorisi

E. A. Locke tarafından geliştirilmiş olan bu bilişsel yaklaşıma göre, birey, kendi amaçları, inançları ve ülküleri doğrultusunda bilinçli olarak harekete geçer. Bu düşünceye göre kişi, kendisine uygun olan amaçları seçer, ona ulaşmak için gereken gayreti gösterir ve amacına ulaşır. Birey bu süreçte tüm bunları büyük bir keyif alarak

yapar. Amaçlar; birey tarafından çok istenilen, benimsenen, bireyi geliştiren, net ve ulaşılabilir nitelikte olmalıdır (Başaran, 1991).

Amacın hem zorlayıcı hem de benimsenmiş olması ve de ulaşılabilir olması bireyin performansını ve motivasyonunu olumlu yönde etkiler, daha çok çabalamasını sağlar ve verimini arttır dolayısıyla tüm bunlar belirlenen amacı özel kılar (Ünal ve Gülmez, 2017). Bu teoriye göre, bireyler kurumlarında amaçların belirlenmesinde ne derecede etkin olurlarsa, amaçları o kadar iyi benimserler (Can ve diğerleri, 2016). Amaç teorisine göre, bireyin işinde gösterdiği başarımın sonuçlarını görmesi yani geri dönüt alması da çok önemlidir. Böylelikle birey çalışmasının yeterli olup olmayacağına karar verebilir (Kesici, 2012).

2.2.3. Motivasyonu Arttırma Yöntemleri

İş Planlaması: İş planlaması, işin yöntemlerini, çalışanların iletişimini ve iş tatminini sağlayarak onların performanslarını arttırmak maksadıyla yapılan çalışmadır.

İş Rotasyonu: İş rotasyonu, bir birimde çalışanların organizasyon içinde zaman zaman ve düzenli olarak yer değiştirmeleri, bir işi sırayla yapmalarıdır.

İş Genişletmesi: İş genişletmesi, çalışanın görev ve sorumlulukların sayısının arttırılmasıdır.

İş Zenginleştirilmesi: Bu yöntemde, daha çok sorumluluk ve özerkliğin verilmesi söz konusudur (Ergül, 2005).

2.2.4. Motivasyonda Özendirme Araçları

Çalışanların kişilikleri ile yaşadığı çevrenin değer yargıları arasında farklılıklar olabilir. Organizasyonlarda farklı niteliklerdeki insanları bir araya getirerek belli bir amaç için toplamak ve başarımlarını arttırmak için onları motive edecek bazı araçlardan faydalanılabilir. (Yazgı, 2014). Bu araçlar örgütlere ve yöneticilere göre değişiklik gösterir. Motivasyon araçları aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir (Karaboğa, 2007);

1. Ekonomik araçlar
2. Psiko-sosyal araçlar

3. Örgütsel ve yönetsel araçlar

Ekonomik Araçlar: Motivasyonda özendirmenin amacı bireyi etkileyerek performansını yükseltmektir. Çalışana, yaptığı işte fazladan performans göstermesi durumunda ekonomik bir fayda sağlanır. Fakat her zaman bu ekonomik faydalar, çalışanın motivasyonunu sağlamak için yeterli olmayabilir. Çünkü her çalışanın ihtiyacı, beklentileri ve motivasyon türü farklı olabilir. İç motivasyonu yüksek olan bazı çalışanlar için dışsal ödüller olumsuz yönden etkileyici olabilir (Başaran, 2000). Motive edici ekonomik araçlara örnek olarak; gelir, ücret artışı, prim, kâra katılma, ikramiye, para ödülleri (Kıray, 2019), sosyal güvenlik ve emeklilik hakları gösterilebilir.

Birçok insan için daha iyi bir gelir elde etme imkânı çok önemlidir. Ancak çalışanın her zaman yüksek gelire sahip olması zaman içerisinde alışkanlığa neden olabilir ve artık birey için sıradan gelmeye başlayabilir. Dolayısıyla çabalarda bir artış meydana gelmeyebilir. Bu nedenle buna yöneticilerin ve işverenlerin dikkat etmesi gerekir (Us, 2007).

Ücret artışı bireyin çalışma gücüne, çabasına ve terfi almasına göre yapılır (Ergül, 2005). Verimin artırılması amacı ile ücretin ne zaman arttırılacağını ve ne kadar arttırılacağını belirlemek son derece önemlidir. Bunun yanı sıra bir de bu artışın etki süresini gözlemlemek ve analiz etmek gerekir (Can, Kavuncubaşı ve Yıldırım, 2016). Başka bir yöntem de satış miktarı üstünden alınan komisyon ve ürün başına ücret yerine bireysel değerlendirmeye dayalı primdir (Eren, 2017).

Çalışanın kâra katılması da onun çalışma azmini, isteğini ve verimini ve performansını arttırabilmektedir. Kâra katılma sisteminin özü organizasyonların, üretim sonunda sahip oldukları kârın belirli bir kısmının, o iş için yorulan ve ter döken çalışanın hakkı olarak görmesi ve ona vermesidir (Ergül, 2006).

Bir diğer motivasyonu arttıran ekonomik araç da çalışanların hukuken yasal olan sosyal güvenlik ve emeklilik haklarıdır. Çalışanlar bu haklarından yararlanmak isterler ve bununla ilgili plan yaparlar. Yöneticilerin bu hakları iyileştirip daha yararlı bir hale getirmesi çalışanların motivasyonunu, performansını ve verimini olumlu

etkileyebilir. Emeklilik, hayat sigortaları, hastalık sigortaları, kaza sigortaları, işsizlik sigortaları, sosyal güvenlik ve emeklilik haklarının kapsamı içerisindedirler (Çakmak, 2015).

Çalışanlar, işverenlerin beklentilerini yerine getirdiğinde para ile ödüllendirilerek işverenler tarafından teşvik edilmeye çalışılırlar. Parasal ödüllerin teşvik olarak verilmesi için örnek durumlar; yaratıcı ve yenilik getiren düşünceler, yüksek başarımlık ve kalite, devamlılıktaki artış, kazaların azalması vb. olabilir. Ancak burada parasal ödüllerin motive etmede etkisinden daha önemli olanı, parasal ödüller yerine daha iyi bir atmosferi olan ilginç bir işe sahip olmak veya kendini geliştirebileceği bir ortamda çalışmak da olabilir. Dolayısıyla bu ödüllerin çalışanların beklentileri doğrultusunda olması gerekir (Us, 2007).

Psiko-sosyal Motive Ediciler: Yöneticiler kendi fikirlerine, yönetim tarzlarına, kurumun şartlarına, işgörenlerin psikolojik ve sosyal durumlarına göre psiko-sosyal motive edici araçlardan yeterince faydalanmalıdırlar (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005). Motive edici psiko-sosyal araçlara; işin çekiciliği, özgür çalışma yani işte inisiyatif kullanma imkânları, özel hayata saygı, sosyal aktiviteler, çevre ile uyum içinde olma, sosyal statü, saygınlık ve değer görme, rekabet, öneri sistemi ve ceza, terfi ve kariyer imkanları, sosyo-kültürel ilişkiler örnek olarak gösterilebilir (İnce ve Gençay, 2017).

Baskıcı ve otoriter yönetimin egemen olduğu kurumlarda, çalışanlar yaratıcılıklarını yeteri kadar gösterememektedirler. Böyle kurumlarda algılanan olumsuz örgüt kültürü çalışanlar üzerinde de olumsuz etki yaratmaktadır (Kılıç, 2019). Oysaki çalışanlar, yöneticileri tarafından olumsuz olarak eleştirilmek yerine takdir edilmek, beğenilmek isterler (Eren, 2017). “Marifet iltifata tabidir” atasözünde de anlatılmaya çalışıldığı gibi kişiler başarılarından dolayı takdir edildiği ve başarılarının karşılığını yöneticiler tarafından alabildiği müddetçe örgütte daha iyi sonuçlar elde edilebilir ve örgütün başarılarının devamı sağlanabilir.

Statü, bireyin çevresi tarafından gördüğü değeri ifade eden bir kavramdır. İş görenler çevresi tarafından belli bir statüye ulaştığında çok daha değer göreceğini

düşünürse daha çok performans göstererek statüsünü artırma yollarına gidecektir (Bahadır, 2018). Ayrıca statü, yöneticilerin çalışanlarına istedikleri işleri yaptırmak için kullandıkları bir araçtır. Bunun yanında bir bireyin örgüt içerisinde hem amirlerinden hem de meslektaşlarından ve astlarından gördüğü saygı ve değer oldukça değerli motive edici araçlardandır (Kılıç, 2019). Çalışan kişinin, kurumunda mühim bir yerinin olduğunu düşünmesi veya hissetmesi onun verimini artırabilir. Çalışanların düşüncelerinden yararlanarak üretimi, kaliteyi, iş güvenliğini artırıp geliştirmek ve sistemi iyileştirmek için uygulanabilir bir çözüm öneri sisteminin oluşturulması da son derece önemlidir (Yıldız, 2017).

Çalışanların sorunlarına karşı kurum yöneticilerinin hoşgörülü davranması, özel yaşamlarına karşı saygılı olması, yardımcı olabilmek ve sorunu giderebilmek adına tüm imkânlarını kullanması gerekmektedir. Yöneticinin bu tavrı çalışanın çalışma isteğinin artmasını sağlayabilir (Çivilidağ, 2018). Bunların yanı sıra çalışanların sosyalleşmelerini sağlayabilmek için yöneticiler gezi, piknik, toplantı gibi çeşitli sosyal faaliyetlere yöneltebilirler (Bahadır, 2018).

Bir kurumda yeni çalışmaya başlayan bir kişinin kuruma adapte olma sürecinde yöneticinin etkisi oldukça büyüktür. Kişinin çalıştığı kurumun özelliklerine, geleneklerine, normuna, kurallarına, çevresine hızlı ve etkili bir şekilde uyum sağlayabilmesi için yöneticinin desteğine ihtiyacı vardır (Katzenmeyer ve Moller, 2013). Yöneticinin yeni işe başlayan çalışanına iş ve iş yeri hakkında gerekli olan tüm bilgileri vermesi ve her konuda yardım etmesi gerekir. Çalışan kişinin iş arkadaşları ile uyum sağlayabilmesi konusunda yöneticinin etkisi önemlidir.

İş hayatında çalışanların; mutluluk, huzur ve barış içerisinde yaşayabilmeleri, kişisel haklarına sahip çıkabilmeleri için kurumdaki bu ortamın yok olmasına sebebiyet verecek olumsuz davranışlar sergileyen çalışanlara engel olunması gerekmektedir. İnsan sosyal bir varlıktır. Toplumsal hayatın yaşanılır kılınması ve korunması gereken değerlerin ihlal edilmemesi için ceza gerekmektedir. Verilen bu ceza yapılan olumsuz davranışa tepki niteliğindedir. Ceza verilmesinin amacı, zararlı davranışların bedelinin ödenmesi ile adil bir iş ortamının oluşturulmaya çalışılmasıdır (Çakmak, 2015).

Örgütsel ve Yönetmel Motive Ediciler: Motive edici örgütsel ve yönetmel araçlara; çalışanların karara katılması ve hedeflerinin oluşturulması, çalışanlara görevde yükselme imkânlarının sunulması ve eğitim olanaklarının tanınması, kurumda yetki ve sorumluluğun dengede tutulması, yetki ve delegasyonun sağlanması, özgür ve esnek çalışma ortamlarının oluşturulması, kurumun fiziki koşullarının olgunlaştırılması, yönetimin olumlu tutumu ve açık pazarlık yöntemi örnek olarak gösterilebilir (Yıldız, 2017).

Yaşamın her döneminde güdüleyici ve itici bir güç olan hedef koyma, çalışanların ve yöneticilerin başarılı olabilmesi için etkili yöntemlerden biridir. Bu hedefler bireysel olduğu gibi kurumsal da olabilir. Kurumun ve çalışanın hedeflerinin ortak olabilmesi için de çalışanın kendini o kuruma ait hissetmesi ve işinde mutlu olması gerekir. Ancak böyle olduğunda ortak bir hedef için herkes üzerine düşen görevi yapmak için çaba gösterir (Kantar, 2010).

Çalışanlara yaptığı iş ve işlemlerle ilgili alınan kararlara katılmalarına izin verilmesi veya bu konuda teşvik edilmesi yani çalışanın söz hakkının olması onlar için yüksek motivasyon kaynağıdır (Ünlü ve diğerleri, 2013). Bu durum, çalışanın kendini değerli hissetmesini, işini daha çok sevip sahiplenmesini, iş yerinde daha etkili kararlar alınmasını, çalışanın performansının artmasını, çalışanın kuruma olan güveninin artmasını, kurumu sahiplenmesini ve kuruma karşı aidiyet beslemesini, kurumdaki devamsızlık sorunlarının azalmasını ve dolayısıyla işlerin daha iyi yürümesini sağlayabilir.

Yetki ve sorumluluk dağılımı adil veya demokratik olmaz ise çalışanlar arasında huzursuzluk ve gerginlik yaşanması muhtemeldir. Kurumlarda yetki ve sorumlulukların yönetici ve çalışanlar arasında dengede tutulması, hem çalışanlar hem de yöneticiler adına oldukça önemlidir denilebilir. Başarının artması, kurum ikliminin iyileşmesi ve kurumun kalitesinin yükselmesi, performansının artması ancak yetki ve sorumluluk denkleğinin doğru bir şekilde oluşturulması ile mümkün olabilir (Çakmak, 2015). Çalışanların kurumlarında güç ve yetkiye sahip olmaları durumunda sorumlulukları ve etkileri de artacağı için motivasyonları da bu durumda olumlu etkilenir (Tunçer, 2013).

Yönetim; çalışan tüm bireylerle, onların sahip oldukları değerlerle, başarılarıyla ve gelişimleriyle ilgilenir. Yöneticiler kendilerini geliştiren, insan psikolojisinden, ekonomiden, felsefeden anlayan insancıl bireyler olmalıdırlar. Yöneticilerin olumlu tutumu, çalışanların da olumlu tutum ve davranış sergilemesini sağlar. İş yerinde çalışanların motivasyonun arttırılabilmesi için yöneticilerin çalışanlardan olduğu gibi, çalışanların da yöneticilerden beklentileri vardır (Tasić, Tubić, Tasić ve Mitic, 2011). Mesela çalışanlar, yöneticiler tarafından saygı ve değer görmeyerek sürekli takip edilmekten, kontrol edilmekten, baskı görmekten hoşlanmazlar. Dolayısıyla çalışanların bu şekilde motive olabilmelerini beklemek mümkün değildir. Bunun yerine okul sistemi içerisinde katılımcı bir yaklaşım anlayışı çalışanların motive olabilmesi için çok daha yararlı olacaktır (Özmen, 2017). Çünkü çalışanların, yönetim ile ilgili konularda karara katılmaları motivasyonlarını yükselten önemli bir etkidir (Çetok, 2011). Bu sayede çalışanlar ile yöneticiler arasında ilişkiler daha güçlü hale gelebilir. Alınan kararlarda aktif olan bir çalışan kararları uygulama noktasında da oldukça hızlı davranabilir. Çalıştığı kuruma karşı aidiyet duygusu güçlenebilir ve devamsızlık sorunlarında azalma sağlanabilir (Eren, 2017).

Bir çalışan için yaptığı işin yönetim tarafından farkına varılması ve yaptığı işin saygı görmesi çok önemlidir. Bu sayede çalışan avantajlı konuma gelebilir ve iş doyumuna ulaşabilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005). Aynı zamanda çalışan personele emeklerinin karşılığı olarak yükselme imkânı veya daha iyi bir statü imkânı tanınırsa çalışanlar işlerinde daha hevesli, daha istekli ve daha gayretli olabilirler (Kantar, 2010). Ancak bazen kurum içindeki hiyerarşide, çalışanların bu arzularını karşılayabilmek için yeteri kadar makam veya yer bulunmayabilir.

Çalışanlar için yükselme olanakları gibi eğitim olanakları da motive edici güçtür. Mükellef ve sorumlu olduğu görevde en doğrusunu ve en iyisini yapmak için çaba gösteren bir çalışan, iyi bir eğitim olanağına sahip olmak, kendini geliştirmek, mesleğinde yükselmek isteyebilir (Eren, 2017). Çalışanın bu isteklerini karşılayabilen bir kurumun başarısının artmaması mümkün değildir.

Çalışanların, kurum yönetiminden ihtiyacı olduğunda izin alabilmesi, çalışma saatleri hususunda ya da yaptığı iş ile ilgili bazı konularda anlayış görebilmesi de

çalışan motivasyonunu etkilemekte ve verimi arttırabilmektedir. Dolayısıyla çalışan personelin yönetimden esneklik görmesi kurumuna pozitif bir şekilde yansıyabilmektedir (Çakmak, 2015). Bu durum, çalışan personelin iş yaşantısı ile özel yaşantısı arasında kalmamasını ve sorun yaşamamasını sağlamaktadır (Fındıkçı, 2012). Kurumların esnek yönetim politikasını özümsemesi ve bireylere esnek çalışma şartlarını sunabilmesi, çalışan bireylerin motivasyonunun devamı için önemlidir.

Yöneticilerin kurumun başarısını arttırabilmesi için pozitif bir yönetim yaklaşımı benimsemesi gerekir (Us, 2017). Ayrıca yöneticinin, oluşturduğu hedeflerine ve başarmaya olan inancı ayrıca çalışanları motive edebileceğine olan inancı da oldukça önemlidir. Hatta inanç motivasyon uygulamalarında ilk koşuldur denilebilir (Çakmak, 2015). Ancak çalışanlarını motive etmenin gerekliliğinin ve değerini anlamış olan bir yönetici kurumunu ileriye götürebilir, kurumunu geliştirebilir, iletişimi arttırabilir ve çalışanın hoşuna giden mutlu bir iş ortamı yaratabilir (Çivilidağ, 2018).

2.2.5. İş Motivasyonu

İş hayatında motivasyon kavramı büyük önem taşır. Bireylerin özel hayatlarında olduğu gibi iş hayatlarında da motive olmaları gerekir. İş hayatında nitelikli ve kaliteli gelişmelerin olabilmesi için çalışanların güdülenmesi çok önemlidir. İş hayatlarında motive olmuş çalışanların iş verimi, iş tatmini, performansı yüksek olur. Çalışanların iş motivasyonu konusunda yöneticilerin görevi büyüktür. Yöneticinin en büyük görevi işleyen, çalışan bir kurum yaratmaktır. Bu da ancak çalışmak için istekli olan motivasyonu yüksek çalışanlarla mümkün olabilir (Ünlü ve diğerleri, 2013). Yöneticilerin iş motivasyonu kavramını anlamaları, işgörenlerin iş yerindeki çalışma potansiyellerini nasıl arttırılabileceğini öğrenmeleri yönünden çok önemlidir.

Organizasyonların en büyük kaynağı insan gücüdür. Çalışanların verimliliği, iş tatminleri ile yakından ilişkilidir. Çalışanların iş tatmini yaşaması onları motive etmekte ve verimliliğini arttırmaktadır. Motivasyonunu kaybeden bireylerin kurumdaki veriminin düşmesinin yanında işten ayrılma eğilimlerinin de artacağı

söylenbilir. Bu sebeple çalışanların motivasyonu kurum için ihmal edilmemesi gereken önemli bir konudur (Gökkaya ve Türker, 2018).

Taşar ve Düşükcan'a (2018) göre, kurumun amaçları yönünde bireylerin motivasyonunu arttıracak davranışta bulunmalarını sağlamak oldukça güç bir süreçtir. Bu sürecin en zorlu basamağı ise işgörenlerin verimliliğini yükseltecek olan ve aldıkları sorumluluklar ile sorunları çözmelerini sağlayacak olan motivasyon araçlarını belirlemektir. Bu sürecin başarılı olması işgörenlerin yaptıkları işi değerli bulmalarıyla da yakın ilişkilidir. Yaptıkları işi ve çalıştıkları kurumu değerli bulan, kurumuna karşı aidiyet geliştiren işgörenlerin performansının arttığı ve işe devamsızlıklarının azaldığı ifade edilebilir.

Bireyin çalıştığı kurumda onu çalışmaya sevk eden ve bunun devamlılığını sağlayan etmenler iş motivasyonu ile açıklanabilir. Kurumun amaçları, üretimin ve hizmet kalitesinin artması olarak ifade edilebilir. Kurumların verimliliği ve devamı için çalışanların motivasyonu çok önemlidir. Ancak çalışan bireylerin kurumun amaçları doğrultusunda motivasyonlarının sağlanması, kişisel motivasyonlarının sağlanmasından daha zordur (Tunçer, 2011).

İş motivasyonu tanımı için; hem kurumun hem de işgörenlerin gereksinimlerini karşılayarak, güzel bir çalışma ortamı oluşturarak, bireyi harekete geçirme, isteklendirme noktasında güdüleyerek davranışa geçirme sürecidir denilebilir (Semerci, 2005). Kaymaz'a (2010) göre iş motivasyonu, bireyin hem kendisinin hem de çalıştığı kurumun isteklerini, beklentilerini, hedeflerini tespit etmek ve gerçekleştirmek için uğraşmasıdır. Dündar, Özutku ve Taşpınar'a (2007) göre ise iş motivasyonu, kültürel ve bireysel eğilimlerle ilgili olan bağlamsal öğelerle ilişkilendirilerek, kurumun amaçlarına varması için üst düzeyde çaba göstermeye istekli davranmak olarak da tanımlanabilir. İş motivasyonu ile iş doyumunu, iş performansı, çalışan devri gibi kurumsal değişkenler arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olması, iş motivasyonu üzerinde özellikle durulmasını zorunlu kılmaktadır (Ertan, 2008). Ay'a (2006) göre iş motivasyonu, bireyin çalışmayı isteme düzeyi ile kurumun amaçları doğrultusunda çaba göstermesi olarak ifade edilebilir. Çalışan bireyleri, kurumda harekete geçmesi için ona enerji veren, onu iten ve hareketine

devamlılık sağlayarak hız kazandıran, bireyin işinden memnun olmasını, işinde huzurlu olmasını, etkin olmasını ve mutlu olmasını sağlayan motivasyonunun üç farklı ögesi vardır. Bunlar; çalışanı motive eden durum, kurumun amaçları doğrultusunda gösterilen davranış ve sonunda amaca ulaşmaktır.

Efil (1999, s. 119; akt. Yazgı, 2014) iş motivasyonunun ilkelerini şu şekilde açıklamaktadır: Çalışanlara; terfi ve yükselme imkanlarının sağlanması, eğitici kurslar verilmesi, hak ettikleri değerin gösterilmesi ve teşvik edilmesi, diğer çalışanların yanında olumsuz eleştirilerde bulunulmaması, adil davranılması, örnek olunması, başarı veya başarısızlık durumları ile ilgili yapıcı dönütler verilmesi, güvenilmesi, teşekkür ve takdir edilmesi, takımın bir üyesi olarak davranılması, çalışanların çalışma şartlarının iyileştirilmesi, etkin bir şekilde dinlenilmesi.

Çalışanların iş motivasyonu kaynağı ile ilgili olarak iki değişik kavramdan söz edilebilir (Recepoglu, 2012). Bunlar; çalışanların kişilik özelliklerinden kaynaklanarak harekete geçmelerini ifade eden içsel motivasyon ve kurumsal özelliklerin bireyi etkileyerek harekete geçirmesini ifade eden dışsal motivasyondur (Yılmaz ve Günay, 2016). Çalışanların içsel motivasyonlarını arttırmak için; kendilerine yarar sağlayacak etkileyici, sıra dışı ve doyurucu faaliyetlere onları yönlendirmek gerekir. Çalışanların dışsal motivasyonlarını arttırmak için de; dışsal etkenlerle onları faaliyetlere yönlendirmek gerekir (Kılıç ve Yılmaz, 2019). Dışsal motivasyon için; bir çalışanın başarımından dolayı ücret, terfi, takdir, ikramiye gibi ödüller alması veya ceza alması örnek olarak gösterilebilir (Yılmaz ve Günay, 2016).

İçsel yönden motive olamayan bir işgören, dışsal yönden ne kadar motive edilirse edilsin yine de harekete geçmek, bir işi başlatmak veya bitirmek için sahip olması gereken motivasyonu sağlayamaz ve bu konuda yetersiz kalır. İçsel ve dışsal motivasyonlar arasındaki en kilit nokta kontroldür. Kontrol, içsel motivasyona sahip bir çalışanın kendisindedir ancak dışsal motivasyona sahip bir çalışanda ise kontrol örgüttedir (Yazıcı, 2009).

Tüm bu açıklamalar ışığında, örgütün amaçlarının gerçekleşmesi, verimliliğinin artırılması, hedeflenen üretimin, hizmetin oluşturulabilmesi ve örgütün

devamının sağlanabilmesi için çalışanların iş motivasyonlarının sağlanması çok önemlidir. Örgüt çalışanlarının ihtiyaçlarının belirlenmesi ve örgütün bu ihtiyaçları anlayarak ona göre yapılması, çalışanların iş motivasyonlarının oluşması sürecinde oldukça etkili olacaktır. Bu nedenle çalışanların hem içsel hem de dışsal yönden motive edilmelerine azami düzeyde dikkat edilmesi gerekmektedir.

2.2.6. Öğretmenlerin İş Motivasyonunun Önemi

Eğitim kurumlarının temel görevleri, bulunduğu toplumun ihtiyaçlarına göre nitelikli bir eğitim öğretim sunmalarıdır. Eğitim kurumunun en önemli ögesi olan öğretmenler, eğitim sisteminin en verimli şekilde işlemlerini sağlayabilmek, kurumun kalitesini arttırabilmek için en fazla çaba gösteren, fedakârlık eden bireylerdir denilebilir. Gençleri yarınki rollerine hazırlamak, onları kötü alışkanlıklardan kurtarmak, kişiliklerini geliştirmek, rejimin gerektirdiği şekilde onları iyi vatandaş olarak yetiştirilmelerini sağlamak, öğrenmeyi öğrenen, tartışmasını, sorgulamasını bilen, bilim üretebilen bir gençlik yetiştirmek hemen her toplumda eğitim sisteminden beklenenler arasındadır (Ertürk, 2016).

Diğer kurumlarda motivasyon ne kadar önemli ise eğitim kurumlarında da bir o kadar önemlidir. Çünkü eğitimcilerin motivasyonu ne kadar yüksek olursa okulların amaçlarına ulaşması da o kadar hızlı olur. Çalıştığı kuruma seveerek gelen ve o kurumda çalışmaktan memnun olan, kişisel amaçlarını gerçekleştirmek için kurumundan destek göreceğini bilen, saygı gören, ekonomik yönden tatmin olan bir öğretmenin, okul içindeki aktifliği de artar. Bu yönlerden düşünüldüğünde öğretmenlerin motivasyonunun üst seviyede tutulması büyük önem göstermektedir. Bu nedenle yöneticilerin en önemli görevi öğretmenin iş motivasyonunu arttırmak olmalıdır (Öztay, 2006). Çünkü okullar öğretmenleriyle var olmaktadır ve öğretmenlerin gösterdiği başarı ile kendilerine yer edinmektedirler. Ayrıca güdülenmiş bir öğretmen işini en iyi yapmak için çaba gösterir, özveriyle çalışır, işine odaklanmak için uğraşır ve kendini işine adar.

Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerle birebir etkileşimde bulunarak, en aktif rolü üstlenen öğretmenlerdir. Dolayısıyla onları etkileyen her türlü etken, bu süreci olumlu veya olumsuz olarak etkileyebilir. Bu etkenlerin en önemlilerinden biri de öğretmenlerin iş motivasyon düzeyleridir. Motivasyon düzeyi yüksek olan öğretmenler, iş hayatında daha başarılı ve üretkendirler. Motive olmamış öğretmenlerin işten ayrılma eğilimleri daha yüksektir. İş motivasyon düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, iş arkadaşlarıyla sosyal iletişiminin daha güçlü olduğu söylenebilir. Motivasyon düzeyi yüksek olan öğretmenler, eğitim ve öğretim etkinliklerini yürütme konusunda daha enerjik ve istekli olmaktadırlar. Bu nedenle, eğer kurumlar yüksek düzeyde eğitim veren öğretmenlerle birlikte çalışmak istiyorlarsa, kilit sözcük motivasyon olmalıdır (Öztürk ve Uzunkol, 2013).

Bir eğitimci kurumundan memnun ise, kurum tarafından gelişim anlamında destekleniyorsa, kurum içerisinde saygı gördüğünün farkındaysa ve yaptığı işin karşılığında hak ettiği kazancı elde edebiliyorsa motivasyonu artmış olacak, böylelikle kurum için daha verimli çalışma sergileyebilecektir. Dolayısıyla da kurum, hedeflerine daha güçlü adımlarla ulaşabilecektir. Bu açıdan bakıldığında kurum içinde motivasyonun artırılması büyük önem taşımakla birlikte, kurum içerisinde bir eğitimcinin motivasyon eksikliği tüm kurumu da etkilemektedir. Bir öğretmenin motivasyon eksikliği öğrencinin motivasyonunu etkilemekte ve bunlar birlikte kurum başarısını etkilemektedir. Bu nedenle eğitim kurumlarının, eğitimcilerin motivasyonunu üst düzeyde tutması gerekmektedir. Çünkü eğitim kurumlarını var eden, geliştiren ve büyüten, eğitimciler ve onların başarılarıdır (Özmen, 2017).

Motive edilmiş olan öğretmenler; eğitimde belirlenen hedeflere ulaşmada önemli olduğu kadar uygulanan reformların sonucunda oluşan değişimlerin hayata geçirilmesinde de önemli role sahiptirler. (Yazıcı, 2009). Ayrıca öğretmenlerin iş motivasyonlarının yüksek olması öğrencilerin hem akademik ve hem de sosyal yönden başarılı olmalarına katkı sağlar. Öğrencilerin, okuldaki hedeflenen davranışlar doğrultusunda başarılı bir şekilde eğitilmelerinde rol oynayan en önemli unsur öğretmenlerdir. Dolayısıyla eğitim-öğretim süreci içerisinde en temel şart öğretmenlerin motivasyon seviyelerinin yüksek olmasıdır (Kurt, 2013). Kurum

yöneticilerinin ve okul müdürlerinin asıl görevi, öğretmenlerin performanslarını arttırmak için onların motivasyonunu yukarıya taşımak olmalıdır (Supriadi ve Mohamad, 2015). Öğretmen motivasyonunu arttırmanın en başarılı yöntemi de okulda etkili ve iyi iletişim kurmaktır (Doğan ve Koçak, 2014).

Motivasyon düzeyi düşük öğretmenler okulun başarısı için çok fazla çaba göstermeyebilirler. Yaptıkları iş onlara keyif vermeyeceği için bu durum öğrencileri ve diğer öğretmenleri de olumsuz etkileyebilir. Çünkü motivasyon, bir kurumda bireyin daha özverili çalışması için onu teşvik edecek oldukça önemli bir faktördür. Bir kurumda motivasyon düzeyi yüksek olan öğretmenlerin olması verimliliği fark edilir düzeyde etkiler ve arttırır. Motivasyon konusunun taşıdığı önem aslında çalışanın insani yönüne olan vurgunun hizmet üreten kurumlarda daha fazla öne çıkmasından kaynaklanmaktadır. İşte bu sebeplerden dolayı çalışan kişilerin motivasyonunu önemsemeyen bir örgütün başarılı olmasını beklemek mümkün değildir (Özdemir, Kartal ve Yirci, 2014). Yüksek motivasyonun kaynağı, çalışan kişilerin yaptıkları işin değerli olduğunu düşünmeleri ve yaptıkları işleri sevmeleridir (Öztürk ve Dündar, 2003).

Öğretmen motivasyonunu olumsuz etkileyen öğeler de mevcuttur. Bunlardan biri öğretmenlerin yaşadıkları iş stresidir. Alan yazında en çok stres yaşayan meslekler arasında öğretmenlik mesleği ikinci sıradadır. Öğretmenlerin yaşadıkları stres, birçok nedenden kaynaklanabilir. Bunlara; öğretmenlerin görev yaptıkları okulların fiziksel yetersizlikleri, sınıf mevcutlarının gereğinden fazla oluşu, okul çevresinin sosyal ve ekonomik düzeyinin düşük oluşu, öğretmenin gereksiz iş yükünün olması, paydaşları ile ilişkisinde sorun yaşaması, kaynakların sınırlı olması, öğretmen-öğrenci-veli arasında yaşanan çatışmalar örnek olarak gösterilebilir (Korkmaz, 2004).

Öğretmen motivasyonunu olumsuz etkileyen bir diğer öge ise öğretmenlerin sınıf yönetiminde ve eğitimin planlanmasında karar alabilme konusunda özerk olamamasıdır. Yöneticiler tarafından verilen talimatlara uymak durumunda kalma zorunluluğu öğretmen ile idare arasında çatışmalara neden olabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf ilgilendiren konularda özgürce karar verebilme yetkilerinin olması,

kendisini ilgilendiren konularda söz sahibi olması önemli ve gereklidir (Karaboğa, 2007).

Okullarda iş yönünden tatminsizlik yaşayan veya motivasyonunu sağlayamayan öğretmenleri motive edebilmek için birtakım uygulamalar yapılabilir. Bunlar; olumlu davranışlarının övülmesi, takdir edilmesi, olumlu davranışının iş arkadaşlarının yanında sözlü olarak dile getirilip öğretmenin onurlandırılması, öğretmenlerin yaptıkları çalışmalarını sunmaları ve kendilerini göstermeleri için fırsatların yaratılması, öğretmenlere yetki ve sorumluluk vermesi, etkili iletişim sağlanması, meslektaşları ile sosyalleşebilecekleri etkinlikler organize edilmesi, özel günlerde onları hatırlayıp kendilerine kartlar hazırlanması, öğretmenlerin istek ve beklentileri için hızlı ve etkili çözümler bulunması, cevaplar verilmesi, okul çevresindeki önemli kişilerin okulda misafir edilip ağırlanması, ayın öğretmenin seçilmesi, öğretmenlere özel bir günlük program hazırlanması vb. olarak sıralanabilir (Ornstein, 2013; akt. Ünal ve Gülmez, 2017).

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. İş Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar

Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisini araştıran Kocabaş ve Karaköse'ye (2005) göre motivasyon; müdürlerin örgüt çalışanlarının kişisel ve kurumsal amaçlar yönünde hareket etmeleri için yararlandıkları bir süreç şeklinde ifade edilebilir. İnsanların bir davranışı başlatmasının temel sebebi ihtiyaçlarıdır. Motivasyon ihtiyaçların doğması ile başlamaktadır. İhtiyaçların karşılanabilmesi amacıyla kişiler, zihinsel ve fiziksel olarak uyarılırlar. Sonuç olarak uyarılan kişi hareket ederek davranışı gösterir ve doyuma ulaşır. Dolayısıyla motivasyonun oluşumunun son aşaması doyum noktasıdır. Bir ülkenin geleceği, o ülkenin eğitim örgütlerinin işlevlerini doğru bir şekilde yerine getirmesine bağlıdır. Bir eğitim kurumunun verimli olabilmesi ve kalitesinin artması için stratejik bir konumu olan öğretmenlerin morallerinin yüksek olmasına, mutlu olmalarına ve belli bir doyuma ulaşmalarına ihtiyaç vardır. Bu sebeple diğer kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumlarında da motivasyon, insanları etkilemede yararlanılabilir.

Okul yöneticilerinin sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisini araştıran Özan, Türkoğlu ve Şener (2010), okul müdürlerinin; yönetim kabiliyetleri, kişiler arası iletişim becerileri, kurum çalışanlarının farkına varma ve yaptıkları işleri takdir etme açısından sahip oldukları tutum ve davranışlar; özel okulda görev yapan öğretmenler bakımından pozitif olarak değerlendirilmiştir. Ancak devlet okullarında görev yapan öğretmenler, aynı tutum ve davranış içerisinde olan yöneticiler ile ilgili olarak; sınırlı düzeyde destek verdikleri görüşündedirler. Özel okul öğretmenlerinin, devlet okulu öğretmenlerine kıyasla; okulun örgütsel ikliminin, çalışma şartlarının, okulun fiziksel yapısının devlet okulu öğretmenlerine göre daha pozitif düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Özel okul öğretmenlerinin devlet okulu öğretmenlerine kıyasla öğretmenlik mesleğinin saygınlığı ve bu mesleğin kabullenilme düzeyi ile ilgili olarak öğretmen görüşlerinde, daha pozitif düşüncelere sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Okul yöneticilerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkilerini araştıran Aygün (2016), okul müdürlerinin davranış ve tavırlarının kurumun başarısına direkt etki ettiği ve okul müdürlerinin sahip olduğu motivasyon düzeyinin kurumun işleyiş kalitesini önemli seviyede oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır.

Küçüksayraç (2013) yaptığı çalışmada; öğretmenlerin motivasyonunu en üst seviyeye çıkarmak istemesi ve kurumun amaçlarını gerçekleştirmesi ile okul yönetiminin davranış ve tavırlarının bağlantılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen motivasyon kaynaklarına ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerini inceleyen Emiroğlu (2017) ise, öğretmenlerin motivasyon kaynaklarına ilişkin karşılaştırma yapıldığında iç motivasyon kaynaklarının dış motivasyon kaynaklarına oranla daha ön planda tutulduğu ve okul yöneticilerinin öğretmenlerin motivasyon düzeylerini artırmak amacıyla kullandıkları yöntemlere göre, iletişim ve öğretmene fayda konusunun en çok vurgulanan konu olduğunu düşünmektedir.

Okul Müdürünün yönetim biçimleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi araştıran Çelik (2015); okulda çalışan erkek okul yöneticilerinin, erkek

öğretmenlere karşı daha koruyucu davrandıkları ve onlara daha çok destek verdikleri bulgularına ulaşmıştır.

Okul yöneticilerinin kullandığı motivasyon faktörleri ve öğretmen görüşlerini araştıran Duman (2014), öğretmenlerin çalıştıkları okula dair iş doyumlarının yüksek olduğunu, bununla beraber okul müdürlerinin motivasyon etmenlerinden etkili bir şekilde faydalanmadıklarını; eğitim sisteminde durmadan oluşan değişikliklerin öğretmenlerin motivasyonunu düşürdüğünü; ayrıca öğretmenlerin en çok güvenilir bir ortamda çalışmaya, takdir edilmeye ve değer görmeye, tatmin edici ve adil bir ücret almaya ihtiyaçları olduğu bulgularına ulaşmıştır.

İnsan kaynakları bakış açısıyla sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonunu etkileyen etmenlere ilişkin görüşlerini araştıran Avşar (2014), öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen faktörlere ait görüşlerinin, oluşan değişim ve gelişmelerle aynı yönde değişiklik göstermekte olduğu sonucuna varmıştır. Bu sebeple sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonları aşağı yukarı her eğitim kurumunda olumlu veya olumsuz olarak farklılaşmaktadır. Araştırmada içsel (motive edici) ve dışsal (hijyen) faktörlere ilişkin sınıf öğretmenlerinin genel görüşleri belirlenmiştir. Araştırmada; sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun görevlerini severek yaptıkları ve öğretmenlik mesleğinin toplum içindeki statüsünün hak ettiği yerde olmadığını düşündükleri görülmüştür. Zümre arkadaşları ile iyi anlaşmalarının iş motivasyonunu etkilediklerini belirtmişlerdir. Dışsal faktörlerde öğretmenlerin çoğunluğunun maaş, emeklilik maaşı, lojman ve öğretmen evi vb. sosyal güvenlik haklarını yeterli bulmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin motivasyon etkenlerini araştıran Ada ve diğerleri (2013); sınıf öğretmenlerinin motivasyonunu yükselten veya düşüren iç ve dış motivasyon faktörlerini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin motivasyonlarının sağlanması ve buna dayalı olarak yaptıkları çalışmalarını başarmaları için yöneticileri tarafından oldukça güçlü ve güven verici bir desteğine ihtiyaçları vardır. Belirtilen faktörlerin daha çok insanlar arası ilişkiler ve insan kalitesiyle ilişkili olduğu görülmüştür. Sosyal ve ekonomik açıdan sıkıntılı olan bölgelerde çalışan sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun sağlanması için öğretmenlerin okul yöneticisinin güçlü ve güven

verici desteğine, doyuma ulaştıran insani ilişkilerine ve ayrıca okulda başarılı olma hissini yaşama gibi sosyal ihtiyaçları olduğu görülmüştür.

Özel ve devlet kuruluşlarında çalışan öğretmenlerin mobbing, kaygı ve iş motivasyonu düzeylerinin inceleyen Arık (2016); sosyo-demografik vasıflara göre incelendiğinde; özel okul öğretmenlerinin devlet okulu öğretmenlerine kıyasla hem içsel motivasyonlarının hem de sürekli kaygı seviyelerinin daha fazla olduğu, özel okul öğretmenlerinin, devlet okul öğretmenlerine kıyasla okullarında mobbinge maruz kalma seviyelerinin daha yüksek olduğu, okuldaki öğretmen sayısı 30'un üstüne çıktıkça özel okul öğretmenlerinin devlet okulu öğretmenlerine göre içsel motivasyon seviyelerinin azaldığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Bununla birlikte; özel okul öğretmenlerinin durumluk kaygı seviyeleri yükseldikçe; sürekli kaygı seviyelerinin de yükseldiği, özel okul öğretmenlerinin içsel motivasyon seviyeleri yükseldikçe; dışsal motivasyon seviyelerinin de yükselmekte olduğu ve devlet okulu öğretmenlerinin durumluk kaygı seviyeleri yükseldikçe; sürekli kaygı seviyelerinin de yükseldiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisini araştıran Yılmaz (2009); öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyinin yüksek olduğu, bulgularına ulaşmıştır. Yapılan çalışmada okul kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerinde etkisi olduğu belirlenmiştir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının iş motivasyonlarına olan etkisini inceleyen Oran, Güler ve Bilir (2016), öğretmenlerin iş motivasyonunu yükseltmek için duygusal ve örgütsel bağlılıklarının yükseltilmesine yönelik etkinliklerin uygulanmasını önermektedirler.

Altunay ve Balcı'nın (2018); İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin boş zaman etkinliklerine katılım motivasyonunu araştırdıkları çalışmalarında; öğretmenlerin çalışma dışı zamanları içerisinde yaptıkları etkinliklere katılım motivasyonlarını incelemiştir. Çıkan sonuçlara göre, 45 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin boş zaman aktivitelerine katılım motivasyonunun daha çok dışsal faktörlere, daha genç yaştaki öğretmenlerin ise içsel faktörlere bağlı olduğu

görülmüştür. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nispeten, genel anlamda motivasyonlarının daha yüksek olduğu fakat 24 sene ve üstü hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin daha düşük motivasyona sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İçsel Motivasyonları ve Örgütsel Kimliğe Yönelik Algılarını inceleyen Argon ve Ertürk (2013), öğretmenlerin örgütsel kimlik ve içsel motivasyon algılarının fazla olduğunu ve her ikisinin arasında az düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlardır.

Temel eğitim kurumu yöneticilerinin dört çerçeve modeline göre liderlik yaklaşımlarının öğretmen motivasyonu ile ilişkisini araştıran Güçlü (2018), temel eğitim kurumu yöneticilerinin dört çerçeve modeline göre liderlik yaklaşımları ile öğretmen motivasyonu arasında güçlü, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlere göre, okul müdürlerinin sergiledikleri davranış biçimi en çok yapısalcı liderliktir. Öğretmenlere göre, kuruma bağlılık iş motivasyonunun artırılmasında büyük öneme sahiptir.

İlkokul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleriyle okullarındaki öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğunu araştıran Işık (2016), ilkokul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Ayrıca karizmatik liderlik niteliklerinin iç tatmini etkilediği ve motivasyonu arttırdığı bulgusuna ulaşmıştır.

Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkiyi araştıran Aksel (2016), öğretmenlerin motivasyon algıları ve öğretmen algılarına göre idarecilerin dönüşümcü liderlik davranışları sergileme düzeylerini yüksek bulmuştur. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderliği sergileme düzeyi; okul müdürüyle birlikte çalıştığı süreye ve okul büyüklüğüne göre değişmektedir. Öğretmen motivasyon algıları; okul müdürüyle birlikte çalıştığı süreye, branşa ve okulun büyüklüğüne bağlı olarak değişmektedir. Dönüşümcü liderlik ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özmen (2017), yaptığı çalışmada okul müdürlerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile olan ilişkisini inceleyen Vural (2016), dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stillerinin her ikisinin de motivasyonu artırdığı bulgularına ulaşmıştır.

Sucu (2016), yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu ile ilişkisini belirlemek için yaptığı çalışmada, okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonunu yükseltip düşürebilmekte olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bundan dolayı okul yöneticilerinin sergiledikleri bu davranışlar öğretmen motivasyonunda oldukça önemlidir.

Emirbey (2017) okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin etik liderlik davranışları göstermeleri ile öğretmenlerin iş motivasyonu arasında istatistiksel yönden pozitif, doğru orantılı, orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu görmüştür.

2.3.2. Öğretmen Liderliği İle İlgili Araştırmalar

Beycioğlu (2009), “İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme” adlı doktora tezinde, araştırmalardan elde ettiği verilere göre; çalışma grubundaki kişilerin aritmetik ortalama puanları, boyutların tamamı ve ölçeğin toplamından elde edilen puanlar bakımından beklenti boyutunun algı boyutundan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin tüm boyutları incelendiğinde ise öğretmen ve yöneticilerin çoğu okullarda öğretmen liderliği davranışlarının belli düzeyde sergilendiği noktasında ortak görüşte oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkiyi analiz eden Bakır'a (2013) göre; özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin paylaşılan liderlik düzeyi, bütün alt boyutları bakımından devlet ilköğretim okullarına oranla daha yüksektir. Ayrıca devlet ve özel ilköğretim okullarında görev yapan erkek

öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları, aynı okullarda görevli olan kadın öğretmenlere oranla daha yüksektir.

Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliğini ayrıca lider-üye etkileşiminin aracılık rolünü araştıran Öztürk (2015); okul yöneticilerinin kurumlarında öğretmen liderliğini destekleyen bir örgüt kültürü oluşturmalarının, pozitif ilişkiye dayalı bir liderlik stili özümsemelerinin, öğretmen liderliğinin oluşumuna ve gelişimine yarar sağlaması yönünden oldukça mühim görüldüğü sonucuna ulaşmıştır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gereklilik ve sergilenme derecesine ilişkin görüşlerini araştıran Kölükçü'ye (2011) göre; İlköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının sergilenme derecesi ile ilgili görüşleri, kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında, kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Tüm boyutlarda cinsiyet değişkeni ile öğretmen liderliği gösteren davranışlarının gerekliliği ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Mesleki profesyonellik ile öğretmen liderliğine yönelik öğretmen algıları arasındaki ilişkiyi araştıran Yılmaz'ın (2017) bulgularına göre; öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algıları kişisel değişkenlere göre incelendiğinde, liderlik davranışlarının hem gerekliliği hem de sergilenme boyutunda cinsiyet, kurum türü, kıdem ve mezun olunan okul değişkenlerinde anlamlı farklar ortaya çıkarken, branş değişkeni açısından anlamlı farklar ortaya çıkmamıştır.

Okul müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkileri saptayan ve bazı değişkenlere göre inceleyen Savaş (2016); mesleki gelişim boyutunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde liderlik davranışları sergiledikleri; Türkçe ve yabancı dil öğretmenlerinin diğer branşlardaki öğretmenlere göre öğretmen liderliğinin mesleki gelişim boyutundaki davranışları daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri; mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin kendilerinden daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerden kurumsal gelişme boyutundaki öğretmen liderliği davranışlarını daha yüksek düzeyde ortaya koydukları,

öğrenci sayısı daha az olan okullarda görev yapan öğretmenlerin liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde gösterdikleri, kadın öğretmenlerin öğretmen liderliğinin mesleki gelişim boyutundaki davranışları anlamlı bir şekilde daha yüksek düzeyde sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği algılarının, örgütsel vatandaşlık ve işe sarılma düzeyleriyle ilişkisi üzerine bir araştırma yapan Ülger (2015); kıdem süresinin geçmiş çalışmalarda öğretmenlerin görüşleri ile ilişkili olduğunu dolayısıyla kıdem süresi ile liderlik arasındaki ilişkiye dair bulgunun önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerini, öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili görüşlerini ve öğretmen liderliği davranışlarının sınıf iklimine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyen Aslan'ın (2011) araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin en çok uyguladığı öğretmen liderliği davranışı kişisel farklılıklara saygı göstermektir. Öğretmenler, okula ilişkin tüm faaliyetlerde çoğunlukla pasif davranmayı tercih etmektedir. Öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyinin en yüksek olduğu boyut öğretim becerileridir. Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinde kıdem değişkeninin etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin öğretmen liderliği yeterliklerini araştıran Kaya, (2016), yaptığı analizler sonucunda; öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını yüksek düzeyde gösterdiklerini tespit etmiştir. İlkokulda çalışan öğretmenler, öğretmen liderlik davranışlarını yüksek düzeyde gösterirken, ortaokulda çalışan öğretmenler liderlik davranışlarını orta düzeyde göstermektedir. Öğretmenlerin liderlik davranışları cinsiyet ve branş değişkenlerine göre değişmezken, öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin, öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerini değerlendiren Ağırman'a (2016) göre; sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderlik rolleri açısından algıları cinsiyetlerine, yaşlarına ve çalıştıkları okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır; fakat mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar

tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderlik rollerine yönelik beklentilerinin cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenlerin lehine; çalışılan okul türü değişkeni açısından özel ilköğretim okulundaki sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Özçetin (2013), araştırmasında öğretmen liderliğinin okul liderlik kapasitesinin gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin, öğretmen liderliğini teşvik etme, destekleme ve kurumlarının liderlik kapasitesinin gelişmesi sürecinde karşılarına çıkan güçlüklerin; maddi imkânsızlıklar, liderlik kavramının yeteri kadar anlaşılabilmesi, öğretmenlerin aktivitelerde yeteri kadar faal olmaması, veli desteğinin yetersizliği, öğretmenlerin duygusal olarak zorluk yaşaması, öngörü becerisinin olmaması ve yeteri kadar zaman bulamamaları bulgularına ulaşmıştır.

Bakioğlu (1998), lider öğretmen adlı çalışmasında; göreve yeni başlamış olan öğretmenlerin yenilikçi davranışlarına destek vermek adına onları diğer çalışanlara tanıtmak, tecrübe sahibi olan olgun öğretmenleri, yeni göreve başlayan öğretmenlere danışmanlık yaptırarak her iki tarafın da gelişimine katkı sağlamak, çalışma normlarını belirlerken beraber çalışmayı önemsemek, tecrübeli veya tecrübesiz tüm öğretmenlere yardımcı olmayı önermek, zorlukları hep birlikte aşmaya çalışmak ve okulu yeniden yapılandırmaya çalışmak gibi önerilerde bulunmuştur.

Can'ın (2014) "Öğretmen liderliği" kitabındaki öğretmen liderliği ile ilgili önerileri şu şekildedir; okullarda girişimci, üretken ve lider öğretmenlik davranışlarının gösterilmesi için, öğretmen yetiştirme programlarının ve ortamlarının geliştirilmesi, toplum için çalışıp hizmet verecek ve liderlik yapacak öğretmenlerin yetiştirilmesi sağlanarak öğretmenlerin donanımlı hale getirilmesi gerekmektedir. Kimseye bağımlı kalmadan fikir üretebilen, yaratıcı projeler oluşturabilen ve belli bir vizyona sahip olan, öğrencileri, velileri ve çevresindeki tüm çalışanları etkileyebilen öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için öğretmen yetiştirme programlarının ve ortamlarının da güçlü hale getirilmesi gerekmektedir. Tüm bunlar için de gereken ortamlar öğretmenlere sunulmalı, kendilerini mesleki olarak geliştirebilmeleri için okul yöneticilerinden gereken destek sağlanmalıdır. Öğretmenlerin liderlik davranışları göstermelerine ilişkin engellerin ortadan kaldırılması için; okul

olanaklarının geliştirilmesi, öğrenci velilerinin eğitilmesi, öğrenci ve öğretmen değerlendirmelerindeki eksiklerin giderilmesi gibi çalışmalara yer verilmelidir.

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentilerini inceleyen Kılınç ve Receptoğlu'nun (2013) araştırma sonuçlarına göre; ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin beklenti düzeylerinin algı düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin cinsiyet değişkenine göre öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme ve meslekî gelişim boyutlarında; algılarının ise yaş değişkenine göre kurumsal gelişme boyutunda ve meslekî kıdem değişkenine göre kurumsal gelişme ve meslektaşlarla iş birliği boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir.

Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirme düzeyini inceleyen Can'ın (2007) araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler çoğunlukla okul çaplı olmayıp sınıf merkezli olan ve idare tarafından istenen davranışları sergilemektedir. Öğretmenlerin hemen hemen orta düzeye yakın derecede yapılan çalışmalara ön ayak olabildiği, okul çapında bağımsız ve yaratıcı projeler üretebildiği, değişime öncülük edebildiği görülmektedir. Öğretmenler tarafından çok az paylaşılan veya hiç paylaşılmayan davranışlar ise bağımsız eğitim projeleri hazırlama, akademik seviyede eğitim politikaları oluşturma, öneriler geliştirme ve eğitim araştırmaları yapma şeklindeki becerilerden oluşmaktadır.

Öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerini araştıran Arslan ve Özdemir (2015); öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin pozitif bir tavır içerisinde olduğunu, öğretmen liderliği için hem bireysel davranma becerilerini hem de işbirliği içerisinde davranma becerilerini ve uzmanlık bilgi ve becerilerine ilişkin çeşitli özellikleri gerekli gördüklerini ortaya koymaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin liderlik özelliklerini geliştirebilmesi için çalıştıkları okullarda yapılan uygulamaların yeterli olmadığı, bunun nedeninin ise kişisel engellerden veya okul yönetimi gibi değişik engellerden kaynaklanabileceği bulgularına ulaşmıştır.

Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt'a (2017) göre, öğretmenlerin öğretmen liderliği ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergileme düzeyleri, gerekli görme düzeylerinden daha düşüktür. Öğretmenler, öğretmen liderliği alt boyutları arasında en çok mesleki gelişim alt boyutunun gerekli olduğu ve sergilendiği görüşündedir. Bu alt boyutu sırası ile meslektaşlarla işbirliği ve kurumsal gelişme alt boyutları izlemektedir. Çalışmada, öğretmenlerin öğretmen liderliği ve öğrenen özerkliği destekleme davranışlarının çoğaltılması için; demokratik bir okul ortamının sağlanması, kişisel gelişim gayretlerine destek verilmesi, öğretmenler arası işbirliğinin özendirilmesi ve desteklenmesi, öğretmenlerin karar süreçlerine katılmalarının sağlanması gibi öneriler sunulmuştur.

Öğretmen liderliği davranışlarının örgütsel vatandaşlık davranışları üzerine etkisini inceleyen Uğurlu ve Yiğit (2014); okulda öğretmenler arasında dayanışma kültürü oluşturulması, özellikle yeni göreve başlayan öğretmenlere yardım edilmesi, okul iklimini olumlu yönde etkileyeceğinden eğitim yöneticilerine bu tür uygulamalara yer verilmesi önerilerinde bulunmuşlardır.

Öğretmenlerin öğretmen liderliği ile ilgili görüşlerini belirleyen Yiğit, Doğan ve Uğurlu'nun (2013) araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin, öğretmen liderliği beklentilerinin öğretmen liderliği algılarından yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Öğretmen liderliği algı ve beklentilerinin cinsiyet ve okul türü değişkenine göre, algılama düzeyinde mesleki gelişme davranışlarında anlamlı farklılıklar gösterdiği, beklenti düzeyinde ise okul türü ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermediği bulunmuştur.

Sınıf yönetiminde liderlik ve liderliğin sınıf yönetimine katkılarını araştıran Dağ ve Göktürk'e (2014) göre genel bir ifade ile liderlik, bir ekibi belli amaçlar çerçevesinde toplayıp bu amaçları gerçekleştirmek için onları birleştirip ortak hareket etmelerini sağlayacak bilgi ve becerilerin tamamıdır. Lider olabilmenin özünde güvenilir olmak, vizyoner bir bakış açısına sahip olmak, serinkanlı olmak, inisiyatif kullanıp risk almak, alanında uzman olmak, kurumsal yönden bağlılık oluşturabilmek gibi nitelikler vardır. Eğitim ve öğretim lideri olarak öğretmen; programın, öğrencinin

ve okulun hedeflerini birlikte tutar. Öğretmen liderler, dış kaynaklı engelleri ortadan kaldırırlar, bağımsız bir sınıf ortamı oluştururlar. Eğitimin niteliğini yükseltmek ancak etkili sınıflarla mümkün olabilir. Sınıfların etkili olmasını sağlayanlar ise lider öğretmenlerdir. Öğretmenin sınıfına liderlik yapabilmesi için öncelikle sınıfının özelliklerini çok iyi incelemesi ve çözümlenmesi gerekir. Bunun sonunda da sınıfına uygun liderlik vasıflarını göstermelidir. Öğretmenin liderliğinin geliştirilmesi, formal okul liderliği yönünden oldukça önemlidir. Çünkü lider öğretmen, hem okulun yaşam kalitesini yükseltir hem de karar verme sürecinde aktif rol alarak okulun değişimine destek olur.

İlkokul müdürlerinin öğretmen liderliğini destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi inceleyen Ovacıklı (2018), araştırma bulgularına dayanarak; okul müdürlerinin öğretmen liderliğini destekleyici davranışlarını yüksek düzeyde sergilemelerinin öğretmenlerin daha fazla öğretmen liderliği davranışları sergilemelerine neden olduğu, öğretmenlerin müdür desteğini önemli bir değişken olarak gördükleri, okul müdürlerinin öğretmen liderliğine gereken önemi vererek ve öğretmenlere gereken koşulları sunarak öğretmen liderliğinin gelişimine katkı sağlamalarının okul ve öğrenci başarısında oldukça önemli rol oynadığı, öğretmenlerin meslektaşlarına değer verdikleri, meslektaşlarıyla öğrenci durumlarına ilişkin görüş alışverişinde buldukları, öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışı sergilemelerinde iş birlikçi bir tutumun ve yardımseverliğin ön planda olduğu, öğretmenlerin önceliklerinin öğrenci öğrenmesi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ortaöğretim kurumlarında öğretmen liderliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesini araştıran Araşkal (2019); öğretmen liderliğinin amacının her öğrencinin öğrenmesini sağlama, okulda yapılan öğretimi geliştirme, mesleğe yabancılaşmayı önleme, etkili bir okul kültürünün oluşumuna ve eğitim ve öğretim süreçlerine katkı sağlama olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca örgüt yapısının ve öğretmenlerin kişilik özelliklerinin öğretmen liderliğini etkileyen önemli değişkenler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin liderlik davranışları sergileme noktasında yönetim desteğinin yetersizliğinden, bürokratik engellerden, öğretmenlerin yeniliğe dirençlerinden, meslektaşların eşitlikçi normlarından, sınav odaklı eğitim sisteminden,

demokratik işbirliği ve güven ortamının yetersizliğinden, öğretmenlerin iş yükünden kaynaklı zaman sınırlılığından kaynaklı sorunlar yaşandığını vurgulamıştır. Öğretmen liderliği davranışlarının; öğretmen liderlerin değişimi yönetebilmeleri, sürekli olarak mesleki gelişimlerini sağlamaları, etkili iletişim kurabilmeleri, meslektaşları ile işbirliği yapabilmeleri, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öğretimi düzenleyebilmeleri, öğretimsel yeterliliğe sahip olmaları ve öz düzenleme yapabilmeleri ile ortaya çıkabileceği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin kariyer fırsatlarını genişleterek yeterli ücret artışı ve manevi ödüllerle, okulda demokratik bir ortamın oluşturulmasıyla, öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden yapılandırılmasıyla, amaca uygun hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesiyle ve öğretmen özerkliğini artırmaya dönük uygulamaların gerçekleştirilmesiyle öğretmen liderliğinin yaygınlaştırılabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Okullardaki bürokrasi ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi inceleyen Çakan (2019), katılımcıların algılarına göre; öğretmenlerin meslektaşlarına liderlik ettikleri, birbirinin öğretimsel ve kurumsal gelişmesi süreçlerine önderlik ettikleri, geleneksel öğretmenliğin ötesine geçerek lider öğretmen olarak davranmaya başladıklarını, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla kendilerini geliştirip mesleki donanımını arttırdıklarını, öğretmen liderliği bakımından kurumun gelişimi için üstlendikleri roller ve meslektaşlarıyla işbirliği yapmaları yönünden kadın ve erkek öğretmenlerin benzerlik gösterdiği, mesleğe yeni başlamış veya daha az kıdemli olan öğretmenlerin mesleki gelişim açısından öğretmen liderliği algılarının tecrübeli olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu, öğretmenlerin yaşı ilerledikçe mesleki gelişime önderlik etme algılarının azaldığını, kurum içi orta düzeyde hiyerarşiden kaynaklı otorite ile ortaya çıkan kuralcı, sistemli, düzenli işleyişin olması ve belirsizliğin olmaması aynı zamanda esneklik gösterebilen bürokratik yapının öğretmen liderliği davranışlarının ortaya çıkışını olumlu etkilemekte ve desteklemekte olduğu, okulların bürokratik okul yapısının öğretmen liderliği davranışlarını destekleyici olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Şekerci (2019), öğretmen liderliği eğitim programının yaygın eğitim kurumları usta öğretici ve öğretmenlerinin liderlik becerilerine etkisini araştırdığı doktora

çalışmasında, mevcut okullarda öğretmen liderliği davranışlarının öğretmenler tarafından kavram olarak bilindiği, “Öğretmen Liderliği” eğitim programının, öğretmenlerin öğretmen liderliği beceri düzeylerini yükselttiği, meslektaşlarla işbirliği, bireysel, kurumsal ve mesleki gelişim sağlayan eğitim programlarının öğretmenlere çok katkı sağladığı, bu süreçte olumlu bir değişim ve dönüşüm gerçekleştiği, katılımcılarının tamamının programdan memnun kaldıkları, böyle bir program tekrar gerçekleştirilse yeniden katılmak istedikleri, bu tür programlardan tüm öğretmen ve öğretmen adaylarının faydalanmasını istedikleri, yaygın eğitim kurumlarında halen uygulanmakta olan liderlik programlarının daha çok biçimsel ve formal kaldığı, gerçekte öğretmen liderliği gibi aktif ve yaratıcılığa dayalı eğitimlerin hizmet içi ya da öncesi eğitimlerle tüm öğretmenlere uygulanması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişkiyi araştıran Taşpınar (2019), öğretmenlerin; liderlik davranışları arttıkça yansıtıcı düşünme eğilimlerinin de arttığı, öğretme odaklı bir yaklaşım sergiledikleri, öğretmen liderliği algısının kadın ve erkek öğretmenlerde benzer olduğu ancak erkeklerin yönetim ve liderlik konusunda azda olsa kadınlara göre daha istekli olduğu ve söz sahibi olmak istediği, lisansüstü eğitimin öğretmenin liderlik davranışını pozitif yönde etkilediği, deneyim kazandıkça öğretmen liderliği davranışları sergileme olasılığının yükseldiği, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri arttıkça öğretmen liderliği davranışlarının da arttığı ya da öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları arttıkça yansıtıcı düşünme eğilimlerinin de arttığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Kürkçü (2019), sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; sınıf öğretmenlerinin iyi düzeyde öğretmen liderliği algısına sahip oldukları, kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına oranla daha düşük öğretmen liderliği algısına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlardan hareketle; kadın öğretmenlerin okullarına dönük aidiyet duygularını geliştirici çalışmalar yapılabileceği, okulda yaşanan değişim ve dönüşüm süreçlerinde kadın öğretmenlere daha fazla sorumluluk verilebileceği, okul yönetimlerince, akademik

başarıya ulaşmak için eğitim ortamlarının düzenlenebileceği, öğretmenlerin güdülenebileceği ve bu süreçte öğretmenlere liderlik becerileri sergilemeleri için fırsatlar sunulabileceği önerilerinde bulunmuştur.

Liselerde öğretmen liderliği, öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları ile akademik başarı arasındaki ilişkileri inceleyen Akkurt (2019), öğretmenlerin; sınıf liderliğinde öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkileri olduğu, okul başarısı üzerindeki açıklayıcılığı en güçlü olan boyutun iletişim boyutu olduğu, öğrencilerle kurduğu güçlü iletişim, onların okul başarıları üzerinde, okul dışı süreçlerdeki liderliğinden, motivasyon gücünden ve öğretimsel liderlik düzeyinden daha etkili olduğu, sınıf liderliği rollerinin öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları üzerinde de etkili olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Ayrıca, eğitim politikacıları tarafından öğretmenlerin mesleki yeterliklerin belirlenmesinde, sınıf liderliği becerilerinin daha güçlü vurgulanması gerektiği, öğretmenlerin iletişim becerilerinin öğretim becerilerinden daha önemli olduğu, öğrenci başarısı üzerinde öğretmenlerin öğretimle ilgili teknik becerilerinden çok iletişim becerilerinin etkili olduğu, öğretmen liderliği faktörünün başarı üzerinde yüksek etkisi olduğu, öğrencilerin okul başarısı üzerindeki etkisi en güçlü olan değişkenin ailelerin sosyoekonomik düzeyi değişkeni olduğu, sosyoekonomik eşitsizliklerin başarı üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmada en önemli faktörün öğretmen liderliği olduğu, buna karşın okul yaşam kalitesi ile ilgili faktörlerin başarıya etkisinin daha sınırlı olduğu, akademik başarıya odaklı politik tedbirlerde sosyoekonomik düzey ve öğretmenle ilgili unsurların okul yaşam kalitesi, okul türü gibi okulla ilgili unsurlardan daha önemli olduğu, okullar arasındaki sosyoekonomik eşitsizlikleri giderici tedbirlerin alınmasının önem taşıdığı, sosyoekonomik eşitsizlikler giderilmeden ve öğretmen niteliğini iyileştirmeden okula yapılacak diğer yatırımların başarı üzerindeki etkisinin sınırlılığının eğitim politikacıları açısından dikkate alınması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Eker (2019), okul müdürünün liderliğinin ve öğretmen liderliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmada; okul müdürlerinin liderlik tarzlarının öğretmen liderliği üzerinde etkili olduğu, öğretmen liderliğinin okul müdürlerinin liderliğine oranla öğrenci başarısı üzerinde daha fazla etkisinin

bulunduğu, okul müdürlerinin liderlik tarzlarının öğrenci başarısı üzerinde etkili olmadığı, öğretmen liderliğinin öğrenci başarısını etkilediği, öğretmenlerin liderlik algılarının cinsiyet, kıdem ve eğitime göre değişiklik göstermediği sonuçlarına ulaşmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algılarını inceleyen Gürler (2019), öğretmenlerde liderlik rolünün varlığının liderlik becerilerinin varlığına bağlı olduğu, liderlik becerilerini sergileyen öğretmenlerin eğitimin kalitesini yükseltebilen, eğitimde yaşanan sorunları çözebilen en önemli faktör olduğu, öğretmenlerin okullarının kurum olarak gelişiminde kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları yüksek performansla yerine getirmeleri gerektiği, yöneticilik deneyimi yaşantılarının öğretmenlerin liderlik algılarını desteklediği, geliştirdiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen Yaz (2018), Öğretmen liderliği, boyutlar açısından değerlendirildiğinde; öğretmenlerin en fazla mesleki gelişime ve sonrasında meslektaşlarla işbirliğine önem verdikleri, kurumsal gelişmeye ise en derecede önem verdikleri bulgularına ulaşmıştır. Öğretmen özyeterliği arttıkça sınıf yönetiminin de yüksek düzeyde olumlu yönde arttığı, öğretmen liderliği arttıkça meslektaşlarla işbirliğinin de yüksek düzeyde olumlu yönde arttığı, öğrenci katılımı arttıkça meslektaşlarla işbirliğinin de orta düzeyde olumlu yönde arttığı, öğrenci katılımı arttıkça öğretmen liderliği davranışlarının da orta düzeyde olumlu yönde arttığı, öğretim stratejileri arttıkça meslektaşlarla işbirliğinin de orta düzeyde olumlu yönde arttığı, öğretim stratejileri arttıkça öğretmen liderliği davranışlarının da orta düzeyde olumlu yönde arttığı, sınıf yönetimi arttıkça öğretmen liderliği davranışlarının da orta düzeyde olumlu yönde arttığı, öğretmen özyeterlik algısı arttıkça mesleki gelişimin de orta düzeyde olumlu yönde arttığı, öğretmen özyeterlik algısı arttıkça meslektaşlarla işbirliğinin de orta düzeyde olumlu yönde arttığı, öğretmen özyeterlik algısı arttıkça öğretmen liderliği davranışlarının da orta düzeyde olumlu yönde arttığı, sonucuna ulaşmıştır.

Yüksel (2018), okul müdürlerinin öğretmen liderliğine ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında; öğretmenlerin sergiledikleri liderlik davranışlarının toplumu

etkileme ve geliştirmeye yönelik olduğu, lider öğretmenlerin kararlara katılmasının gerekliliği, karara katılma durumunun öğretmenlerin özgüvenlerini ve motivasyonlarını arttırmakta olduğu, lider öğretmenlerin okul sosyal hayatının gelişmesinde büyük katkılarının olduğu, okul etkinliğinin artırılmasının öğrencilerin okula olan bağlılıklarını arttırdığı, okul müdürlerinin liderlik davranışı sergileyen öğretmenleri en çok proje alt kategorisinde desteklediği, bu destek sayesinde öğretmenlerin liderlik becerilerinin gelişeceği, başarıyla sonuçlanan projeler sayesinde motive olacakları ve okul müdürlerinin öğrenmeye uygun okul ortamı yaratma rollerinin öğretmenlerin fikirlerine saygı duyma ve takım çalışmalarını desteklemekten geçtiği, öğrenen okul yaratma girişiminde bulunan öğretmenleri müdürlerin büyük çoğunluğunun desteklediği sonuçlarına ulaşmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerini inceleyen Elmas (2018), öğretmenlerin mesleki gelişime ve işbirliğine açık oldukları ancak kurumsal gelişmeye katkı sunma konusunda daha az katılımcı davranışlar sergiledikleri, öğretmen liderliğinin okullarda sıklıkla sergilendiği, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla öğretmen liderliği sergilediği, ortaokul öğretmenlerinin evli ya da bekâr olmalarının öğretmen liderliği sergileme davranışlarını farklılaştırmadığı, mesleki kıdeme göre ortaokul öğretmenlerinin sergiledikleri öğretmen liderliği davranışlarının anlamlı olarak değişmediği ancak mesleki kıdem arttıka öğretmen liderliği sergileme davranışlarının arttığı, öğretmenlerin branşının öğretmen liderliği sergileme davranışlarını mesleki gelişim, meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarında ve öğretmen liderliği sergileme boyutunda farklılaşmadığı, kurumsal gelişme alt boyutunda ise öğretmenlerin liderlik sergileme davranışlarının branşa göre farklılaştığı, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerle mezuniyeti farklı fakültelerden olan öğretmenlerin öğretmen liderliği sergileme davranışlarının benzer olduğu, lisans mezunu öğretmenlerle yüksek lisans mezunu öğretmenlerin öğretmen liderliği sergileme davranışlarının farklılık göstermediği, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını daha çok sergilemediği, özel okullarda çalışan öğretmenlerin öğretmen liderliği sergileme davranışlarının resmi okullarda çalışan öğretmenlerden daha çok olduğu bulgularına ulaşmıştır.

Öğrenen örgüt ve inisiyatif almanın öğretmen liderliği ile ilişkisini inceleyen Tekeş (2018), öğretmen liderliği algılarının yüksek olduğu, özel ilkokullardaki öğretmenlerin öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliği algılarının resmi ilkokullardaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu, ön lisans düzeyinde öğrenim durumuna sahip öğretmenlerin öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliği algılarının lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenime sahip olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulgularına ulaşmıştır.



BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma karşılaştırma ve ilişki modelindedir. Bu araştırmanın iki temel değişkeni vardır. Bağımsız değişkeni çok boyutlu iş motivasyonu, bağımlı değişkeni ise öğretmen liderliği davranışlarıdır.

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışma evrenini 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Konya ili Meram ilçesinde değişik branş ve yaşlarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Konya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden elde edilen resmi verilere göre Meram ilçesinde bulunan devlet ilköğretim ve ortaokulları ile özel ilköğretim okullarında araştırmanın yürütüldüğü tarihlerde görev yapmakta olan öğretmen sayıları 1249 olarak belirlenmiştir.

Evren, araştırma sonuçlarının geçerli olacağı büyük gruptur. Örnekleme, bir grup bütünü kendi içinde seçilmiş parçalarıyla temsil edilmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Örneklemin, evrenin bir parçası olabilmesi için birtakım kurallar gereklidir. Önemli olan ve evren değerlerini kuvvetlendiren en temel kurallar ise eşitlik ve bağımsızlık ilkelerinden doğan yansızlık ve tesadüfiliktir. Araştırmada örnekleme girecek okulların belirlenmesinde ise iki aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Birinci aşamada, Konya ilinin Meram ilçesindeki okullar okul türlerine göre tabakalara ayrılmıştır. İkinci aşamada ise seçilen tabakalarda kümeleme örnekleme yöntemiyle okullar belirlenmiştir. Sonrasında süreç şu şekilde gerçekleşmiştir. Tabakalarda kümeler halinde bulunan okullardaki öğretmen sayıları belirlenmiştir. Her tabakadaki her bir okula bir numara verilmiştir. Her bir tabakada tesadüfi kümeleme örnekleme yöntemiyle seçilen okullar örnekleme dahil edilmiştir. Ölçekler örnekleme alınan okullarda 373 öğretmene uygulanmıştır. Ölçekleri eksik cevaplandıran, boş bırakan 39 öğretmen örneklemden çıkarılmış ve örneklem sayısı 334 kişi olarak belirlenmiştir. Örnekleme ait demografik bilgiler Tablo 4 te verilmiştir.

Tablo 4: Örneklem Alınan Okullar, Öğretmen Sayıları ve Bazı Demografik Bilgiler

Küme	Örneklem Alınan Okullar	Öğretmen Sayısı
A	Devlet İlkokulu	173
B	Devlet Ortaokulu	115
C	Özel Okul	46
Cinsiyet		Öğretmen Sayısı
Kadın		191
Erkek		143
Mesleki Deneyim		Öğretmen Sayısı
1-5 Yıl		60
6-10 Yıl		51
11-15 Yıl		55
16-20 Yıl		31
21 ve üzeri yıl		137
Eğitim Düzeyi		Öğretmen Sayısı
Lisans		296
Yüksek Lisans		38
Yaş		Öğretmen Sayısı
20-24 yaş		12
25-30 yaş		47
31-35 yaş		42
36-40 yaş		52
40-45 yaş		58
45 ve üzeri yaş		123

Araştırmanın örneklemini 27 farklı ilkokul ve ortaokuldan 191 kadın (%56.2), 143 erkek (%42.8) olmak üzere toplam 334 öğretmenin tesadüfi olarak katılımı oluşturmaktadır. Örnekleme oluşturan öğretmenler çoğunlukla (%41, n=137) 21 ve üzeri yıl mesleki deneyime sahiptirler. Çalışmaya katılan öğretmenler lisans (%88.6, n=296) ve lisansüstü (%21.4, n=38) eğitim düzeyine sahiptirler. Öğretmenlerin çoğu (%36.8, n=123) 45 yaş ve üzeridir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla 2 farklı ölçek kullanılmıştır. Bunlar: “Öğretmen Liderliği Ölçeği” ve “Çok Boyutlu İş Motivasyonu” ölçeğidir. Oluşturulan anket formunda, bu iki ölçeğin yanı sıra öğretmenlerin yaş, cinsiyet, okul türü, okul

kademesi, okuldaki görev süresi, mesleki deneyim ve eğitim düzeyi ile ilgili sorulara da yer verilmiştir.

3.3.1. Öğretmen Liderliği Ölçeği

Öğretmenlerin liderlik düzeylerini ölçmek için Beycioğlu (2009) tarafından geliştirilen “Öğretmen Liderliği Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan faktör analizleri neticesinde oluşturulan 25 maddelik Öğretmen Liderliği Ölçeği 5’li likert tipindedir. Ölçme aracında yer alan maddeler, beşli likert tipi ölçeğe göre düzenlenmiş, “Her zaman (5)”, “ Sık sık (4)”, “Bazen (3)”, “Nadiren (2)”ve “Hiçbir zaman (1)”, biçiminde puanlandırılmıştır.

Beycioğlu (2009) tarafından geliştirilen ölçeğin 3 alt boyutu vardır. “Kurumsal Gelişme” alt boyutunda öğretmen liderliği, “Mesleki Gelişim” alt boyutunda öğretmen liderliği, “Meslektaşlarla İşbirliği” boyutunda öğretmen liderliğidir.

Beycioğlu (2009), ölçeğin alt boyutlarının güvenirlik kat sayılarını (Cronbach Alfa kat sayısı) şu şekilde bulmuştur; kurumsal gelişme boyutunda öğretmen liderliği için .79, mesleki gelişim boyutunda öğretmen liderliği için .86, meslektaşlarla işbirliği boyutunda öğretmen liderliği için .89 ‘dur.

Boyut 1: Kurumsal Gelişme

Kurumsal gelişme boyutu öğretmen liderliğinin, geleneksel liderlik söylemlerinden farklı oluşunun ortaya çıktığı boyuttur. Öğretmen liderlik rolleri, genel olarak müdüre ait olan liderlik sorumluluklarının yapısını değiştirmekte ve öğretmenler çeşitli yönetsel etkinliklerde yer almaktadırlar (Beycioğlu, 2009). Bu boyutta yer alan maddelere; il, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak, eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak örnek olarak gösterilebilir.

Boyut 2: Mesleki Gelişim

Bu boyutta lider öğretmen mesleki olarak kendisini geliştirirken, öğrencilerine ve meslektaşlarına da öncü ve örnek davranışlar sergileyerek, onlar üzerinde etki

yaratmaktadır (Beycioğlu, 2009). Bu boyutta yer alan maddelere; meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alışverişinde bulunmak, meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak, okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek örnek olarak gösterilebilir.

Boyut 3: Meslektaşlarla İşbirliği

Öğretmen lider, göreve yeni başlayan öğretmenlere rehberlik ederek, ortaya çıkan mesleki ve kurumsal ihtiyaçlar doğrultusunda, işbirliğine dayalı ortak çalışma grupları vb. oluşumunda önderlik ederek, eğitimsel etkililiği artırmaya çabalar (Beycioğlu, 2009). Bu boyutta yer alan maddelere; öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak, gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak örnek olarak gösterilebilir.

Bu çalışmada ise “Öğretmen Liderliği Ölçeği”nin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ölçeğin bütünü ve alt boyutlarıyla birlikte ayrı ayrı hesaplanmıştır. “Öğretmen Liderliği Ölçeği” bütününde .93 ve “Öğretmen Liderliği Ölçeğinin alt boyutlar düzeyinde Cronbach Alfa katsayılarının, “Kurumsal Gelişme” alt boyutunda .89, “Mesleki Gelişim” alt boyutunda .93, “Meslektaşlarla İşbirliği” alt boyutunda .87 olduğu bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar ölçeklerin orijinalleriyle benzerlik göstermektedir (Taber, 2018).

3.3.2. Çok boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği

Öğretmenlerin iş motivasyonunu ölçmek amacıyla Gagné, Forest, Gilbert, Aubé, Morin ve Malorni tarafından 2010 yılında geliştirilen, Çivilidağ ve Şekercioğlu (2017) tarafından da Türkçeye uyarlanan “Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği 19 maddeden oluşmaktadır. 7’li likert tip ölçek kullanılmıştır. Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeğinin alt boyutları; “Motive Olamama”, “İçsel Motivasyon”, “Dışsal Düzenleme-Sosyal”, “Kişisel Düzenleme”, “Dışsal Düzenleme-Maddesel”, “İçe Yansıtılan Düzenleme” şeklindedir. Ölçekte yer alan maddelerde ifade edilen duygu, düşünce ve davranışlar, ifadelere katılma derecesine göre Hiç Uygun Değil, Çoğunlukla Uygun Değil, Uygun Değil,

Orta, Uygun, Oldukça Uygun ve Tamamen Uygun sıklıklarından birisi işaretlenerek cevaplandırılmaktadır.

Çivilidağ ve Şekercioğlu (2017) ölçeğin alt boyutlarının güvenirlik kat sayılarını (Cronbach Alfa katsayısı) şu şekilde bulmuştur; ölçeğin bütününde .71, “Motive Olamama” alt boyutu için .72, “İçsel Motivasyon” alt boyutu için .73, “Dışsal Düzenleme-Sosyal” alt boyutu için .78, “Kişisel Düzenleme” alt boyutu için .76, “Dışsal Düzenleme-Maddesel” alt boyutu için .80 ve “İçe Yansıtılan Düzenleme” alt boyutu için .73’tür.

Bu çalışmada ise “Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği”nin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ölçeğin bütünü ve boyutlarıyla birlikte ayrı ayrı hesaplanmıştır. Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeğinin alt boyutlar düzeyinde Cronbach Alfa katsayılarının “Motive Olamama” alt boyutu için .75 “İçsel Motivasyon” alt boyutu için .70, “Dışsal Düzenleme-Sosyal” alt boyutu için .79, “Kişisel Düzenleme” alt boyutu için .71, “Dışsal Düzenleme-Maddesel” alt boyutu için .67 ve “İçe Yansıtılan Düzenleme” alt boyutu için .74 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar ölçeklerin orijinalleriyle benzerlik göstermektedir (Taber, 2018).

3.3.3. Verilerin Analizi

Verilerde hangi testlerin uygulanacağına karar vermek için önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılır. Örneklemdaki kişi sayısı 40 ve üzerinde ise Kolmogorov-Smirnov testi uygulanır ve çıkan tabloda (sig.) ile gösterilen p değerinin 0.05’ten küçük olduğu ($p < 0.05$), diğer bir deyişle, normal dağılım göstermediği durumlarda nonparametrik testler uygulanır (Can, 2014, s. 81-94; Pallant, 2016, s. 71-76). 334 sınıf ve branş öğretmenlerinden elde edilen verilerin tamamı demografik değişkenlere göre “normal dağılım” olup olmadığı sınanmıştır. Verilerin ve boyut toplamlarının, Kolmogorov-Smirnov testinin tablosunda (sig.) ile gösterilen p değerinin 0.05’ten küçük olduğu ($p < 0.05$), başka bir ifadeyle normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Analizlerde; ikili karşılaştırmalar için Mann-Whitney U Testi, çoklu karşılaştırmalar için Kruskal-Wallis H Testi ve öğretmenlerin çok boyutlu iş motivasyonları ile öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için de Korelasyon Analizi Spearman Brown

Tekniği kullanılmıştır. Analizler için elde edilen sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır. “Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği”nin normallik testi sonuçları Tablo 5’te, “Öğretmen Liderliği Ölçeği”nin normallik testi sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 5: Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Faktör 1: Kişisel Düzenleme	.169	334	.000	.874	334	.000
Faktör 2: Dışsal Düzenleme-Maddesel	.159	334	.000	.880	334	.000
Faktör 3: Dışsal Düzenleme-Sosyal	.218	334	.000	.831	334	.000
Faktör 4: Motive Olmama	.397	334	.000	.537	334	.000
Faktör 5: İçer Yansıtılan Düzenleme	.141	334	.000	.915	334	.000
Faktör 6: İçsel Motivasyon	.079	334	.000	.961	334	.000

Tablo 6: Öğretmen Liderliği Ölçeği Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Boyut 1: Kurumsal Gelişme	.063	334	.003	.983	334	.001
Boyut 2: Mesleki Gelişim	.165	334	.000	.865	334	.000
Boyut 3: Meslektaşlarla İş Birliği	.131	334	.000	.920	334	.000
Liderlik Davranışı Genel Toplam	.080	334	.000	.966	334	.000

BÖLÜM 4

4. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerden anket aracılığı ile toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Bulguların sıralanması ve açıklanması, araştırmanın amaçları esas alınarak yapılmıştır. Buna göre ilk olarak, öğretmenlerin belirlenen demografik değişkenlere göre motivasyon düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır. İkinci olarak, öğretmenlerin belirlenen demografik değişkenlere göre öğretmenlerin liderlik davranışı sergileme düzeylerine ilişkin bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır. Üçüncü olarak da öğretmenlerin çok boyutlu iş motivasyonlarının, öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır.

4.1. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeyleri

Öğretmenlerin çok boyutlu iş motivasyonu düzeylerinin yaş değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7: Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeylerinin Yaş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması Kruskal-Wallis H Testi

Düşünceler	Yaş	N	\bar{x}	Sıra Ortalaması	Kikare X ²	Serbestlik Değeri (df)	P	Anlamlı Fark
Kişisel Düzenleme	20-24 Yaş	12	18.33	186.83	1.8234	5	.873	
	25-30 Yaş	47	18.15	179.18				
	31-35 Yaş	42	18.02	169.18				
	36-40 Yaş	52	17.62	161.55				
	40-44 Yaş	58	17.45	159.89				
	45 Yaş ve Üzeri	123	17.76	166.68				
Dışsal Düzenleme-Maddesel	20-24 Yaş	12	8.17	202.96	6.9219	5	.226	
	25-30 Yaş	47	7.98	188.02				
	31-35 Yaş	42	6.71	162.25				
	36-40 Yaş	52	7.98	180.03				
	40-44 Yaş	58	6.50	155.81				
	45 Yaş ve Üzeri	123	6.47	158.21				
Dışsal Düzenleme-Sosyal	20-24 Yaş	12	6.58	191.33	8.8001	5	.117	
	25-30 Yaş	47	6.94	183.95				
	31-35 Yaş	42	6.74	189.15				
	36-40 Yaş	52	6.35	175.52				
	40-44 Yaş	58	5.52	149.13				
	45 Yaş ve Üzeri	123	5.53	156.77				
Motive Olamama	20-24 Yaş	12	20.17	172.25	6.3684	5	.272	
	25-30 Yaş	47	20.40	155.43				
	31-35 Yaş	42	20.50	147.18				
	36-40 Yaş	52	19.54	177.68				
	40-44 Yaş	58	19.74	178.60				
	45 Yaş ve Üzeri	123	19.95	169.05				
İçe Yansıtılan Düzenleme	20-24 Yaş	12	17.92	190.21	3.5217	5	.620	
	25-30 Yaş	47	17.79	183.31				
	31-35 Yaş	42	17.74	172.10				
	36-40 Yaş	52	17.12	162.76				
	40-44 Yaş	58	16.84	153.08				
	45 Yaş ve Üzeri	123	17.35	166.48				
İçsel Motivasyon	20-24 Yaş	12	14.17	168.96	5.1657	5	.396	
	25-30 Yaş	47	14.89	186.10				
	31-35 Yaş	42	14.76	188.29				
	36-40 Yaş	52	13.56	160.12				
	40-44 Yaş	58	13.55	161.04				
	45 Yaş ve Üzeri	123	13.26	159.32				
Çok Boyutlu İş Motivasyon Toplamı	20-24 Yaş	12	87.92	198.42	1.095	5	.072	
	25-30 Yaş	47	89.49	195.24				
	31-35 Yaş	42	87.43	177.11				
	36-40 Yaş	52	85.25	176.01				
	40-44 Yaş	58	82.10	147.05				
	45 Yaş ve Üzeri	123	83.31	156.65				

*p>.05, kategoriler: “20-24 yaş=1”, “25-30 yaş =2”, “31-35 yaş =3”, “36-40 yaş=4”, “40-44 yaş=5” “45 yaş ve üzeri=6”

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin “Çok Boyutlu İş Motivasyon” puanları ile “Yaş” değişkeni puanları arasındaki Kruskal Wallis H Testi karşılaştırılmasından

elde edilen bulgulara göre; “Kişisel Düzenleme” alt boyutunda, yaş aralığı “20-24 yaş” olan öğretmenlerin puan ortalamaları 186.83 puan, “25-30 yaş” olan öğretmenlerin puan ortalamaları 179.18 puan, “31-35 yaş” olan öğretmenlerin puan ortalamaları 169.18 puan, “36-40 yaş” olan öğretmenlerin puan ortalamaları 161.55 puan, “40-44 yaş” olan öğretmenlerin puan ortalamaları 159.89 puan, “45 yaş ve üzeri” olan öğretmenlerin puan ortalamaları 166.68 puan olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin “Çok Boyutlu İş Motivasyon” puanları ile öğretmenlerin yaş değişkeni arasında yapılan Kruskal Wallis analizi sonucunda $p=.873$ ve ($p>.05$) olduğundan öğretmenlerin yaş değişkenine göre çok boyutlu iş motivasyon puan ortalamasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktır.

“Dışsal Düzenleme-Maddesel” alt boyutunda, yaş aralığı “20-24 yaş” olan öğretmenlerin puan ortalamaları 202.96 puan, “25-30 yaş” olan öğretmenlerin puan ortalamaları 188.02 puan, “31-35 yaş” olan öğretmenlerin puan ortalamaları 162.25 puan, “36-40 yaş” olan öğretmenlerin puan ortalamaları 180,03 puan, “40-44 yaş” olan öğretmenlerin puan ortalamaları 155.81 puan, “45 yaş ve üzeri” olan öğretmenlerin puan ortalamaları 158.21 puan olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin “Çok Boyutlu İş Motivasyon” puanları ile öğretmenlerin yaş değişkeni arasında yapılan Kruskal Wallis analizi sonucunda $p=.226$ ve ($p>.05$) olduğundan öğretmenlerin yaş değişkenine göre çok boyutlu iş motivasyonu puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktır.

“Dışsal Düzenleme-Sosyal” alt boyutunda, yaş aralığı “20-24 yaş” olan öğretmenlerin puan ortalamaları 191.33 puan, “25-30 yaş” olan öğretmenlerin puan ortalamaları 183.95 puan, “31-35 yaş” olan öğretmenlerin puan ortalamaları 189.15 puan, “36-40 yaş” olan öğretmenlerin puan ortalamaları 175.52 puan, “40-44 yaş” olan öğretmenlerin puan ortalamaları 149.13 puan, “45 yaş ve üzeri” olan öğretmenlerin puan ortalamaları 156.77 puan olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin “Çok Boyutlu İş Motivasyon” puanları ile öğretmenlerin yaş değişkeni arasında yapılan Kruskal Wallis analizi sonucunda $p=.117$ ve ($p>.05$) olduğundan öğretmenlerin yaş değişkenine göre çok boyutlu iş motivasyonu puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktır.

“Motive Olamama” alt boyutunda, yaş aralığı “20-24 yaş” olan öğretmenlerin puan ortalamaları 172.25 puan, “25-30 yaş” olan öğretmenlerin puan ortalamaları

155.43 puan, “31-35 yaş” olan öğretmenlerin puan ortalamaları 147.18 puan, “36-40 yaş” olan öğretmenlerin puan ortalamaları 177.68 puan, “40-44 yaş” olan öğretmenlerin puan ortalamaları 178.60 puan, “45 yaş ve üzeri” olan öğretmenlerin puan ortalamaları 169.05 puan olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin “Çok Boyutlu İş Motivasyon” puanları ile öğretmenlerin yaş değişkeni arasında yapılan Kruskal Wallis analizi sonucunda $p=.272$ ve $(p>.05)$ olduğundan öğretmenlerin yaş değişkenine göre çok boyutlu iş motivasyon puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

“İçer Yansıtılan Düzenleme” alt boyutunda, yaş aralığı “20-24 yaş” olan öğretmenlerin puan ortalamaları 190.21 puan, “25-30 yaş” olan öğretmenlerin puan ortalamaları 183.31 puan, “31-35 yaş” olan öğretmenlerin puan ortalamaları 172.10 puan, “36-40 yaş” olan öğretmenlerin puan ortalamaları 162.76 puan, “40-44 yaş” olan öğretmenlerin puan ortalamaları 153.08 puan, “45 yaş ve üzeri” olan öğretmenlerin puan ortalamaları 166.48 puan olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin “Çok Boyutlu İş Motivasyon” puanları ile öğretmenlerin yaş değişkeni arasında yapılan Kruskal Wallis analizi sonucunda $p=.620$ ve $(p>.05)$ olduğundan öğretmenlerin yaş değişkenine göre çok boyutlu iş motivasyonu puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

“İçsel Motivasyon” alt boyutunda, yaş aralığı “20-24 yaş” olan öğretmenlerin puan ortalamaları 168.96 puan, “25-30 yaş” olan öğretmenlerin puan ortalamaları 186.10 puan, “31-35 yaş” olan öğretmenlerin puan ortalamaları 188.29 puan, “36-40 yaş” olan öğretmenlerin puan ortalamaları 160.12 puan, “40-44 yaş” olan öğretmenlerin puan ortalamaları 161.04 puan, “45 yaş ve üzeri” olan öğretmenlerin puan ortalamaları 159.32 puan olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin “Çok Boyutlu İş Motivasyon” puanları ile öğretmenlerin yaş değişkeni arasında yapılan Kruskal Wallis analizi sonucunda $p=.396$ ve $(p>.05)$ olduğundan öğretmenlerin yaş değişkenine göre çok boyutlu iş motivasyonu puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

“Çok Boyutlu İş Motivasyon Toplamı” alt boyutunda, yaş aralığı “20-24 yaş” olan öğretmenlerin puan ortalamaları 198.42 puan, “25-30 yaş” olan öğretmenlerin puan ortalamaları 195.24 puan, “31-35 yaş” olan öğretmenlerin puan ortalamaları 177.11 puan, “36-40 yaş” olan öğretmenlerin puan ortalamaları 176.01 puan, “40-44 yaş” olan öğretmenlerin puan ortalamaları 147.05 puan, “45 yaş ve üzeri” olan

öğretmenlerin puan ortalamaları 156.65 puan olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin “Çok Boyutlu İş Motivasyonu” puanları ile öğretmenlerin yaş değişkeni arasında yapılan Kruskal Wallis analizi sonucunda $p=.072$ ve ($p>.05$) olduğundan öğretmenlerin yaş değişkenine göre çok boyutlu iş motivasyonu puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

4.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeyleri

Öğretmenlerin çok boyutlu iş motivasyonu düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması Mann-Whitney U Testi

Düşünceler	Cinsiyet	N	\bar{x}	U	Z	p
Kişisel Düzenleme	Kadın	191	177.01	11839.5	-2.125	.033*
	Erkek	143	154.79			
Dışsal Düzenleme-Maddesel	Kadın	191	171.98	12801	-0.993	.320
	Erkek	143	161.52			
Dışsal Düzenleme-Sosyal	Kadın	191	168.58	13450.5	-0.244	.806
	Erkek	143	166.06			
Motive Olamama	Kadın	191	152.56	10802.5	-4.123	.000*
	Erkek	143	187.46			
İçe Yansıtılan Düzenleme	Kadın	191	176.98	11845.5	-2.094	.036*
	Erkek	143	154.84			
İçsel Motivasyon	Kadın	191	174.24	12369	-1.478	.139
	Erkek	143	158.50			
Çok Boyutlu İş Motivasyon Toplamı	Kadın	191	174.84	12255.5	-1.605	.108
	Erkek	143	157.70			

* $p<.05$

Tablo-8 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre çok boyutlu iş motivasyonu ölçeğinin “Dışsal Düzenleme-Maddesel”, “Dışsal Düzenleme-Sosyal”, “İçsel Motivasyon” alt boyut puan ortalamaları ile “Çok Boyutlu İş Motivasyon Toplamı” puanı anlamlı bir şekilde farklılaşmazken; “Kişisel Düzenleme”, “Motive Olamama” ve “İçe Yansıtılan Düzenleme” alt boyut puan ortalamaları anlamlı bir

şekilde farklılaşmaktadır ($p<.05$). Çok boyutlu iş motivasyonu ölçeğinin “Kişisel Düzenleme” ve “İçe Yansıtılan Düzenleme” alt boyutlarında kadın öğretmenlerin puan ortalaması erkek öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir. “Motive Olamama” alt boyutunda ise erkek öğretmenlerin puan ortalaması kadın öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p<.05$).

4.3. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeyleri

Öğretmenlerin çok boyutlu iş motivasyonu düzeylerinin okul türü değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9: Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeylerinin Okul Türü Değişkeni Açısından Karşılaştırılması Mann-Whitney U Testi

Düşünceler	Okul Türü	N	\bar{x}	U	Z	p																																																								
Kişisel Düzenleme	Özel Okul	46	18.17	6045.5	-0.971	.331																																																								
	Devlet Okulu	288	17.73				Dışsal Düzenleme-Maddesel	Özel Okul	46	9.61	4100	-4.209	.000*	Devlet Okulu	288	6.60	Dışsal Düzenleme-Sosyal	Özel Okul	46	6.15	6533	-0.155	.876	Devlet Okulu	288	6.02	Motive Olamama	Özel Okul	46	3.85	5975	-1.346	.178	Devlet Okulu	288	4.08	İçe Yansıtılan Düzenleme	Özel Okul	46	18.20	5265	-2.257	.023*	Devlet Okulu	288	17.22	İşsel Motivasyon	Özel Okul	46	14.63	5983	-1.056	.291	Devlet Okulu	288	13.68	Çok Boyutlu İş Motivasyon Toplamı	Özel Okul	46	74.11	4968	-2.724
Dışsal Düzenleme-Maddesel	Özel Okul	46	9.61	4100	-4.209	.000*																																																								
	Devlet Okulu	288	6.60				Dışsal Düzenleme-Sosyal	Özel Okul	46	6.15	6533	-0.155	.876	Devlet Okulu	288	6.02	Motive Olamama	Özel Okul	46	3.85	5975	-1.346	.178	Devlet Okulu	288	4.08	İçe Yansıtılan Düzenleme	Özel Okul	46	18.20	5265	-2.257	.023*	Devlet Okulu	288	17.22	İşsel Motivasyon	Özel Okul	46	14.63	5983	-1.056	.291	Devlet Okulu	288	13.68	Çok Boyutlu İş Motivasyon Toplamı	Özel Okul	46	74.11	4968	-2.724	.006*	Devlet Okulu	288	68.20						
Dışsal Düzenleme-Sosyal	Özel Okul	46	6.15	6533	-0.155	.876																																																								
	Devlet Okulu	288	6.02				Motive Olamama	Özel Okul	46	3.85	5975	-1.346	.178	Devlet Okulu	288	4.08	İçe Yansıtılan Düzenleme	Özel Okul	46	18.20	5265	-2.257	.023*	Devlet Okulu	288	17.22	İşsel Motivasyon	Özel Okul	46	14.63	5983	-1.056	.291	Devlet Okulu	288	13.68	Çok Boyutlu İş Motivasyon Toplamı	Özel Okul	46	74.11	4968	-2.724	.006*	Devlet Okulu	288	68.20																
Motive Olamama	Özel Okul	46	3.85	5975	-1.346	.178																																																								
	Devlet Okulu	288	4.08				İçe Yansıtılan Düzenleme	Özel Okul	46	18.20	5265	-2.257	.023*	Devlet Okulu	288	17.22	İşsel Motivasyon	Özel Okul	46	14.63	5983	-1.056	.291	Devlet Okulu	288	13.68	Çok Boyutlu İş Motivasyon Toplamı	Özel Okul	46	74.11	4968	-2.724	.006*	Devlet Okulu	288	68.20																										
İçe Yansıtılan Düzenleme	Özel Okul	46	18.20	5265	-2.257	.023*																																																								
	Devlet Okulu	288	17.22				İşsel Motivasyon	Özel Okul	46	14.63	5983	-1.056	.291	Devlet Okulu	288	13.68	Çok Boyutlu İş Motivasyon Toplamı	Özel Okul	46	74.11	4968	-2.724	.006*	Devlet Okulu	288	68.20																																				
İşsel Motivasyon	Özel Okul	46	14.63	5983	-1.056	.291																																																								
	Devlet Okulu	288	13.68				Çok Boyutlu İş Motivasyon Toplamı	Özel Okul	46	74.11	4968	-2.724	.006*	Devlet Okulu	288	68.20																																														
Çok Boyutlu İş Motivasyon Toplamı	Özel Okul	46	74.11	4968	-2.724	.006*																																																								
	Devlet Okulu	288	68.20																																																											

* $p<.05$

Tablo-9 incelendiğinde, öğretmenlerin okul türü değişkenine göre çok boyutlu iş motivasyonunun “Kişisel düzenleme”, “Dışsal Düzenleme-Sosyal”, “Motive Olamama”, “İşsel Motivasyon” alt boyut puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmazken; “Dışsal Düzenleme-Maddesel”, “İçe Yansıtılan Düzenleme” alt boyut puan ortalamaları ve “Çok Boyutlu İş Motivasyon Toplam” puanı anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p<.05$). Çok boyutlu iş motivasyonu ölçeğinin “Dışsal Düzenleme-Maddesel”, “İçe Yansıtılan Düzenleme” alt boyutlarında ve “Çok Boyutlu

İş Motivasyon Toplam” puanında, özel okullarda çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p<.05$).

4.4. Okul Kademesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeyleri

Öğretmenlerin çok boyutlu iş motivasyonu düzeylerinin okul kademesi değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10: Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Okul Kademesi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması Mann-Whitney U Testi

Düşünceler	Okul Kademesi	N	\bar{x}	U	Z	p
Kişisel Düzenleme	İlkokul	170	17.97	12939.5	-1.158	.246
	Ortaokul	164	17.60			
Dışsal Düzenleme-Maddesel	İlkokul	170	6.86	13533	-0.467	.639
	Ortaokul	164	7.18			
Dışsal Düzenleme-Sosyal	İlkokul	170	5.89	13385	-0.652	.514
	Ortaokul	164	6.20			
Motive Olamama	İlkokul	170	4.07	13788.5	-0.216	.828
	Ortaokul	164	4.02			
İçe Yansıtılan Düzenleme	İlkokul	170	17.50	13215.5	-0.829	.406
	Ortaokul	164	17.21			
İçsel Motivasyon	İlkokul	170	13.06	11693.5	-2.553	.010*
	Ortaokul	164	14.58			
Çok Boyutlu İş Motivasyon Toplamı	İlkokul	170	68.35	13186.5	-0.854	.392
	Ortaokul	164	69.70			

* $p<.05$

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin okul kademesi değişkenine göre çok boyutlu iş motivasyonunun “Kişisel Düzenleme”, “Dışsal Düzenleme-Maddesel”, “Dışsal Düzenleme Sosyal”, “Motive Olamama”, “İçe Yansıtılan Düzenleme” alt boyut puan ortalamaları ve “Çok Boyutlu İş Motivasyonu Toplam” puanı anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>.05$). Ancak öğretmenlerin okul kademesi değişkenine göre çok boyutlu iş motivasyonunun “İçsel Motivasyon” alt boyut puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p<.05$). Çok boyutlu iş motivasyonu ölçeğinin

“İçsel Motivasyon” alt boyutunda ortaokullarda çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları, ilkokullarda çalışan öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p<.05$).

4.5. Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeyleri

Öğretmenlerin çok boyutlu iş motivasyonu düzeylerinin okuldaki görev süresi değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11: Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeylerinin Okuldaki görev Süresi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması Kruskal-Wallis H Testi

Düşünceler	Okuldaki Görev Süresi	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Kikare X^2	Serbestlik Değeri (df)	P	Anlamlı Fark
Kişisel Düzenleme	1-5 Yıl	237	17.58	160.72	4.928	4	.294	
	6-10 Yıl	64	18.38	186.50				
	11-15 Yıl	18	18.11	181.00				
	16-20 Yıl	8	18.88	195.00				
	21 ve Üzeri Yıl	7	17.43	157.36				
Dışsal Düzenleme-Maddesel	1-5 Yıl	237	7.23	172.23	2.567	4	.632	
	6-10 Yıl	64	6.61	159.22				
	11-15 Yıl	18	6.56	157.22				
	16-20 Yıl	8	5.88	134.31				
	21 ve Üzeri Yıl	7	5.86	147.29				
Dışsal Düzenleme-Sosyal	1-5 Yıl	237	6.19	172.55	2.599	4	.626	
	6-10 Yıl	64	5.66	155.77				
	11-15 Yıl	18	5.67	157.31				
	16-20 Yıl	8	5.38	141.56				
	21 ve Üzeri Yıl	7	6.14	159.57				
Motive Olamama	1-5 Yıl	237	19.91	170.14	2.185	4	.701	
	6-10 Yıl	64	20.16	165.32				
	11-15 Yıl	18	19.89	162.39				
	16-20 Yıl	8	20.50	143.06				
	21 ve Üzeri Yıl	7	20.86	139.21				
İçe Yansıtılan Düzenleme	1-5 Yıl	237	17.34	168.22	1.167	4	.883	
	6-10 Yıl	64	17.45	168.72				
	11-15 Yıl	18	17.83	174.67				
	16-20 Yıl	8	16.75	142.06				
	21 ve Üzeri Yıl	7	16.57	142.57				
İçsel Motivasyon	1-5 Yıl	237	13.85	168.32	6.337	4	.175	
	6-10 Yıl	64	14.33	176.12				
	11-15 Yıl	18	13.83	165.58				
	16-20 Yıl	8	8.88	85.88				
	21 ve Üzeri Yıl	7	13.29	159.07				
Çok Boyutlu İş Motivasyon Toplamı	1-5 Yıl	237	85.10	169.68	4.218	4	.377	
	6-10 Yıl	64	85.47	167.84				
	11-15 Yıl	18	84.83	176.28				
	16-20 Yıl	8	78.50	104.94				
	21 ve Üzeri Yıl	7	83.14	139.57				

* $p>.05$, kategoriler: “1-5 yıl=1”, “6-10 yıl =2”, “11-15 yıl =3”, “16-20=4”, “21 ve üzeri yıl =5”

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin okuldaki görev süresi değişkenine göre çok boyutlu iş motivasyonu ölçeğinin alt boyut puan ortalamaları ve “Çok Boyutlu İş Motivasyon Toplam” puanı anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

4.6. Mesleki Deneyim Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeyleri

Öğretmenlerin çok boyutlu iş motivasyonu düzeylerinin mesleki deneyim süresi değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12: Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeylerinin Mesleki Deneyim Değişkeni Açısından Karşılaştırılması Kruskal-Wallis H Testi

Düşünceler	Mesleki Deneyim	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Kikare X^2	Serbestlik Değeri (df)	P	Anlamlı Fark
Kişisel Düzenleme	1-5 Yıl	60	18.25	183.79	3.733	4	.443	
	6-10 Yıl	51	18.24	174.78				
	11-15 Yıl	55	17.29	152.35				
	16-20 Yıl	31	18.03	168.16				
	21 ve Üzeri Yıl	137	17.57	163.59				
Dışsal Düzenleme-Maddesel	1-5 Yıl	60	8.35	198.35	13.035	4	.011*	1-2 1-4 1-5 3-4
	6-10 Yıl	51	6.51	157.55				
	11-15 Yıl	55	7.93	183.56				
	16-20 Yıl	31	5.87	136.26				
	21 ve Üzeri Yıl	137	6.51	158.31				
Dışsal Düzenleme-Sosyal	1-5 Yıl	60	6.67	177.61	13.662	4	.008*	1-4 2-4 2-5 3-4
	6-10 Yıl	51	7.16	199.28				
	11-15 Yıl	55	6.20	174.87				
	16-20 Yıl	31	4.68	130.95				
	21 ve Üzeri Yıl	137	5.60	156.55				
Motive Olamama	1-5 Yıl	60	20.38	155.92	3.705	4	.447	
	6-10 Yıl	51	20.10	166.05				
	11-15 Yıl	55	19.49	182.83				
	16-20 Yıl	31	20.13	163.10				
	21 ve Üzeri Yıl	137	19.95	167.96				
İçe Yansıtılan Düzenleme	1-5 Yıl	60	17.62	177.90	4.038	4	.400	
	6-10 Yıl	51	18.04	183.21				
	11-15 Yıl	55	17.35	170.84				
	16-20 Yıl	31	17.00	151.00				
	21 ve Üzeri Yıl	137	17.07	159.49				
İçsel Motivasyon	1-5 Yıl	60	15.03	189.22	7.859	4	.096	
	6-10 Yıl	51	14.65	185.58				
	11-15 Yıl	55	13.42	156.84				
	16-20 Yıl	31	12.84	145.52				
	21 ve Üzeri Yıl	137	13.34	160.51				
Çok Boyutlu İş Motivasyon Toplamı	1-5 Yıl	60	89.68	195.43	14.826	4	.005*	1-4 1-5 2-4 2-5
	6-10 Yıl	51	87.37	186.65				
	11-15 Yıl	55	84.58	175.95				
	16-20 Yıl	31	80.94	132.08				
	21 ve Üzeri Yıl	137	83.04	152.76				

* $p<.05$, kategoriler: “1-5 yıl=1”, “6-10 yıl =2”, “11-15 yıl =3”, “16-20=4”, “21 ve üzeri yıl =5”

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki deneyim süresi değişkenine göre çok boyutlu iş motivasyonu ölçeğinin “Kişisel Düzenleme”, “Motive Olamama”, “İçe Yansıtılan Düzenleme” ve “İçsel motivasyon” alt boyut puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p > .05$). Ancak öğretmenlerin mesleki deneyim süresi değişkenine göre çok boyutlu iş motivasyonu ölçeğinin “Dışsal Düzenleme-Maddesel”, “Dışsal Düzenleme-Sosyal” alt boyut puan ortalamaları ve “Çok Boyutlu İş Motivasyon Toplam” puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p < .05$). Ortaya çıkan bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığı tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi yapılmıştır.

Çok boyutlu iş motivasyonunun-“Dışsal Düzenleme-Maddesel” alt boyut puan ortalamalarına göre ortaya çıkan anlamlı farklılığın 1-5 yıl ile 6-10 yıl, 16-20 yıl, 21 ve üzeri yıl mesleki deneyim süresine sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl mesleki deneyime ($U=1153.50, Z=-2.247$; $U=589.50, Z=-2.881$; $U=3098.50, Z=-2.778, p < .05$) sahip öğretmenler lehine ayrıca 11-15 yıl ile 16-20 yıl mesleki deneyim süresine sahip öğretmenler arasında 11-15 yıl mesleki deneyime ($U=1822.00, Z=-1.260, p < .05$) sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. “Dışsal Düzenleme-Maddesel” alt boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılık, 1-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler ile 11-15 yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin lehinedir.

Çok boyutlu iş motivasyonunun “Dışsal Düzenleme-Sosyal” alt boyut puan ortalamalarına göre ortaya çıkan anlamlı farklılığın 16-20 yıl ile; 1-5 yıl, 6-10 yıl ile 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl ($U=682.00, Z=-2.175, p < .05$), 6-10 yıl ($U=462.00, Z=-3.245, p < .05$) ile 21 ve üzeri yıl ($U=1796.00, Z=-1.417, p < .05$) kıdeme sahip öğretmenler lehinedir. Yine “Dışsal Düzenleme-Sosyal” alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında, 6-10 yıl ile 21 ve üzeri yıl mesleki deneyim süresine sahip öğretmenler arasında, 6-10 yıl mesleki deneyim ($U=2602.00, Z=-2.781, p < .05$) süresine sahip öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir.

“Çok Boyutlu İş Motivasyon Toplam” puanının öğretmenlerin mesleki deneyim süresi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p < .05$). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın 1-5 yıl, 16-20 yıl ile 21 ve üzeri yıl kıdeme

sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl kıdeme ($U=581.50$, $Z=-2.921$; $U=3053.00$, $Z=-2.872$, $p<.05$) sahip öğretmenler lehine ve yine 6-10 yıl, 16-20 yıl ile 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında ile 6-10 yıl kıdeme ($U=529.50$, $Z=-2.428$; $U=2777.00$, $Z=-2.161$, $p<.05$) sahip öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır.

4.7. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeyleri

Öğretmenlerin çok boyutlu iş motivasyonu düzeylerinin eğitim düzeyi değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13: Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması Mann-Whitney U Testi

Düşünceler	Eğitim Düzeyi	N	\bar{x}	U	Z	p
Kişisel Düzenleme	Lisans	296	17.84	5221.5	-0.733	.463
	Yüksek Lisans	38	17.42			
Dışsal Düzenleme-Maddesel	Lisans	296	7.00	5593.5	-0.055	.955
	Yüksek Lisans	38	7.16			
Dışsal Düzenleme-Sosyal	Lisans	296	6.06	5076	-1.014	.310
	Yüksek Lisans	38	5.89			
Motive Olamama	Lisans	296	4.00	5317.5	-0.690	.490
	Yüksek Lisans	38	4.42			
İçe Yansıtılan Düzenleme	Lisans	296	17.39	5267.5	-0.642	.520
	Yüksek Lisans	38	17.11			
İçsel Motivasyon	Lisans	296	14.02	4650.5	-1.741	.081
	Yüksek Lisans	38	12.16			
Çok Boyutlu İş Motivasyon Toplamı	Lisans	296	69.18	5045.5	-1.032	.301
	Yüksek Lisans	38	67.74			

* $p>.05$

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre çok boyutlu iş motivasyonu ölçeğinin alt boyut puan ortalamaları ve “Çok Boyutlu İş Motivasyon Toplamı” puanı anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

4.8. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeyleri

Öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileme düzeylerinin yaş değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14: Öğretmenlerin Liderlik Davranışları Sergileme Düzeylerinin Yaş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması Kruskal-Wallis H Testi

Düşünceler	Yaş	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Kikare X^2	Serbestlik Değeri (df)	p	Anlamlı Fark
Kurumsal Gelişme	20-24 Yaş	12	19.75	144.58	7.438	5	.189	
	25-30 Yaş	47	23.00	191.72				
	31-35 Yaş	42	22.64	186.98				
	36-40 Yaş	52	21.33	162.42				
	40-44 Yaş	58	20.71	150.64				
	45 Yaş ve Üzeri	123	21.15	163.93				
Mesleki Gelişim	20-24 Yaş	12	16.00	147.29	3.306	5	.652	
	25-30 Yaş	47	18.02	180.55				
	31-35 Yaş	42	17.88	184.57				
	36-40 Yaş	52	16.77	161.95				
	40-44 Yaş	58	16.86	164.30				
	45 Yaş ve Üzeri	123	16.89	162.51				
Meslektaşlarla İş Birliği	20-24 Yaş	12	7.83	127.25	13.796	5	.016 *	2-6 3-1 3-5 3-6
	25-30 Yaş	47	10.40	188.30				
	31-35 Yaş	42	10.52	201.11				
	36-40 Yaş	52	9.94	177.92				
	40-44 Yaş	58	9.05	156.91				
	45 Yaş ve Üzeri	123	8.69	152.59				
Liderlik Davranışı Genel Toplam	20-24 Yaş	12	43.58	134.08	8.830	5	.116	
	25-30 Yaş	47	51.43	190.53				
	31-35 Yaş	42	51.05	192.46				
	36-40 Yaş	52	48.04	166.88				
	40-44 Yaş	58	46.62	153.49				
	45 Yaş ve Üzeri	123	46.73	160.30				

*p<.05, kategoriler: “20-24 yaş=1”, “25-30 yaş =2”, “31-35 yaş =3”, “36-40 yaş=4”, “40-44 yaş=5” “45 yaş ve üzeri=6”

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin yaş değişkenine göre öğretmen liderliği ölçeğinin “Kurumsal Gelişme”, “Mesleki Gelişim” alt boyut puan ortalamaları ve “Liderlik Davranışı Genel Toplam” puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmazken, “Meslektaşlarla İş Birliği” alt boyut puan ortalaması anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p<.05$). Ortaya çıkan bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi yapılmıştır.

Elde edilen verilere bakıldığında; 25-30 yaş ile 45 yaş ve üzeri öğretmenler arasında 25-30 yaş ($U=2268.50$, $Z=-2.185$, $p<.05$) aralığında olan öğretmenler lehine; 31-35 yaş ile 20-24 yaş, 40-44 yaş ve 45 yaş ve üzeri öğretmenleri arasında 31-35 yaş ($U=147.50$, $Z=-2.192$; $U=873.50$, $Z=-2.423$; $U=1797.50$, $Z=-2.963$, $p<.05$) aralığında olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

4.9. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeyleri

Öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileme düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15: Öğretmenlerin Liderlik Davranışları Sergileme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması Mann-Whitney U Testi

Düşünceler	Cinsiyet	N	\bar{x}	U	Z	p
Kurumsal Gelişme	Kadın	191	155.91	11442.5	-2.538	.011*
	Erkek	143	182.98			
Mesleki Gelişim	Kadın	191	149.46	10210	-3.974	.000*
	Erkek	143	191.60			
Meslektaşlarla İş Birliği	Kadın	191	160.37	12294.5	-1.571	.116
	Erkek	143	177.02			
Liderlik Davranışı Genel Toplam	Kadın	191	151.92	10680.5	-3.409	.000*
	Erkek	143	188.31			

* $p<.05$

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre öğretmen liderliği ölçeğinin “Meslektaşlarla İş Birliği” alt boyut puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>.05$). Ancak “Kurumsal Gelişme”, “Mesleki Gelişim” alt boyut puan ortalamaları ve “Liderlik Davranışı Genel Toplam” puanları anlamlı bir

şekilde farklılaşmaktadır ($p<.05$). Öğretmen liderliği ölçeğinin “Kurumsal Gelişme”, “Mesleki Gelişim” alt boyut puan ortalamalarına ve “Liderlik Davranışı Genel Toplam” puanlarına göre erkek öğretmenlerin puan ortalamaları, kadın öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p<.05$).

4.10. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeyleri

Öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileme düzeylerinin okul türü değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16: Öğretmenlerin Liderlik Davranışları Sergileme Düzeylerinin Okul Türü Değişkeni Açısından Karşılaştırılması Mann-Whitney U Testi

Düşünceler	Okul Türü	N	\bar{x}	U	Z	p
Kurumsal Gelişme	Özel Okul	46	21.13	6431.5	-0.316	.751
	Devlet Okulu	288	21.56			
Mesleki Gelişim	Özel Okul	46	17.43	6392	-0.384	.700
	Devlet Okulu	288	17.07			
Meslektaşlarla İş Birliği	Özel Okul	46	9.15	6215.5	-0.676	.498
	Devlet Okulu	288	9.43			
Liderlik Davranışı Genel Toplam	Özel Okul	46	47.72	6259	-0.600	.548
	Devlet Okulu	288	48.05			

* $p>.05$

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmenlerin okul türü değişkenine göre öğretmen liderliği ölçeğinin tüm alt boyut puan ortalamaları ve “Liderlik Davranışı Genel Toplam” puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

4.11. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeyleri

Öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileme düzeylerinin okul türü değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17: Öğretmenlerin Liderlik Davranışları Sergileme Düzeylerinin Okul Kademesi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması Mann-Whitney U Testi

Düşünceler	Okul Kademesi	N	\bar{X}	U	Z	p
Kurumsal Gelişme	İlkokul	170	20.63	11889.5	-2.326	.019*
	Ortaokul	164	22.40			
Mesleki Gelişim	İlkokul	170	16.05	11102.5	-3.238	.001*
	Ortaokul	164	18.23			
Meslektaşlarla İş Birliği	İlkokul	170	8.89	11919	-2.308	.020*
	Ortaokul	164	9.90			
Liderlik Davranışı Genel Toplam	İlkokul	170	45.57	11140	-3.174	.001*
	Ortaokul	164	50.53			

*p<.05

Tablo 17 incelendiğinde, öğretmenlerin okul kademesi değişkenine göre öğretmen liderliği ölçeğinin tüm alt boyut puan ortalamaları ve “Liderlik Davranışı Genel Toplam” puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (p<.05). Öğretmen liderliği ölçeğinin tüm alt boyut puan ortalamalarına ve “Liderlik Davranışı Genel Toplam” puanlarına göre ortaokulda çalışan öğretmenlerin puanlarının ilkokulda çalışan öğretmenlerin puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur (p<.05).

4.12. Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeyleri

Öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileme düzeylerinin okuldaki görev süresi değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18: Öğretmenlerin Liderlik Davranışları Sergileme Düzeylerinin Okuldaki Görev Süresi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması Kruskal-Wallis H Testi

Düşünceler	Okuldaki Görev Süresi	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Kikare X^2	Serbestlik Değeri (df)	p	Anlamlı Fark
Kurumsal Gelişme	1-5 Yıl	237	21.56	168.73	3.63	4	.457	
	6-10 Yıl	64	21.83	169.85				
	11-15 Yıl	18	20.83	158.78				
	16-20 Yıl	8	22.50	187.63				
	21 ve Üzeri Yıl	7	16.86	103.71				
Mesleki Gelişim	1-5 Yıl	237	16.95	165.74	9.99	4	.040*	1-5 2-5 3-5
	6-10 Yıl	64	18.25	180.7				
	11-15 Yıl	18	18.00	189.56				
	16-20 Yıl	8	16.13	151.25				
	21 ve Üzeri Yıl	7	11.57	68.14				
Meslektaşlarla İş Birliği	1-5 Yıl	237	9.40	167.44	7.12	4	.129	
	6-10 Yıl	64	9.94	180.79				
	11-15 Yıl	18	9.22	166.47				
	16-20 Yıl	8	7.88	136.44				
	21 ve Üzeri Yıl	7	6.29	86.14				
Liderlik Davranışı Genel Toplam	1-5 Yıl	237	47.90	167.57	7.7	4	.103	
	6-10 Yıl	64	50.02	178.16				
	11-15 Yıl	18	48.06	168.11				
	16-20 Yıl	8	46.50	162.44				
	21 ve Üzeri Yıl	7	34.71	71.71				

*p< .05, kategoriler: “1-5 yıl=1”, “6-10 yıl =2”, “11-15 yıl =3”, “16-20=4”, “21 ve üzeri yıl =5”

Tablo 18 incelendiğinde, öğretmenlerin okuldaki görev süresi değişkenine göre öğretmen liderliği ölçeğinin “Kurumsal Gelişme”, “Meslektaşlarla İş Birliği” alt boyut puan ortalamaları ve “Liderlik Davranışı Genel Toplam” puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>.05$). Ancak “Mesleki Gelişim” alt boyut puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p<.05$). Ortaya çıkan bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi yapılmıştır.

Elde edilen verilere bakıldığında; 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl ile 21 ve üzeri yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler arasında ve 1-5 Yıl ($U=345.50$, $Z=-2.651$), 6-10 Yıl ($U=72.00$, $Z=-2.953$), ve 11-15 yıl ($U=15.00$, $Z=-2.943$), mesleki deneyime sahip olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<.05$).

4.13. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeyleri

Öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileme düzeylerinin mesleki deneyim süresi değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur

Tablo 19: Öğretmenlerin Liderlik Davranışları Sergileme Düzeylerinin Mesleki Deneyim Süresi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması Kruskal-Wallis H Testi

Düşünceler	Mesleki Deneyim	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Kikare X^2	Serbestlik Değeri (df)	p	Anlamlı Fark
Kurumsal Gelişme	1-5 Yıl	60	21.65	170.03	4.400	4	.354	
	6-10 Yıl	51	22.86	189.91				
	11-15 Yıl	55	21.89	166.06				
	16-20 Yıl	31	21.55	172.85				
	21 ve Üzeri Yıl	137	20.75	157.41				
Mesleki Gelişim	1-5 Yıl	60	16.82	160.70	5.121	4	.275	
	6-10 Yıl	51	18.59	193.60				
	11-15 Yıl	55	16.96	167.82				
	16-20 Yıl	31	16.29	151.24				
	21 ve Üzeri Yıl	137	16.96	164.31				
Meslektaşlarla İş Birliği	1-5 Yıl	60	9.38	164.03	9.105	4	.058	
	6-10 Yıl	51	10.57	198.39				
	11-15 Yıl	55	9.91	179.78				
	16-20 Yıl	31	9.13	160.71				
	21 ve Üzeri Yıl	137	8.80	154.13				
Liderlik Davranışı Genel Toplam	1-5 Yıl	60	47.85	165.38	6.438	4	.168	
	6-10 Yıl	51	52.02	197.45				
	11-15 Yıl	55	48.76	168.65				
	16-20 Yıl	31	46.97	164.29				
	21 ve Üzeri Yıl	137	46.51	157.54				

*p> .05, kategoriler: “1-5 yıl=1”, “6-10 yıl =2”, “11-15 yıl =3”, “16-20=4”, “21 ve üzeri yıl =5”

Tablo 19 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki deneyim süresi değişkenine göre öğretmen liderliği ölçeğinin tüm alt boyut puan ortalamaları ve “Liderlik Davranışı Genel Toplam” puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (p>.05).

4.14. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeyleri

Öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileme düzeylerinin eğitim düzeyi değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20: Öğretmenlerin Liderlik Davranışları Sergileme Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması Mann-Whitney U Testi

Düşünceler	Eğitim Düzeyi	N	\bar{x}	U	Z	p
Kurumsal Gelişme	Lisans	296	21.46	5366	-0.460	.644
	Yüksek Lisans	38	21.79			
Mesleki Gelişim	Lisans	296	16.95	4650	-1.750	.080
	Yüksek Lisans	38	18.45			
Meslektaşlarla İş Birliği	Lisans	296	9.40	5453	-0.307	.758
	Yüksek Lisans	38	9.29			
Liderlik Davranışı Genel Toplam	Lisans	296	47.81	5288	-0.599	.548
	Yüksek Lisans	38	49.53			

* $p > .05$

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmen liderliği ölçeğinin tüm alt boyut puan ortalamaları ve “Liderlik Davranışı Genel Toplam” puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p > .05$).

4.15. Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonları ile Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeyleri

Öğretmenlerin çok boyutlu iş motivasyonları ile öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik Korelasyon Analizi Spearman Brown Tekniği ile yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21: Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonları ile Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeyleri Arasındaki İlişki

		Kişisel Düzenleme	Dışsal Düzenleme- Maddesel	Dışsal Düzenleme- Sosyal	Motive Olamama	İçer Yansıtılan Düzenleme	İçsel Motivasyon	ÇOK BOYUTLU İŞ MOTİVASYONU TOPLAM
Kurumsal Gelişme	r	-.188**	-.075	.063	1.100	-.142**	-.063	-.114*
	p	.001	.170	.248	.068	.010	.251	.037
Mesleki Gelişim	r	-.307**	-.124*	.201**	-.280**	-.248**	-.084	-.217
	p	.000	.023	.000	.000	.000	.127	.000
Meslektaşlarla İş Birliği	r	-.235**	.008	.119*	.085	-.147**	-.085	-.132
	p	.000	.823	.030	.122	.007	.122	.016
Liderlik Davranışı Genel Toplam	r	-.267**	.004	.130*	-.174**	-.203**	-.061	-.164
	p	.000	.941	.018	.001	.000	.269	.003

Tablo 21 incelendiğinde, “Çok Boyutlu İş Motivasyonu Toplam” puanı ile “Liderlik Davranışı Genel Toplam” puanı arasında negatif yönlü fakat düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Öğretmenlerin çok boyutlu iş motivasyonunun “Kişisel Düzenleme” ve “İçer Yansıtılan Düzenleme” alt boyut puanları ile öğretmen liderliğinin tüm alt boyut puanları arasında ve “Liderlik Davranışı Genel Toplam” puanları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür ($p < .05$). Ayrıca “Çok Boyutlu İş Motivasyonu Toplam” puanı ile “Kurumsal Gelişme”, “Mesleki Gelişim”, “Meslektaşlarla İş Birliği” alt boyut puanları arasında negatif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür ($p < .05$).

“Dışsal Düzenleme-Maddesel” alt boyut puanları ile “Mesleki Gelişim” alt boyut puanları arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($p < .05$). “Dışsal Düzenleme-Sosyal” alt boyut puanları ile “Mesleki Gelişim”, “Meslektaşlarla İş Birliği” alt boyut puanları arasında ve “Liderlik Davranışı Genel Toplam” puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($p < .05$). “Motive Olamama” alt boyut puanları ile “Mesleki Gelişim” alt boyut puanları arasında ve “Liderlik Davranışı Genel Toplam” puanları arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($p < .05$).

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇLAR ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma

5.1.1. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeylerinin Alt Boyut Puanları Anlamli Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?

Bu araştırmanın bulgularına göre, sınıf ve branş öğretmenlerinin yaş değişkenine göre çok boyutlu iş motivasyonlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlardan hareketle tüm yaş gruplarındaki öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin birbirinin benzeri olduğu söylenebilir.

Çok Boyutlu İş Motivasyon puanlarının, öğretmen yaşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Ölçeğin bütününde ve alt boyutlarda “20-24 yaş” aralığında bulunan öğretmenlerin puanlarının yüksek çıktığı görülmektedir. Bu durum göreve yeni başlayan öğretmenlerin, mesleğe yeni başlamanın heyecanı ile iş motivasyonlarının yüksek çıktığı şeklinde yorumlanabilir. Yine “25-30 yaş” aralığında bulunan öğretmenlerin iş motivasyonlarının çoğunlukla yüksek çıkması mesleki heyecanlarının devam ettiği anlamına geldiği şeklinde ifade edilebilir. Ergen (2009), “21-25” yaş grubundaki öğretmenler mesleğe yeni başlayan öğretmenler olduğundan bu yaş grubundaki öğretmenlerin mesleklerine karşı daha heyecanlı, daha istekli olmaları nedeniyle motivasyon düzeylerinin diğer yaş gruplarından yüksek olabileceğini belirtmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında “40-44 yaş” aralığında bulunan öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyon puanlarının düşük olduğu görülmektedir. Bu yaş grubundaki öğretmenlerin mesleki doyumlarına ulaştıkları, artık okulla ilgili fikirlerinde, uygulamalarda değişiklikler yapılırken öğretmenlerin kendi durumlarında değişiklikler yapmaya motive olmadıkları ifade edilebilir.

Bu sonuç; Özdöl (2008), Yılmaz (2009), Polat (2010), Çalış (2012), Çelik (2015), Aygün (2016), Vural (2016) ve Emiroğlu'nun (2017) çalışmalarının sonuçları ile öğretmenlerin çok boyutlu iş motivasyonlarının yaş değişkeni bakımından anlamlı olarak farklılaşmaması nedeniyle benzerlik göstermektedir.

Alanyazına bakıldığında; Bilir, (2007), Karaboğa (2007), Ergen (2009), Yavuz ve Karadeniz (2009), Canpolat (2011), Reçepoğlu (2012), Küçüksayraç (2013), Sarıca (2013), Yıldırım (2015), Ertürk (2016) ve Özmen'in (2017) çalışmalarının sonuçları ile öğretmenlerin çok boyutlu iş motivasyonlarının yaş değişkeni bakımından anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır ve bu çalışmadan farklı olarak sonuç elde ettikleri görülmektedir.

5.1.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeylerinin Alt Boyut Puanları Anlamlı Bir Şekilde Farklaşmakta mıdır?

Bu çalışmada, sınıf ve branş öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin çok boyutlu iş motivasyonu ölçeğinin “Kişisel Düzenleme” ve İçerik Yansıtılan Düzenleme” alt boyutlarında kadın öğretmenler lehine, “Motive Olamama” alt boyutunda ise erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu ve diğer alt boyutlar ile ölçeğin bütünü açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmenlerin kişisel düzenleme ve içerik yansıtılan düzenleme alt boyutlarında; mesleki yeterlilik, başarı ve işin gerçekleşmesi için gösterilecek çaba konularında erkek öğretmenlere göre motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bunun sebebi olarak; kadın öğretmenlerin yaptıkları işlere daha çok odaklandıklarını, işlerinden elde ettikleri başarı, sorumluluk ve doyumların onları işe motive etmede etkili olduğunu, işlerinin onlar için özel bir anlamı olduğunu, bu işin kişisel değerleri ile uyum gösterdiğini, bu işte çaba göstermesinin bireysel olarak önemli olduğunu düşündükleri şeklinde ifade edilebilir. Aynı görüşün tam tersi erkek öğretmenler için ifade edilebilir. Erkek öğretmenler için, çalışmalarının karşılığını göremedikleri ya da çabalarının boşa gittiğini düşündükleri, sahip oldukları mesleği önemsemeyip zaman israfı olarak gördükleri, kişisel ve mesleki gelişimlerini destekleyen eğitimlerin ve programların gereksiz olduğunu düşündükleri için motive olamama sorunu yaşadıkları söylenebilir. Ertürk (2016), kadın öğretmenlerin içerik motivasyon faktörlerindeki tatmin düzeyinin erkek öğretmenlerin tatmin düzeyinden yüksek olduğunu saptamıştır. Bu bulgu, yapılan bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Alanyazına bakıldığında, Emiroğlu (2017), Vural (2016), Ertürk (2016), Aygün (2016) yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Ancak Ergen

(2009), Yılmaz (2009), Özan, Türkoğlu ve Şener (2010), Polat (2010), Çalış (2012), Recepoğlu (2012), Baştürk ve Zeren (2015), Deniz ve Erdener (2016) ile Akbaş (2018) yaptıkları çalışmada bu çalışmadan farklı olarak cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

5.1.3. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeylerinin Alt Boyut Puanları Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?

Yapılan bu araştırmanın bulgularına göre sınıf ve branş öğretmenlerinin, okul türü değişkenine göre çok boyutlu iş motivasyonlarının “Dışsal Düzenleme-Maddesel”, “İçe Yansıtılan Düzenleme” alt boyutlarında ve “Çok Boyutlu İş Motivasyonu Toplam” puanlarında özel okulda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu durumun nedeninin, özel okulların fiziki şartlarının çok daha iyi olması (Karaca, 2007), öğretmenlerini gerek sosyal gerekse ekonomik olarak doyuma ulaştırması olarak gösterilebilir. Ancak bunların yanında özel okulda çalışan öğretmenlerin işlerinde yeteri kadar çaba göstermediklerinde devlet okullarında çalışan öğretmenlere oranla daha fazla kaygı içinde oldukları ve kendilerini kötü hissettikleri de söylenebilir. Özel okul öğretmenlerinin her zaman başarılı olma zorunlulukları, sözleşmelerinin yenilenmeme risklerinin olması, iş güvencelerinin olmaması, her an işini kaybetme risklerinin olması böyle bir sonucu ortaya çıkartabilir. Ayrıca özel okulların öğretmen seçiminde bu özellikleri taşıyan kişileri özellikle seçtikleri düşünülebilir. Polat (2010), özel okullarda çalışan öğretmenlerin içsel motivasyon faktörlerindeki puanlarının devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin puanlarından yüksek olduğunu saptamıştır. Polat (2010), bu durumu, özel okulların imkanlarının çok olduğunu, öğretmenlerini, gerek sosyal gerekse ekonomik olarak doyuma ulaştırdığı şeklinde açıklamıştır.

Alanyazın incelendiğinde, Polat’ın (2010), Karaköse ve Kocabaş’ın (2006), Baştürk ve Zeren’in (2015) yaptıkları çalışmalarda elde ettikleri sonuçlar bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Alanyazına bakıldığında Emiroğlu (2017) ve Özdöl (2008) bu çalışmadan farklı olarak okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

5.1.4. Okul Kademesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeylerinin Alt Boyut Puanları Anlamli Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?

Yapılan bu araştırmanın bulgularına göre sınıf ve branş öğretmenlerinin, okul kademesi değişkenine göre çok boyutlu iş motivasyonunun “İçe Yansıtılan Düzenleme” alt boyutunda orta okulda görev yapan öğretmenler lehine anlamli bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre; ortaokul öğretmenlerinin yaptıkları işin sonuçlarının merkezi sınav sonuçlarına yansıtacağını düşünmeleri nedeniyle daha fazla çalışma isteği duymalarına, elde edilebilecek başarı sonunda kendileriyle gurur duymalarına ve okulda ön plana çıkarak takdir edilme imkânı bulmalarına dolayısıyla içsel motivasyonlarını sağlama konusunda öne çıkmalarına neden olduğu ifade edilebilir. Bostancı (2007), İlköğretim 2. Kademe öğretmenleri “İyi bir okul yönetimi”, “Takdir edilme”, “Fiziksel çalışma koşulları”, “Öğrencilerin başarısı”, “Hazırlıklı, ilgili öğrenciler” gibi etkenlerle daha çok motive oldukları sonucuna ulaşmıştır. Emiroğlu (2017), yaptığı çalışmada, İlkokul öğretmenleri lehine anlamli farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Emiroğlu (2017) bu durumu, özellikle ilkokul öğretmenlerinin aynı öğrencilerle daha uzun zaman geçirme olanaklarına sahip olmaları ve mezun oldukları okullarda küçük yaştaki öğrencilere yönelik alınan eğitimde öğretmenlik mesleğine yönelik idealist bir yaklaşımın etkisi olduğu düşünülebileceği şeklinde açıklamıştır.

Alanyazın incelendiğinde, Vural (2016), Özan, Türkoğlu ve Şener (2010), Emiroğlu (2017) yaptıkları çalışmalarında bu çalışmayı destekler nitelikte sonuçlara ulaşmışlardır. Karaköse ve Kocabaş (2006) yaptıkları çalışmada, bu çalışmadan farklı olarak anlamli farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

5.1.5. Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeylerinin Alt Boyut Puanları Anlamli Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?

Yapılan bu araştırmanın bulgularına göre sınıf ve branş öğretmenlerinin, okuldaki görev süresi değişkenine göre çok boyutlu iş motivasyonlarının anlamli bir şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Bu da öğretmenlerin okuldaki görev

sürelerinin iş motivasyonları üzerinde bir etkisinin veya öneminin olmadığını düşündükleri şeklinde ifade edilebilir. Bu araştırma bulgusu, Recepoğlu (2012), Baştürk ve Zeren (2015), Emiroğlu (2017), Ergen (2009), Polat (2010), Yılmaz (2009) ve Vural'ın (2016) yaptıkları çalışmalar ile paralellik göstermektedir.

Yine alanyazında, bu çalışmadan farklı olarak, Çelik (2015), yaptığı çalışmada öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin görev süreleri değişkeni bakımından öğretmenler arasında 1-2 yıl görev yapan öğretmenler lehine anlamlı olarak farklılaştığını belirlemiştir.

5.1.6. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeylerinin Alt Boyut Puanları Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?

Yapılan bu araştırmanın bulgularına göre sınıf ve branş öğretmenlerinin, mesleki deneyim değişkenine göre çok boyutlu iş motivasyonunun “Dışsal Düzenleme-Maddesel” ve “Dışsal Düzenleme-Sosyal” alt boyut puan ortalamalarında ve “Çok Boyutlu İş Motivasyon Toplam” puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu diğer alt boyutlarda ise anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. “Dışsal Düzenleme-Maddesel” alt boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılık, 1-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler ile 11-15 yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin lehinedir. Bunun nedeni olarak; daha az mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin işlerinde yeteri kadar çaba sarf ederlerse müdürleri veya işverenleri tarafından ekonomik olarak ödüllendirileceğini, işlerinde gereken çabayı göstermezlerse işlerini kaybedeceklerini, sahip oldukları iş güvencelerini yani emeklilik, sigorta, sağlık gibi güvenlik haklarını kaybedeceklerini düşündükleri söylenebilir. Polat (2010), 1-5 yıllık mesleki kıdemi olan öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeylerinin, diğer öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeylerinden daha düşük olduğu bulmuştur. Bu da genç öğretmenlerin maddi motivasyon iticilerini cazip bulmasıyla açıklanabileceğini belirtmiştir. Görev yaptıkları kurumlarda kıdeme bağlı ödüllerden faydalanamamaları olumsuz etki yaratabileceği sonucuna ulaşmıştır.

“Dışsal Düzenleme-Sosyal” alt boyutunda ise, 1-5 yıl, 6-10 yıl ile 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehinedir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin

çoğunun, birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin, meslektaşlarının veya özel yaşantısındaki insanların onayını almak, onlar tarafından kabullenilmek, onlar tarafından saygı veya takdir görmek ve önemsenmek, işleri ile ilgili negatif eleştirilerden kaçınmak, emeklerinin karşılığını almak gibi sebeplerden dolayı işlerinde çaba gösterdikleri söylenebilir. Yıldız (2010) yaptığı çalışmada, 10 yıldan fazla mesleki deneyime sahip öğretmenlerin tüm motivasyon faktörlerinde 10 yıldan az mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun sebebi olarak; mesleki deneyim arttıkça öğretmenlerin işlerine alışması, işlerine daha hâkim olmaları, eğitmiş oldukları öğrencilerin ileriki yaşlardaki başarılarını görmeleri, başka bir anlatımla emeklerinin meyvelerini görmeleri gibi faktörler göstermektedir.

“Çok Boyutlu İş Motivasyon Toplam” puanlarının öğretmenlerin mesleki deneyim süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak işlerinde yeni olan öğretmenlerin işe daha fazla heyecanla bağlandıkları, okul ile ilgili konularda sorumluluk üstlendikleri, kendi istekleriyle içlerinden gelerek başarıya ve takdir görme arzularına sahip oldukları, ancak mesleki deneyim süresi arttıkça bu düşüncelerinden uzaklaştıkları, heyecanlarının söndüğü söylenebilir. Ayrıca mesleki deneyim süresi az olan öğretmenlerin hem bedensel hem de zihinsel olarak daha dinç oldukları düşünülebilir. Yıldırım (2015) yaptığı çalışmada “Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri” puanlarının “Kıdem” değişkenine göre 6-10 Yıl kıdeme sahip öğretmenlerin daha yüksek düzeyde motivasyona sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Özdöl (2008), yaptığı çalışmada öğretmenlik mesleki kıdemi değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Ortaya çıkan bu anlamlı farklılık incelendiğinde bu çalışmaya benzer olarak 0-5 yıllık öğretmenlerin en yüksek motivasyona sahip olduğu sonucunu bulmuştur.

Alanyazın incelendiğinde, Ertürk (2016), Reçepoğlu (2012) ve Aygün’ün (2016) bu çalışmaya benzer sonuçlara ulaştıkları görülmektedir.

Yine alanyazın incelendiğinde mesleki deneyim süresi değişkenine göre öğretmenlerin çok boyutlu iş motivasyonunun diğer alt boyutları açısından etkisinin

bulunmadığı sonucuyla; Deniz ve Erdener (2016), Baştürk ve Zeren (2015), Çalış (2012), Emiroğlu (2017), Çelik (2015), Yılmaz (2009), Ergen (2009), Vural (2016), Özdöl (2008) ve Akbaş'ın (2018) yaptıkları çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

5.1.7. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeylerinin Alt Boyut Puanları Anlamlı Bir Şekilde Farklaşmakta mıdır?

Yapılan bu araştırmanın bulgularına göre sınıf ve branş öğretmenlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre çok boyutlu iş motivasyonlarında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Eğitim düzeyinin, çalışmaya katılan öğretmenlerin iş motivasyonu açısından önemli bir etken olmadığı söylenebilir. Yüksek lisansın öğretmenler üzerinde yeterli düzeyde maddi, manevi ve kıdem açısından bir teşvik unsuru taşınamasının bu bulguya neden olduğu söylenebilir. Yılmaz (2009) yaptığı çalışmada eğitim düzeyi bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Lisansüstü eğitim almış öğretmenler ile sadece lisans eğitimini tamamlamış öğretmenler arasında özlük hakları ve mali haklar açısından tatmin edici farklar bulunmamasının böyle bir sonucun çıkmasında etkili olabileceğini belirtmiştir. Ertürk (2016), eğitim düzeyi değişkeninin öğretmenlerin motivasyon algısında farklılık oluşturmamasının nedeni olarak, öğretmenlerin büyük bölümünün lisans ve lisansüstü mezunu olmasından kaynaklanması olarak belirtmiştir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin eğitim düzeyleri birbirine yakın olduğundan, öğretmenlerin iş motivasyonunda farklılık oluşmasına neden olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak araştırmanın sonuçlarına göre lisansüstü eğitim yapmış öğretmenlerin ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlere göre dışsal motivasyonlarının daha düşük olduğunu ifade etmiştir. Bu durumun nedeni olarak lisansüstü mezunlarının ücret konusunda diğer eğitim düzeylerine sahip öğretmenlerden bir farklılıklarının olmayışından kaynaklanıyor olabileceğini söylemiştir. Kılıç (2019) ise, bu duruma farklı bir bakış açısı ile açıklık getirmiştir. Buna göre, eğitim düzeyi yüksek olan çalışanların istek ve beklentilerinin de yüksek olduğu ve bu istek ve beklentilerinin ise karşılanmaması nedeniyle motivasyonlarının olumsuz yönde etkilendiği şeklinde ifade etmiştir.

Alanyazın incelendiğinde, Receptoğlu (2012), Aygün (2016), Baştürk ve Zeren (2015), Özdöl (2008), Emiroğlu (2017), Çelik (2015), Akbaş (2018), Ergen (2009) ve Yıldırım (2015) yaptıkları çalışmada, eğitim düzeyi değişkeni bakımından öğretmenlerin iş motivasyonunun anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır dolayısıyla çalışmalarının sonuçları bu çalışmayla benzerlik göstermektedirler.

Bu çalışmadan farklı olarak, Polat (2010) ve Deniz ve Erdener (2016), yaptıkları çalışmada eğitim düzeyi değişkeni bakımından anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.1.8. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeylerinin Alt Boyut Puanları Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?

Bu çalışmada, sınıf ve branş öğretmenlerinin yaş değişkenine göre, öğretmen liderliğinin “Meslektaşlarla İş Birliği” alt boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan anlamlı farklılığa bakıldığında 25-30 yaş ve 31-35 yaş aralığında olan öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleğe yeni başlamış az tecrübeli öğretmenlerin daha çok paylaşımcı ve okulun gelişmesi açısından etkinliklere ve projelere daha çok katılımcı olmaları, daha idealist olmaları istatistiksel olarak öne çıkmalarına neden olmuş olabilir. Bunların dışında bu yaş gurubundaki öğretmenlerin; meslektaşları ile daha çok işbirliği içerisinde olmanın, mesleki gelişimlerini arttırmanın, gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına geri bildirim sağlamanın, güncel gelişmeleri paydaşları ile paylaşmanın, proje oluşturma çalışmalarında aktif olmanın önemine ve gerekliliğine daha fazla inanıyor olmaları şeklinde yorumlanabilir. Atman (2010), bu çalışmayla benzer fakat yaş aralığı farklı olarak, 36 yaş ve üstü yaş aralığında olan öğretmenlerin, kendilerini geliştirmeye, meslektaşlarını teşvik etmeye, kendilerine öz eleştiri yaparak eksik yanlarını görüp geliştirmeye çalıştıklarını söylemiştir.

Alanyazın incelendiğinde A. Yıldırım (2017), Ocak (2014) ve Buharalıoğlu'nun (2014) yaptıkları çalışmalarda elde ettikleri bulgular ile bu çalışma paralellik göstermektedir.

Kadak (2008), Kılınç ve Recepoğlu (2013), Kaya, (2014), Senger (2014), Arslanoğlu (2016) ve Kızılkaya (2017) bu çalışmadan farklı olarak yaş değişkeni bakımından anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

5.1.9. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeylerinin Alt Boyut Puanları Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?

Bu araştırmada, sınıf ve branş öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre, öğretmen liderliğinin “Kurumsal Gelişme” ile “Mesleki Gelişim” alt boyut puan ortalamalarında ve “Liderlik Davranışı Genel Toplam” puanlarında erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre; erkek öğretmenlerin çalıştıkları kurumla kendilerini özdeşleştirdikleri kurumun gelişmesi için ön plana çıkabilme beklentilerinin sağlanması neticesinde liderlik özelliklerini gösterme imkânı bulabildikleri ifade edilebilir. Ayrıca erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre; ilçe, il, bölge veya ülke seviyesindeki mesleki çalışma gruplarında görev alarak ve eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev alarak, okulda uygulanacak olan öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev alarak, okulun ihtiyacı olan kaynakları temin etmek amacıyla diğer kurumlarla ve kişilerle gönüllü olarak iletişim kurarak, çalıştığı okulu geliştirilmeye yönelik çalışmalara katılım konusunda gönüllü davranarak, okul ile ilgili olan her türlü evrakların hazırlanması konusunda aktif davranarak, zümre başkanlığı gibi görevleri almada etkin davranarak, okul stratejik planında yer alan hedeflerin oluşturulması ve bunların geliştirilmesi sürecine katılarak, öğrencilerin akademik ve sosyal yönden başarılarını arttırmak için okul dışı etkinlikler, etütler, egzersizler düzenleyerek liderlik davranışları gösterdikleri söylenebilir. Gençay (2010), erkek öğretmenlerin, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ve işlemci liderlik özellikleri bakımından davranışlarını daha yüksek gösterdiğini düşünmekte olduklarını ifade etmiştir.

Kadın öğretmenlerin liderlik davranışlarını gösterme yönünden geri planda kalmalarının nedeni olarak, kadınların sorumluluklarının, iş yükünün ve beklentilerinin erkek öğretmenlere göre daha fazla olması olarak gösterilebilir. Ayrıca kadın öğretmenlerde iş ve özel yaşantısından kaynaklı olarak oluşan yorgunluk,

bezginlik, isteksizlikten dolayı liderlik davranışı gösteremedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bunun dışında toplumumuzda erkeklerin kadınlara göre liderlik konusunda daha fazla teşvik edilmesi neden olarak gösterilebilir. Ocak (2014), bu çalışmadan farklı olarak kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ocak (2014) çalışmasında, kadın öğretmenlerin otoriter liderlik davranışlarını erkek öğretmenlerden daha fazla göstermelerinin nedenlerinden biri olarak, aynı anda birden fazla şapka taşımaları ve doğaları gereği mükemmeliyetçi davranmaktan kendilerini alıkoyamamaları olabileceği şeklinde ifade etmiştir. Kılınç ve Recepoğlu (2014), kadın öğretmenler lehine kurumsal gelişme ve meslekî gelişim boyutlarında anlamlı sonuçlar bulmuştur.

Alanyazın incelendiğinde Kadak (2008), Beycioğlu (2009) ile Yiğit, Doğan ve Uğurlu'nun (2013) yaptıkları çalışmalardan elde ettikleri bulgular bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Yine alanyazında Aksoy ve Işık (2008), Çağlar, Yakut ve Karadağ (2005), Tanrıöğen (2000), Selçuk (2014), Arslanoğlu (2016), Buharalıoğlu (2014), Çakır (2015), Kaya, (2014), Kızılkaya (2017), Senger (2014) ve A. Yıldırım (2017), yaptıkları çalışmalar sonucunda bu çalışmadan farklı sonuçlara ulaşmışlardır.

5.1.10. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeylerinin Alt Boyut Puanları Anlamlı Bir Şekilde Farklaşmakta mıdır?

Yapılan bu araştırmanın bulgularına göre sınıf ve branş öğretmenlerinin okul türü değişkenine göre öğretmenlerin liderlik davranışları sergileme düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan hareketle özel okulda ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri bakımından benzerlik göstermekte olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ortaya çıkan bu sonuç, Tanrıöğen'in (2000) yaptığı çalışmayla benzerlik göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde, bu çalışmanın sonuçlarından farklı olarak, Kalyoncu (2008), Çağlar, Yakut ve Karadağ (2005) ve Arslanoğlu (2016) okul türü değişkeni bakımından anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

5.1.11. Okul Kademesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeylerinin Alt Boyut Puanları Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?

Araştırmada, sınıf ve branş öğretmenlerinin okul kademesi değişkenine göre, öğretmen liderliğinin “Kurumsal Gelişme”, “Mesleki Gelişim” ve “Meslektaşlarla İş Birliği” alt boyut puan ortalamalarında ve “Liderlik Davranışı Genel Toplam” puanlarında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu anlamlı farklılık tüm alt boyutlarda ve liderlik davranışı toplamında ortaokulda çalışan öğretmenler lehinedir. Bu bulgulardan hareketle ortaokul öğretmenlerinin ilkökul öğretmenlerinden daha fazla liderlik davranışlarını göstermelerinin nedenleri olarak; ortaokul öğretmenlerinin paydaşları ile öğrencilerin başarı durumlarıyla ilgili fikir alış veriş yapmaları, meslektaşları ile yeni bilgiler edinme noktasında paylaşımcı ve açık olmaları, öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını arttırmak için özverili çalışmalarıyla örnek davranış sergilemeleri, örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için yapıcı davranışları, pozitif tutum göstermeleri, iş arkadaşlarına değer vermeleri, okulu ilgilendiren konularda meslektaşlarının da aktif olarak karara katılımı için çaba göstermeleri, eğitim öğretim faaliyetlerini geliştirmeleri, çözüm odaklı olmaları, güvenilir olmaları, iş birlikçi tutumları yönünden örnek davranışlar sergilemeleri olarak ifade edilebilir. Yiğit, Doğan ve Uğurlu (2013), yaptıkları çalışmada bu çalışmayla paralel olarak meslektaşlarla iş birliği açısından ise ilköğretimde çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğunu tespit etmişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde, bu çalışmayla benzer olarak Buharalıoğlu (2014) ve Çakır (2015) anlamlı farklılık bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır.

5.1.12. Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeylerinin Alt Boyut Puanları Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?

Araştırmada, sınıf ve branş öğretmenlerinin okuldaki görev süresi değişkenine göre, öğretmen liderliğinin “Mesleki Gelişim” alt boyut puan ortalamalarında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu anlamlı fark 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl okuldaki görev süresine sahip olan öğretmenler lehinedir. Öğretmenlerin okulda

çalışma süreleri uzadıkça liderlik özelliklerini göstermede isteksiz oldukları ifade edilebilir. Okuldaki görev süresi daha az olan öğretmenlerin, mesleki gelişim açısından lider olan öğretmenlerin, kendisini geliştirirken öğrencilerine ve meslektaşlarına da öncü olarak ve örnek davranışlar sergileyerek daha etkili liderlik ve öğretmenlik özelliklerini sergiledikleri ifade edilebilir. Alanyazında bu çalışmanın sonuçlarına benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat alanyazın incelendiğinde, bu çalışmadan farklı olarak, Babil (2009), Senger (2014), Gençay (2014) ve Arslanoğlu (2016) çalışmasında okuldaki görev süresi değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

5.1.13. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeylerinin Alt Boyut Puanları Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?

Araştırmada, sınıf ve branş öğretmenlerinin mesleki deneyim değişkenine göre, öğretmenlerin liderlik davranışları sergileme düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin öğretmenlerin liderlik davranışlarını göstermeleri ile ilgili bir etkisi olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Alanyazın incelendiğinde, Babil (2009), Uçan (2012), Kılınç ve Recepoğlu (2013), Kaya, (2014), Selçuk (2014), Arslanoğlu (2016), Gençay, (2014), Kadak (2008), Kızılkaya (2017) ve Senger (2014), yaptıkları çalışmada mesleki deneyim değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır ve elde edilen bulgular bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Tanrıöğen (2000), Aksoy ve Işık (2008), Atman (2010), Buharalıoğlu (2014), Çakır (2015), Ocak (2014) ve A. Yıldırım (2017), yaptıkları çalışmalarda bu çalışmadan farklı olarak mesleki deneyim değişkeni bakımından anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

5.1.14. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeylerinin Alt Boyut Puanları Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?

Araştırmada, sınıf ve branş öğretmenlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre, öğretmenlerin liderlik davranışları sergileme düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla lisans mezunu olan öğretmenler ile yüksek lisans mezunu olan öğretmenler arasında liderlik davranışları gösterme noktasında herhangi bir fark olmadığı ifade edilebilir. Ancak yüksek lisans yapan öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla liderlik davranışı göstermeleri beklenirken bulguların bu şekilde çıkması araştırmaya katılan yüksek lisans mezunu öğretmenlerin sayısının az olmasından veya istedikleri alanda yüksek lisans yapmıyor olmalarından kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Alanyazın incelendiğinde Kalyoncu (2008), Arslanoğlu (2016), Gençay (2014), Kadak (2008), Uçan (2012), Ocak (2014), Senger (2014) ve A. Yıldırım (2017) yaptıkları çalışmalarda eğitim düzeyi değişkeni bakımından bu çalışmayı destekler nitelikte sonuçlara ulaştıkları görülmüştür.

Yine alanyazında bu çalışmayla örtüşmemekle birlikte, Atman (2010), Kaya, (2014) ve Kızılkaya (2017), eğitim düzeyi değişkeni bakımından anlamlı farklılık olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

5.1.15. Çok Boyutlu İş Motivasyonu Düzeyleri ile Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Öğretmenlerin iş motivasyonlarının, öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesine dair yapılan korelasyon Spearman Brown testine göre, Çok Boyutlu İş Motivasyonu Toplam” puanı ile “Kurumsal Gelişme”, “Mesleki Gelişim”, “Meslektaşlarla İş Birliği” ve “Liderlik Davranışı Genel Toplam” puanı arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle; her öğretmenin kendine has bir öğretme üslubunun veya kendine has bir imajının var olmasından kaynaklı, öğretmenlerin birbirleri ile asgari düzeyde iletişim kurmaları ve etkileşim içerisine girmeleri nedenleriyle öğretmen liderliğinin engellendiği söylenebilir veya işine dört

elle sarılan motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin liderlik davranışı gösterememelerinin nedeni paydaşları tarafından çekememezlik, kıskançlık gibi olumsuz duygulara maruz kalmaları olarak ifade edilebilir. Başka bir açıdan bakarsak, motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin meslektaşlarından daha başarılı ve farklı olmayı, daha önde olmayı istemelerinden dolayı diğer öğretmenlerle iş birliği halinde olmak ve deneyimlerini paylaşmak istememelerinin öğretmen liderliği davranışlarını göstermelerinde engelleyici faktörler olduğu söylenebilir. Bazı okul müdürlerinin veya meslektaşların, liderlik vasıflarını taşıyan öğretmenleri yeteri kadar takdir etmediği, cesaretlendirmede ve hatta görmezden geldiği için öğretmenlerin liderlik davranışlarını gösteremedikleri ifade edilebilir. Ayrıca bunların dışında bazı okul yöneticilerinin okullarla ilgili alınan kararlarda tutum olarak baskın olmaları nedeniyle öğretmenlerin liderlik özelliklerini bastırıldığı, dolayısıyla da öğretmenlerin liderlik davranışlarını gösteremedikleri söylenebilir. Liderlik davranışları sergileyen öğretmenlerin, meslekî gelişimlerini sürdürmek, gerçekleştirdiği öğretimin kalitesini artırmak ve okul gelişim sürecine katkı sağlamak gibi farklı beklentileri olabilir. Yiğit, Doğan ve Uğurlu (2013), öğretmen liderliğini ortaya çıkarıcı ve geliştirici bir okul ortamı oluşturmaları, öğretmen liderliğini ortaya çıkarmak ve geliştirmek için gerekli zaman, eğitim ve kaynakları sağlamaları, öğretmenleri karar verme sürecine katmaları, öğretmen liderliğine dönük eğitim çalışmaları planlamalarının gerekliliğini belirtmişlerdir. Aksi durumda öğretmenlerin, öğretmen liderliğini sergilemede çok istekli olmayacağını ifade etmektedirler.

Öğretmenlerin çok boyutlu iş motivasyonunun “Kişisel Düzenleme” alt boyut puanları ile Liderlik Davranışlarının tüm alt boyut puanları arasında ve “Liderlik Davranışı Genel Toplam” puanları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bu bağlamda; iş motivasyonlarına karşı pozitif inanç ve tutumlara sahip olarak mesleklerini icra eden, işlerinde çaba göstermelerinin kendileri için özel bir anlamı ve önemi olan, kişisel değerleriyle uyumlu olan, yaptıkları işlerle gurur duyan öğretmenlerin işlerini daha iyi yapma çabasında oldukları için liderlik davranışı gösterme eğiliminde olmadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin çok boyutlu iş motivasyonunun “İçe Yansıtılan Düzenleme” alt boyut puanları ile liderlik davranışlarının tüm alt boyut puanları arasında ve “Liderlik Davranışı Genel Toplam” puanları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bu bağlamda; Öğretmenlik mesleğini yalnızca bir iş olarak gören, kendilerini kötü ve mahcup hissedecekleri için ve kendileriyle az da olsa gurur duyabilmek için işlerinde çaba gösteren öğretmenlerin, sadece işlerini yapmak istedikleri başka hiçbir şeyle uğraşmak istemedikleri, öğretmenlerin liderlik davranışları ile ilgilenmedikleri veya liderlik davranışlarını önemsemedikleri söylenebilir.

“Çok Boyutlu İş Motivasyonu Toplam” puanı ile “Kurumsal Gelişme”, “Mesleki Gelişim” ile “Meslektaşlarla İş Birliği” alt boyutlarında ve “Liderlik Davranışı toplam” puanları arasında negatif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre, iş motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin kurumsal gelişme için yansıtılan görevleri angarya olarak düşünmesinden dolayı liderlik davranışlarını göstermedikleri söylenebilir veya iş motivasyonu düşük olan öğretmenlerin, kurumun gelişmesine yönelik yansıtılan görevlerin kendileri için bir anlamı olmaması nedeniyle bu görevleri gereksiz iş yükü olarak gördükleri söylenebilir. Çetin, Korkmaz ve Çakmakçı (2012), öğretmenlere yasal görevlerinin dışında görev verilmesinin öğretmenlerin yaptıkları işi değersiz ve gereksiz olarak düşünebileceklerini belirtmektedirler ve ayrıca öğretmenlerin kendi istekleri ile yaptıkları işlerin daha sonra zorunluluk olarak dayatıldığında motivasyonlarının düşeceğini ve dolayısıyla öğretmen liderlik davranışlarını sergilemek istemeyeceklerini belirtmişlerdir.

“Dışsal Düzenleme-Maddesel” alt boyutu ile “Mesleki Gelişim” alt boyutları arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Bu bulgulara göre; işlerinde yeteri kadar çaba sarf ettiklerinde ekonomik olarak ödüllendirilmeceğini, ne yaparsa yapsın en ufak bir hatada iş güvencesinin tehlikede olacağını düşünen öğretmenlerin, mesleki gelişimlerine önem vermeleri gerektiğini, meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmede açık olmaları gerektiğini, meslektaşları ile öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumları ile ilgili görüş alış verişinde bulunmaları gerektiğini,

katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanınmaları ve özverili çalışmalarının gerektiğini bildikleri ve bu noktada daha fazla ön plana çıkmak istemedikleri söylenebilir. Can (2014), lider öğretmenlerin sınıfta öğrencilere ve okul dışında da meslektaşlarına liderlik yapabileceklerini, hem formal hem de informal ilişkilerle diğer öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sürdürmelerine yardımcı olabileceklerini ve öğrenci başarısının artırılması süreçlerine önemli katkı sağlayabileceklerini ileri sürmektedir.

“Dışsal Düzenleme-Sosyal” alt boyutu ile “Mesleki Gelişim”, “Meslektaşlarla İş Birliği” alt boyutlarında ve “Liderlik Davranışı toplamında” pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre; işlerinde başkalarının onayını almak, daha fazla saygı görmek ve olumsuz eleştirilerden kaçınmak isteyen öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dikkat ettiği ve meslektaşları ile iş birliği içerisinde olmaya önem verdikleri söylenebilir.

“Motive Olamama” alt boyutu ile “Mesleki Gelişim” alt boyutunda ve “Liderlik Davranışı toplamında” negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre; işlerini zaman israfı gibi gören, değersiz ve anlamsız bulan öğretmenlerin asgari düzeyde mesleki gelişimlerine önem verdiği, çaba gösterdiği, az düzeyde meslektaşlarına değer verdiği, düşük seviyede okula ait sorunların çözümüne ve kararların alınmasına yönelik katılım gösterdiği söylenebilir.

5.2. Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmanın sonuçlarına yer verilmiştir.

Öğretmenlerin, cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular çok boyutlu iş motivasyonu açısından değerlendirildiğinde, “Kişisel Düzenleme” ve “İç Yansıtılan Düzenleme” alt boyutlarında kadın öğretmenler lehine motive olamama alt boyutunda ise erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmenlerin kendilerine olan saygıları, işlerini sevmeleri ve başarısız olmaları durumunda kendilerini kötü hissedeceklerinden dolayı daha fazla motive oldukları

söylenbilir. Erkek öğretmenlerin ise mesleğe karşı negatif düşünceler içerisinde oldukları ifade edilebilir.

Öğretmenlerin, okul türü değişkenine ilişkin bulgular çok boyutlu iş motivasyonu açısından değerlendirildiğinde, “Dışsal Düzenleme-Maddesel” ile “İçe Yansıtılan Düzenleme” alt boyutlarında ve “Çok Boyutlu İş Motivasyon Toplam” puanında da özel okulda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel okulda çalışan öğretmenlerin her an iş akitlerinin sonlandırılabilmesi ihtimali üzerine ekonomik kaygı taşımaları ayrıca başarısız olma durumunda hem çevreden hem de amirlerince eleştiriye uğrayabilecekleri noktasında devlet okulunda görev yapan öğretmenlerden daha fazla motive oldukları söylenebilir. Ayrıca özel okula giden öğrenci ve veli profilinin sosyo-kültürel ve ekonomik yönden çok daha iyi olması, okulun kaynaklarını sağlayacak nitelikte olması, fiziki koşullarının ve donanımının iyi olması gibi nedenlerin de özel okulda çalışan öğretmenlerin motivasyonunu arttırdığı ifade edilebilir.

Öğretmenlerin, okul kademesi değişkenine ilişkin bulgular çok boyutlu iş motivasyonu açısından değerlendirildiğinde, “İçsel Motivasyon” alt boyutunda ortaokullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin özellikle işlerini daha çok severek yaptıkları ve çocuk sevgisi gibi iç motivasyon kaynaklarının daha yüksek olduğu, bir başka deyişle psiko-sosyal etkenlerden daha çok motive oldukları söylenebilir. Dolayısıyla da iş doyumuna ulaşmalarına ve bunun da motivasyon düzeylerini yükseltmesine neden olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin, çok boyutlu iş motivasyonuna ilişkin bulgular mesleki deneyim değişkeni açısından değerlendirildiğinde, “Dışsal Düzenleme Maddesel” alt boyutunda 1-5 ve 11-15 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler lehine; “Dışsal Düzenleme Sosyal” alt boyutunda 1-5 yıl, 6-10 yıl ile 21 ve üzeri yıl mesleki deneyime sahip öğretmenleri lehine; ölçeğin bütününde ise 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 1-5 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere oranla mesleki açıdan daha fazla ekonomik kaygılar yaşayabileceği ve işine sahip çıkmak zorunda hissettikleri ifade

edilebilir. 1-5 yıl, 6-10 yıl ile 21 ve üzeri yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin amirlerinden ve meslektaşlarından daha fazla takdir edilmek istedikleri söylenebilir. 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin göreve yeni başlamış öğretmenler ve nispeten daha az tecrübeye sahip öğretmenler olması nedeniyle hem takdir edilmek hem de başarılı olmak için daha fazla işlerine motive oldukları söylenebilir.

Yaş değişkenine ilişkin bulgular öğretmen liderliğinin “Meslektaşlarla İş Birliği” alt boyutunda anlamlı çıkması nedeniyle, öğretmen liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri açısından değerlendirildiğinde; 25-30 yaş aralığında olan yani göreve yeni başlayan genç öğretmenlerin ve 31-35 yaş aralığında olan yani deneyim sahibi öğretmenlerin; daha katılımcı, birlikte çalışmaya daha yatkın, daha fazla paylaşımına açık oldukları ve liderlik davranışlarını daha çok sergiledikleri söylenebilir

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulguların öğretmen liderliğinin tüm alt boyutlarında ve liderlik toplam puanında anlamlı çıkması nedeniyle, öğretmen liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri açısından değerlendirildiğinde; erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla liderlik davranışlarını gösterdikleri görülmektedir. Bunun nedenleri arasında; toplumsal cinsiyet algısı, okul yöneticilerinin daha çok erkeklerden oluşması, liderliği güçlendirecek rol ve sorumlulukların erkeklere daha çok verilmesi gösterilebilir. Bunların dışında erkek öğretmenlerin daha katılımcı, kurumsal ve kişisel gelişime daha fazla yatkın oldukları değerlendirilmesi de yapılabilir.

Okuldaki görev süresi değişkenine ilişkin bulgular öğretmen liderliğinin “Mesleki Gelişim” alt boyutunda anlamlı çıkması nedeniyle, öğretmen liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri açısından değerlendirildiğinde; 1-5 Yıl, 6-10 Yıl ve 11-15 Yıl aralığında olan öğretmenlerin katılımcı, işbirliğine yatkın ve paylaşımcı oldukları söylenebilir.

Okul kademesi değişkenine ilişkin bulgular öğretmen liderliğinin tüm alt boyutlarında ve liderlik toplam puanında anlamlı çıkması nedeniyle, öğretmen liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri açısından değerlendirildiğinde; ortaokulda görev

yapan öğretmenlerin kişisel ve kurumsal gelişimlerine daha yatkın oldukları, daha katılımcı, işbirliğine yatkın ve daha paylaşımcı oldukları ifade edilebilir.

Öğretmenlerin iş motivasyonlarının, öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri üzerindeki ilişkiye ait bulgular incelendiğinde;

Çok boyutlu iş motivasyonunun “Kişisel Düzenleme” alt boyutu ile liderlik davranışları tüm alt boyutları ve ölçeğin bütününde anlamlı şekilde, düşük düzeyde ve negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.- Bu bağlamda öğretmenlerin kişisel gelişimleri arttıkça ya da mesleki gelişimlerine daha çok eğildikçe motivasyonlarının olumlu etkilendiği ancak motivasyonlarının artmasının liderlik davranışlarını sergilemelerinde geçerli bir etken olmadığı ifade edilebilir. Başka bir ifadeyle motivasyonu sağlanan her öğretmenin aynı zamanda liderlik davranışları da gösterebileceği düşüncesinin doğru olmayacağı şeklinde yorumlanabilir.

Çok boyutlu iş motivasyonunun “İçe Yansıtılan Düzenleme” alt boyutu ile liderlik davranışları tüm alt boyutları ve ölçeğin bütününde anlamlı şekilde, düşük düzeyde ve negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. -Öğretmenlerin görevlerini daha iyi yapmaya yönelik çabaları arttıkça, mesleklerine daha fazla konsantre oldukları ve motivasyonlarının artmakta olduğu, bu bağlamda liderlik yapma özelliklerini ortaya çıkarmada olumsuz yönde etkilediği ifade edilebilir.

“Dışsal Düzenleme Maddesel” alt boyutu ile “Mesleki Gelişim” alt boyutlarında negatif yönde fakat düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin iş güvenliklerinin sağlanması ve ekonomik olarak ödüllendirilmesi için çok çaba sarfetmelerinin ayrıca işlerini kaybetme korkusu yaşamalarının motivasyonlarını azaltacağı ve bu durumun öğretmenleri öğrenmeye kapalı hale getireceği, özverili ve paylaşımcı olmaya isteksiz hale getireceği dolayısıyla kendilerini ön plana çıkartacak liderlik özelliklerini sergilemeye teşvik etmeyeceği veya özendirilmeyeceği söylenebilir.

“Dışsal Düzenleme Sosyal” alt boyutu ile “Mesleki Gelişim”, “Meslektaşlarla İşbirliği” alt boyutlarında ve “Öğretmen Liderliği Ölçeği”nin bütününde pozitif yönde fakat düşük düzeyde ilişki olduğu sonucu ulaşılmıştır. Bu noktada öğretmenler

yaptıkları işin onaylanması, kendilerine saygı duyulması ve eleştirilerden kaçınmak istemeleri öğretmenlerin motivasyonlarını az da olsa pozitif yönde etkilediği bu bağlamda meslektaşlarıyla iş birliği içinde olma, mesleki yenilikleri arkadaşlarına iletme, yapıcı ve katılımcı durum sergileme gibi ya da kurumun gelişimi için yeni projeler ortaya koyma, okulla ilgili plan, program, etkinlikler düzenleme gibi liderlik özelliklerini ortaya koymada az da olsa pozitif yönde etki ettiği ifade edilebilir.

“Motive Olamama” alt boyutu ile “Mesleki Gelişim” alt boyutunda ve “Öğretmen Liderliği Ölçeği”nin bütününde negatif yönde fakat düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin zamanlarını israf ettiğini düşünmelerinin, işlerini anlamsız bulmalarının ve çaba sarf etmeye değer bulmamalarının yani mesleki yönden bıkkınlıklarının işlerine motive olamamalarına neden olduğu bu bağlamda motive olamayan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine daha az önem verdiği ve bu durumun liderlik özelliklerini düşük düzeyde sergilemelerine neden olduğu ifade edilebilir.

“Çok Boyutlu İş Motivasyon Toplam” puanı ile “Kurumsal Gelişme”, “Mesleki Gelişim” ile “Meslektaşlarla İşbirliği” alt boyut puanları ve “Öğretmen Liderliği Ölçeği”nin bütünü arasında negatif yönde fakat düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin okullardaki kurumsal gelişme için gerekenleri yani bürokratik işleri gereksiz ve iş yükü fazlalığı olarak gördükleri için önem vermedikleri ifade edilebilir. Motivasyonları yüksek olan öğretmenlerin kendilerine fazla ve yersiz güvendikleri, kendilerini mesleki yönden yeterli hissettikleri için mesleki gelişimlerine daha az vakit ayırdıkları, meslektaşlarıyla daha az işbirliği içerisine girdikleri dolayısıyla liderlik davranışı göstermek istemedikleri söylenebilir. Bir başka deyişle öğretmenlerin mesleki motivasyonları arttıkça liderlik özelliklerini sergileme düzeylerinin azaldığı ifade edilebilir.

5.3. Öneriler

Araştırma bulgu ve sonuçlarına göre geliştirilen öneriler aşağıda verilmiştir.

5.3.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

1. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır. Bu nedenle ilkokul öğretmenlerinin düşük motivasyon kaynaklarının nedenleri nitel olarak derinlemesine araştırılabilir ve öğretmenlerin mesleğe karşı heyecanlarını artırmak için bakanlık düzeyinde uygulamalı eğitim faaliyetleri planlanabilir.

2. Öğretmen liderliğinin teşvik edileceği, yapıcı ve pozitif bir okul atmosferinin oluşturulabileceği, tüm öğretmenlerin gelişimi için fırsatlar sağlanabileceği, geliştirme, inceleme ve uygulama noktasında öğretmenlerin ilgi ve gereksinimlerine karşılık verilebileceği, öğretmenlerin yeni şeyler üretmeleri için özendirilebileceği, öğretmenlerin istek ve heveslerini artırmaya yönelik çalışmalar yapılabileceği bilgilendirici hizmet içi eğitim faaliyetleri planlanabilir.

3. Kadın öğretmenlerin liderlik özelliklerini sergileme düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır. Kadın öğretmenlerin liderlik özelliklerinin düşük olmasının nedenleri nitel olarak derinlemesine araştırılabilir.

4. Kadın öğretmenlerin liderlik özelliklerini ortaya çıkarmak için okulda yapılacak etkinliklerin planlanması ve sunulması görevleri kendilerine verilebilir. Bunun yanı sıra okulda yapılacak olan karşılama ve okul dışı ziyaret çalışmalarında kadın öğretmenlerin ön plana çıkmaları sağlanabilir ve yaptıkları çalışmaları ile meslektaşları, öğrencileri ve velilerinin önünde takdir ve teşekkür edilerek liderlik özellikleri ortaya çıkarılabilir.

5. Çok uzun süre aynı okulda çalışan öğretmenlerin liderlik özelliklerini sergileme düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır. Bunun nedenleri araştırılabilir, bu öğretmenlerin liderlik özelliklerini sergileyecek çalışmalar yapılabilir, gerekli ortamlar hazırlanabilir ve rotasyon teşvik edilebilir.

6. Mesleki deneyimi yüksek olan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır. Mesleki deneyimi yüksek olan öğretmenlerin iş motivasyonlarını artırıcı çalışmalar planlanabilir ve konu ile ilgili gerekli önlemler alınabilir.

7. Konya ili Meram ilçesinde yapılan bu çalışma Karartay ve Selçuklu ilçelerindeki resmi ve özel okullarda da yapılarak daha genelleyici sonuçlara ulaşılabilir.

8. Mevcut çalışma ilköğretim düzeyinde araştırılmıştır. Konuya ilişkin farklı çalışmalar ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirilebilir.

5.3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla motivasyon kaynaklarının düşük çıkmasının nedenleri araştırılabilir ve bu konuda önermelerde bulunulabilir.

2. Öğretmenlerin ihtiyaçları, inançları ve beklentileri doğrultusunda motive edici etkenler oluşturulabilir ve bu etkenler öncelik sırasına göre belirlenebilir.

3. Araştırma konusu farklı değişkenlerle çalışılarak çalışma genişletilebilir.

4. Eğitim kurumlarında öğretmen liderliğinin oluşturulması ve geliştirilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen liderliği ile ilgili bilgilendirme seminerleri planlanıp uygulanabilir.

5. Devlet okullarında yönetim, yapı ve işleyişte daha demokratik süreçlerin başlatılması ile öğretmen liderliğinin sergilenmesi açısından incelemeler yapılabilir.

6. İş motivasyonu ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi nicel araştırmaların yanı sıra araştırmacılar gözlem, görüşme gibi nitel araştırma yöntemleri kullanarak sonuçlarını inceleyebilirler.

7. Öğretmenlerin katılımları ile yapılan bu araştırma okul müdürlerinin katılımlarıyla da yapılabilir.

8. Öğretmenlerin niteliklerini, kariyerlerini ve iş motivasyonunu artıracak çalışmalar yapılarak gereken önlemler alınabilir.

9. Öğretmenlerin okul içinde ve dışında maddi ve manevi saygınlığını artıracak adımlar atılarak motivasyonları yükseltilebilir.

10. Öğretmenlerin iş yerlerinde motivasyonunu olumsuz etkileyen etkenler belirlenerek gereken tedbirler alınabilir.

11. Öğretmen liderliğinin okullarda yaygınlaştırılması ve ön plana çıkarılması için destekleyici adımlar atılabilir. Bu adımlara örnek olarak yöneticilerin, öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerini iyi tespit edip öğretmen liderliğini arttıracak etkinliklere ve davranışlara yer vermeleri gösterilebilir.

12. Öğretmen liderliğinin ön plana çıkarılması noktasında yöneticiler, yapılacak merkezi sınav sonucunda belli bir puan aralığını geçmiş, eğitim yönetimi alanında veya mezun oldukları alanda yüksek lisans yapmış öğretmenlerden seçilebilir.

13. Üniversiteler, eğitim fakültesi öğrencilerinin, öğretmen liderliği ve öğretmenlerin iş motivasyonu ile ilgili algılarını ve farkındalıklarını geliştirmek için gerekli çalışmalar ve uygulamalar yapabilir.

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.
- Adams, K. L. & Hambright, W. G. (2004). Encouraged or discouraged? Women teacher leaders becoming principals, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 77 (5), 209-212.
- Ağca, V. ve Ertan, H. (2008). Duygusal bağlılık içsel motivasyon ilişkisi: Antalya’da beş yıldızlı otellerde bir inceleme, *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi*, 10 (2), 137-142.
- Ağırdaş, Y. (2014). *Resmi liselerde dağıtımçı liderlik ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi (Çorum ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ağırman, N. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ağırman, N. ve Ercoşkun, M. H. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değerlendirilmesi, *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (3), 715-728
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akbaş, F. Y. (2018). *Özel okullarda, okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile branş öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akçekoce, A. ve Bilgin, K. U. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı, *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 1-23.
- Akgün, Ö. F. (2019). *Dağıtımçı liderlik davranışlarının okul türüne ve müdürlerin belirli özelliklerine göre incelenmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akkurt, Z. (2019). *Liselerde öğretmen liderliği öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları ile akademik başarı arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Aksel, N. (2016). *Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki (Samsun ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 235-249.
- Aktaş, R. (2011). Zorlayıcı güç nedir? <https://nenedir.com.tr/zorlayici-guc-nedir/>, Erişim tarihi: 04 Ağustos 2018.
- Aktaş, H. ve Şimşek, E. (2015). Bireylerin örgütsel sessizlik tutumlarında iş doyumunu ve duygusal tükenmişlik algılarının rolü, *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 11 (24), 205-230.

- Akyüz, B., Kaya, N., Aravi, B. (2015). Kamu çalışanlarının iş tatmini üzerinde liderin güç kaynaklarının rolü, *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 13 (25), 71-90.
- Alan, U. (2006). *Motivasyon teorileri ve motivasyonun iş hayatı üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alim, N. (2019). *Öğretmenlerin algılarına göre öğretmen liderliği ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E., Salalı, E. T. (2014). Okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki, *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 3 (1), 25-52.
- Altunay, B. R. ve Balcı, V. (2018). Ankara ili Keçiören ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin boş zaman etkinliklerine katılım motivasyonu, *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 9 (1), 50-63.
- Araşkal, S. (2019). *Ortaöğretim kurumlarında öğretmen liderliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük.
- Argon, T. ve Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2 (2), 159-179.
- Arı, R. (2008). Güdülenmenin doğası ve tanımı. R. Arı ve E. Deniz (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 195-225). Ankara: Maya Akademi.
- Arık, H. (2016). *Özel ve devlet kuruluşlarında çalışan öğretmenlerin mobbing, kaygı ve iş motivasyonu düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arıkıl, G. ve Yorgancı, B. (2012, Haziran). Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin motivasyonu algılama farklılıkları. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde.
- Arslan, P. L. (2013). *Çalışanların motivasyonu (Serik Devlet Hastanesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, M. C. ve Özdemir, M. (2015). Öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen görüşleri, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 190-207.
- Arslanoğlu, Ş. (2016). *Lise müdürlerinde liderlik, liderlik düzeylerinin öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (Konya ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). KTO Karatay Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aslan, M. (2011). *Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aslanadam, B. (2011). *Sağlık personelinin motivasyonu ve buna ilişkin araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Ataş, S. (2019). *Sağlık çalışanlarına yönelik şiddetin çalışanların iş motivasyonu üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük.
- Atman, R. B. (2010). *Öğretmenlerin liderlik niteliklerinin sınıf yönetme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Avşar, F. (2014). *İnsan kaynakları bakış açısıyla sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonunu etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri: Çankaya ilçesinde bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çankaya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ay, F. A. (2006). *İşletmelerde çalışanların motivasyonlarını etkileyen faktörler; bir alan araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Aygün, H. (2016). *Okul yöneticilerinin çalışan öğretmenlerin motivasyonları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ayık, A., Akdemir, Ö. A., Seçer, İ. (2015). Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Current Research in Education*, 1 (1), 33-45.
- Aykanat, Z. (2010). *Karizmatik liderlik ve örgüt kültürü ilişkisi üzerine bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Babil, F. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ile öğretmenlerin örgütsel adanmaları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Bağcıoğlu, Z. (2017). *Çalışanlarda motivasyon ve örgütsel bağlılık* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bahadır, M. (2018). *Hizmet sektöründe gelir unsurunun iş motivasyonuna ve aile içi huzura etkisi: Kastamonu Üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik “türleri” ve “güç kaynakları” na ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması, *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2, 73-84.
- Bakır, A. A. (2013). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin analizi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Bakioğlu, A. (1998). Lider öğretmen, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 11-19.
- Balfakih, D. (2019). *Çalışanın kişilik özellikleri ve psikolojik güçlendirmenin iş motivasyonu üzerine etkileri: Türkiye ve Yemen uygulaması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Balık, E. ve Şengül, Ü. (2017). İş sağlığı ve güvenliğinde örgütsel adaletin örgütsel bağlılık ve iş tükenmişliği üzerindeki rolü: Çanakkale’de ampirik bir uygulama. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(3), 115-125.
- Ballı, A. İ. ve Üstün, F. (2017). Çalışanların örgütsel güven düzeyleri ile demografik özellikleri arasındaki ilişki: bir örnek olay çalışması, *International Journal of Sport and Health Science*, 1 (2), 20-38.
- Baloğlu, N. (2016). Okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (4), 1853-1866.
- Balyer, A. (2016). Öğretmen liderler: Öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *Elementary Education Online* 15 (2), 391-407. doi: <http://dx.doi.org/10.17051/ieo.2016.81764>
- Başaran, E. İ. (1991). *Örgütsel davranış- insanın üretim gücü*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başer, N., Narlı, S., Günhan, B. (2005). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim alanlarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 129-135.
- Baştürk, Ü. ve Zeren Ş. G. (2015). Okul müdürlerinin kullandığı güdüleme yöntemleri: ortaokul öğretmenlerinin değerlendirmeleri, *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 147-175.
- Bayram, Ş. (2013). *Liderlik kavramı ve liderlik türlerinin inovasyon üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Bayram, S. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin empatik düşünme becerileri ile öğrencileri motive etme düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Bayraktar, N. (2018). Klasik koşullanma kuramı ve din eğitimi. *Ekev Akademi Dergisi*, 22 (74), 241-270.
- Begeç, S. (1999). Modern liderlik yaklaşımları ve uygulaması (Yayımlanmamış yüksek tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Mühendislik ve Fen Bilimleri Enstitüsü, Gebze.
- Beycioğlu, K. ve Şahin, İ. (2017). Liderlik ve etkileme süreci. S. Özdemir ve N. Cemaloğlu (Ed.), *Örgütsel davranış ve yönetimi* içinde (s.129-148). Ankara: Pegem Akademi.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay ili örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Bilir, M. E. (2007). *Öğretmen algularına göre ilköğretim okul yöneticilerin dönüşümcü liderlik özellikleriyle öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Billingsley, B. S. (2007). Recognizing and supporting the critical roles of teachers in special education leadership. *Exceptionality*, 15 (3), 163-176. doi: 10.1080/09362830701503503.

- Bostancı, N. (2007). *İlköğretim okulları birinci ve ikinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin motivasyon ve iş tatminlerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bozkurt, A. (2014). *Motivasyon ve verimlilik ilişkisi sağlık kurumlarında bir uygulama: (Kahta Devlet Hastanesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Buharalıoğlu, C. (2014). *İlköğretim öğretmenlerinin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin görüşleri (İzmir ili çığlı ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bülbül, T. (2003). Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin lisansüstü öğretime öğrenci seçme sürecine ilişkin görüşleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36 (1-2), 167-174.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H., Kavuncubaşı, S. ve Yıldırım S. (2016). *Kamu ve özel kesimde insan kaynakları yönetimi*. Ankara: Siyasal.
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 263-288.
- Can, N. (2014). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (2. Bas)*. Ankara: Pegem.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 349-363.
- Can, N. (2004). *Sınıfta bir lider olarak öğretmen*. Şişman, M. ve Turan, S. (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 127-139). Ankara: Pegem.
- Canpolat, C. (2011). *Öğretmen kariyer basamakları uygulaması ile öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Ceylan, C. (2002). *Yönetimsel ve organizasyonel açıdan koçluk yaklaşımı ve bir uygulama* (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Ceviz, H. (2018). *Toplumdaki öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ile öğretmenin mesleki motivasyonu arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Çağlar, A., Yakut, Ö., Karadağ, E. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan kişilik özellikleri ve liderlik davranışları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6 (1), 61-80.
- Çakan, H. (2019). *Okullardaki bürokrasi ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin incelenmesi: İstanbul ili Arnavutköy ilçesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Çakır, M. (2015). *Öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İzmir ili konak ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Çakmak, Z. (2015). *Kamu kurumlarının yönetiminde liderlik ve motivasyonun, çalışanların iş doyumuna ve işletme bağlılığına etkileri üzerine bir alan uygulaması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çalış, H. (2012). *Öğretmen motivasyonunda yönetici yaklaşımlarının incelenmesi (Kocaeli ili Gölcük ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çekmecelioğlu, G. H. (2014). Göreve ve insana yönelik liderlik tarzlarının örgütsel bağlılık, iş performansı ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkileri, *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28, 21-34.
- Çelik, V. (2009). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, M. (2015). *Okul müdürlerinin yönetim biçimleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki: İdil ilçe örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Çetin, N. (2008). Kuramsal liderlik çözümlerinin ışığında, okul müdürlüğü ve eğitilebilir durumsal liderlik özellikleri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (23), 74-84.
- Çetin, M. ve Özalp, U. (2019). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen profesyonelliği ve öğretmen liderliğine ilişkin algılarının incelenmesi, *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 193-213.
- Çivilidağ, A. ve Şekercioğlu, G. (2017). Çok boyutlu iş motivasyonu ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması, *Mediterranean Journal of Humanities*, 7 (1), 143-156.
- Çivilidağ, A. (2018). *Endüstri ve örgüt psikolojisi perspektifinden insan*. Ankara: Atlas Akademik.
- Çoban, U. (2015). *Kariyer planlamasının işgörenlerde performans ve iş motivasyonu algılarına ilişkin TRB1 bölgesi İŞKUR Müdürlüklerinde bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bingöl.
- Dağ, İ. ve Göktürk, T. (2014). Sınıf yönetiminde liderlik ve liderliğin sınıf yönetimine katkıları. *International Journal of Social Science*, 27, 171-184.
- Deniz, Ü. ve Erdener, M. A. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen etmenler. Tüfekçi, Ö. K. (Ed.). *Sosyal bilimlerde stratejik araştırmalar* (ss. 29-41). Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Dikmen, B. (2012). *Liderlik kuramları ve dönüştürücü liderlik kuramının çalışanların örgütsel bağlılık algıları üzerindeki etkisine yönelik uygulamalı bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, S. ve Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20 (2), 191-216. doi: 10.14527/kuey. 2014.009.
- Doğan, S. (2016). Çağdaş liderlik yaklaşımları. Güçlü, N. (Ed.) *Eğitim yönetiminde liderlik: teori, araştırma ve uygulama* içinde (s.97-141). Ankara: Pegem Akademi.

- Duman, N. (2014). *Okul yöneticilerinin kullandığı motivasyon faktörleri ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dündar, S., Özutku, H., Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi: ampirik bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 105-119.
- EARGED (2003). Üçüncü uluslararası matematik ve fen bilgisi çalışması: ulusal rapor. Ankara: MEB.
- Eker, S. (2019). *Okul müdürünün liderliğinin ve öğretmen liderliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Elmas, G. U. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Emirbey, A. R. (2017). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Emiroğlu, O. (2017). *Öğretmen motivasyon kaynaklarına ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa, KKTC.
- Eraslan, L. (2004). Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi, *Milli Eğitim Dergisi*, 162. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/162/eraslan.htm adresinden 20.06.2020 tarihinde erişildi.
- Eraslan, L. (2011). Hayat bilgisi dersi öğretim programında liderlik, *Milli Eğitim Dergisi*, 41 (190), 102-121.
- Eren, E. (2017). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Ergen, Y. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi: (Manisa ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Ergül, H. F. (2005). Motivasyon ve motivasyon teknikleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (14), (67-79). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/69870>
- Ergül, H. F. (2006). Kurumlarda ücret, ücret sistemleri ve ücret-başarı ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (18), 92-105.
- Erkmen, G. (2007). *Selçuk üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin empatik eğilimlerinin sporda tercih ettikleri lider davranışları ile karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk üniversitesi Sağlık Bilimleri enstitüsü, Konya.
- Eröncer, L. (2004). *Liderlik temelli motivasyonun incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Ertan, H. (2008). *Örgütsel bağlılık, iş motivasyonu ve iş performansı arasındaki ilişki: Antalya'da beş yıldızlı otel işletmelerinde bir inceleme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin İş Motivasyonları, *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 01-15.
- Ezer Ö. (2014). *Öğretim liderliği ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki (Sakarya ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Fındıkcı, İ. (2012). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Alfa.
- Gençay, A. (2014). *Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve okul imajı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gökkaya, S. ve Türker, N. (2018). İş motivasyonu ile iş tatmini üzerine otel işletmelerinde karşılaştırmalı bir araştırma, *İktisadi ve İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 3 (5), 12-28.
- Gönen, E., Hablemitoğlu, Ş., Özmete, E. (2005). Akademisyen kadınlar (İş ve aile yaşamının dengelenmesi akademisyen kadınlar üzerine bir araştırma), *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 20 (1), 221-223.
- Güçlü, E. B. (2018). *Temel eğitim kurumu yöneticilerinin dört çerçeve modeline göre liderlik yaklaşımlarının öğretmen motivasyonu ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güney, S. (2015). *Liderlik*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gül, H. (2003, Mayıs). Bilgi toplumu karizmatik liderliğin sonu olur mu?. *Kocaeli Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, II. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi*, İzmit.
- Gürler, A. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Gürsel, M. ve Negiş, A. (2012). Liderlik ve rolleri. Izgar, H. (Ed.), *Endüstri ve örgüt psikolojisi* içinde (s.50-58). Konya: Eğitim.
- Güven, T. (2000). *Vizyoner liderlik ve takım oluşturmada liderin vizyonunun rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hamarat, M. (2010). *Uluslararası kalite yönetimi bilim dalı liderlik ve liderlik davranışı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility?, *School Leadership & Management*, 23 (3), 313-324.
- Harrison, C. & Killion, J. (2007). Ten roles for teacher leaders, *Educational Leadership*, 65 (1), 74.
- Hasan, G., ve Şahin, K. (2011). Bilgi toplumunda yeni bir liderlik yaklaşımı olarak transformatif liderlik ve kamu çalışanlarının transformatif liderlik algısı, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25), 237-249.
- Hoşgörür, T. ve Yorulmaz, Y. İ. (2015). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile duygusal emekleri arasındaki ilişki, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 165-190.

- Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2015). *Eğitim yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama*. (S. Turan, Çeviri). Ankara: Nobel Akademik. (7. Baskı).
- Işık, B. (2016). *İlkokul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleriyle okullarındaki öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- İçil M. (2014). Liderlik ve Motivasyon. [https:// http://www.bm-institute.com/yazi/liderlik-ve-motivasyon.html](https://http://www.bm-institute.com/yazi/liderlik-ve-motivasyon.html) erişim tarihi: 23.12.2019
- İlter, İ. (2019). Lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının değerlendirilmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 263-292 . doi: 10.9779/pauefd.488580 1-29.
- İnanır, B. (2020). *Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri ile okul iklimi ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- İnce, C. ve Gençay, İ. C. (2017). İşgören motivasyonu sağlamada kullanılan araçlar: uludağ kış otellerinde bir araştırma, *Uluslararası Türk Dünyası Turizm Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 112-126.
- Kadak, Z. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Anadolu yakası örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kale, M. ve Özdelen, E. (2014). The analysis of teacher leadership styles according to teachers' perceptions in primary schools, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 227-232.
- Kalyoncu, K. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olma yeterlilikleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kantar, H. (2010). *İşletmede motivasyon*. İstanbul: Kumsaati Yayın Dağıtım.
- Kaplan, M. (2007). *Motivasyon teorileri kapsamında uygulanan özendirme araçlarının işgören performansına etkisi ve bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karaboğa, M. (2007). *Avcılar ilçesi ortaöğretim kurumları yöneticilerinin motivasyonlarının çalışan (öğretmen) motivasyonu üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karaca, B. (2007). *Beden eğitimi öğretmenlerinin iş tatmini üzerine ampirik bir çalışma: Ankara'daki devlet okulları ile özel okulların karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumunu ve motivasyon üzerine etkileri, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2 (1), 3-14.
- Karakütük, K. (2000). Öğretmenlerin lisansüstü öğretimi konusunda yönetici ve öğretmenlerin görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12, 193-209.
- Karaman, N. (2008). *Öğretmenlerin mesleklerini algılama biçimleri ve gelecekte beklenenleri nelerdir?* (Yayımlanmamış yüksek lisans dönem projesi).Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Karapınar, A. (2008). *Endüstri çalışanlarını motive eden etmenlerin Maslow ve Herzberg'in kuramlarına göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karkın, N. (2004). Kamu ve özel sektör yöneticilerinin liderlik davranışları: Bir literatür analizi denemesi, *Türk İdare Dergisi*, 445, 43-83.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2013). *Uyuyan Devi Uyandırmak Öğretmen Liderler yetiştirmek*. (S. Özdemir, Çeviri). Ankara: Nobel Akademik. (Üçüncü baskı.2013).
- Kaya, K. (2014). *İlkokul müdürlerinin ve öğretmenlerin liderlik uygulamalarına ilişkin algıları: Çankaya ilçesinde bir uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çankaya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, B. (2016). *Öğretmenlerin öğretmen liderliği yeterlikleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Van.
- Kaymaz, K. (2010). İş rotasyonu uygulamalarının motivasyon üzerine etkileri: otomotiv işletmelerinde görev yapan yöneticiler üzerinde bir araştırma, *Business and Economics Research Journal*, 1 (3), 69-85.
- Keleş, B. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma dereceleri hakkında öğretmen görüşleri (Çorum ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kerman, E. (2007). *İş motivasyonu ve sonuçları: bir uygulama. (dönem projesi)*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kesici, Ş. (2012). İş motivasyonu. Izgar, H. (Ed.), *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi* içinde (s.61-95). Konya: Eğitim.
- Keskin, B. (2008). *Çalışanların performanslarını arttırmada bir araç olarak motivasyon ve motivasyon teknikleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, Y. ve Yılmaz, E. (2019). İçsel, dışsal ve yönetsel faktörler bağlamında öğretmen motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi, *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 77-91.
- Kılıç, Y. (2019). *Okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma ve sergiledikleri liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kılıç, A. (2019). *Çalışanlarda örgütsel adalet algısının iş motivasyonu üzerindeki etkisi: Petrol ofisi A.Ş. örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Kılınç, A. Ç. ve Receptoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri, *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 175-215.
- Kılınç, A. Ç. ve Özdemir, S. (2018). *Liderlik kapasitesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kılınç, H. (2017). *Kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kıllı, M. (2003). *Kurum dışı eğitimlerin çalışanların motivasyonuna etkileri ve kurumsal katkısı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kıray, İ. (2019). *Motivasyon faktörlerinin satış personelinin motivasyonu ve performansı üzerindeki etkisini incelemeye yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Kızılkaya, C. (2017). *Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin liderlik özellikleri ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kocabaş, İ. ve Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (özel ve devlet okulu örneği), *Dergipark Akademik, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 79 – 93.
- Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Korkmaz, Ö. (2004). *Müzik öğretmenlerinin motivasyon kaynakları ve mesleki tükenmişlikleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, M. (2007). Örgütsel sağlık üzerinde liderlik stillerinin etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49 (49), 57-91.
- Korkmaz, E. ve Gündüz, H. B. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri, *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 123-153.
- Koşar, S. ve Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4 (4), 581-603.
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kölükçü, D. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gereklilik ve sergileme derecesine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, T. (2005). Herzberg in Çift Faktörlü Güdüleme Kuramının öğretmenlerin motivasyonu açısından çözümlenmesi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 285-299.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve, *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 85-116.
- Küçüksayraç, M. (2013). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin öğretmen motivasyonuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kürkçü, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Little, J. W. (2003). Constructions of teacher leadership in three periods of policy and reform activism, *School Leadership and Management*, 23 (4), 401-419.
- Mahmutoğulları, D. (2015). *Hizmet içi eğitim algısının işgörenlerin öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisi: Bodrum örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- MEB, İlköğretim Kurumlar Yönetmeliği (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu (1) Kanun Numarası : 1739 Kabul Tarihi : 14/6/1973 Yayımlandığı Resmi Gazete : Tarih :

- 24/6/1973 Sayı : 14574 Yayımlandığı Düstur: Tertip :5 Cilt :12 Sayfa : 2342 (s.5101-5113) [http ://www. egitimvezuat.com/index](http://www.egitimvezuat.com/index), , Erişim Tarihi:05 Ağustos 2018.
- MEB, (2019). Milli Eğitim Bakanlığı 2018 Yılı İdare Faaliyet Raporu, Ankara.
- MEB, (2019). 2023 Eğitim Vizyonu. <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden 17.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. <http://oyegm.meb.gov.tr/yet/index.htm> 15.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Meydan, C. H. ve Polat, M. (2010). Liderin güç kaynakları üzerine kültürel bağlamda bir araştırma, *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 65 (4), 123-140.
- Mizrahitokatlı, N. (2016). *Lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin ideal liderlik algılamaları ve buna yönelik bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Muijs, D. & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK, *Teaching and teacher education*, 22 (8), 961-972.
- Muratoğlu, M. (2014). Liderlikte güç kaynaklarının kullanımı. [Çevrim-içi: www.sigortacigazetesi.com.tr], Erişim tarihi: 04 Ağustos 2018.
- Müftüoğlu, S. (2019). *Lider yöneticiliğin iş motivasyonuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Nain, B. (2013). Nain's Porous Hierarchy of Needs: An Alternative to Maslow's Hierarchy of Needs. *Indian Journal of Positive Psychology*, 4 (3), 464-467.
- Nokay, N. (2019). *Öğretmen motivasyonunun yordayıcısı olarak yaşam stili* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Ocak, S. (2014). *Okul müdürü ve öğretmenlerin liderlik stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Erzurum ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Oran, F. Ç., Güler, S. B., Bilir, P. (2016). İş motivasyonun örgütsel bağlılığa olan etkinin incelenmesi: Sultangazi/İstanbul İlköğretim Okullarında Bir Araştırma, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (35), 236-252.
- Ovacıklı, S. (2018). *İlkokul müdürlerinin öğretmen liderliğini destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Önen, L. ve Tüzün, M.B. (2005). *Motivasyon*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Önen, S. M. ve Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve motivasyon: kuramsal bir değerlendirme, *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (2), 43-64.
- Örücü, E ve Kambur, A. (2008). Örgütsel-yönetimsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: hizmet ve endüstri işletmesi örneği, *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15 (1), 85-97.
- Özan, M. B., Türkoğlu, A. Z., Şener, G. (2010). Okul yöneticilerinin sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (1), 275-294.

- Özçetin, S. (2013). *Öğretmen liderliğinin okulun liderlik kapasitesinin gelişimine etkisi: Bir durum çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Özdemir, S. (2013). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özdemir, M. (2014). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, T. Y., Kartal, S. E., Yirci, R. (2014). Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımları, *Turkish Journal of Educational Studies*, 1 (2). 190-215.
- Özdoğru, M. ve Aydın, B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 357-367.
- Özdöl, M. F. (2008). *Konya ilinde görev yapan ortaöğretim fizik öğretmenlerinin motivasyonu ve iş tatminlerinin araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2018). *Örgütsel davranış*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Özkanlısoy, Ö. (2018). *Lojistik sektöründe çalışanların örgütsel adalet algısının iş motivasyonuna etkisi: Örnek bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özmen, A. (2017). *Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztay, F. E. (2006). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimi ile oluşturulmuş kurum kültürünün öğretmen motivasyonuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, N. ve Şahin, S. (2017). Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: lider-üye etkileşiminin aracılık rolü, *İlköğretim Online*, 16 (4), 1451-1468.
- Öztürk, E. ve Uzunkol, E. (2013). İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeğinin psikometrik özellikleri, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (4), 421-435.
- Öztürk, N. (2015). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: lider-üye etkileşiminin aracılık rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Öztürk, Z. ve Dündar, H. (2003). Örgütsel motivasyon ve kamu çalışanlarını motive eden faktörler, *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4 (2), 57-67.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu SPSS ile adım adım veri analizi*. (S. Balcı ve B. Ahi, Çeviri). Ankara: Anı.
- Polat, S. (2010). *Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen alguları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Recepoğlu, E. (2012). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi* 21 (2), 575-588.
- Sabancı, A. (2011, Ekim). Lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin öğrenimlerine yönelik karşılaştıkları sorunlar, bu sorunlarla baş etme yöntemleri ve beklentileri. *V. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*. Ankara.

- Sabancı, E. (2013). *Hizmet sektöründe motivasyon performans yönetimi ilişkisi; sosyal güvenlik kurumlarında bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gediz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1998). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa.
- Sarıca, Y. (2013). *Eğitim ortamlarının iyileştirilmesinin yönetici ve öğretmen motivasyonuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (3), 2016, 1-19.
- Sarıhasan, İ. (2014). *Motivasyon teorileri ve motivasyon ile iş tatmini ilişkisi*. (Yüksek Lisans Bitirme Projesi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Savaş, G. (2016). *Okul müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki ve bazı değişenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Seker, S. E. (2015). Motivasyon teorisi. *YBS Ansiklopedi*, 2 (1), 22-26.
- Selçuk, G. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin liderlik davranışları (Diyarbakır ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Semerci, A. S. (2005). *İş motivasyonu ve sonuçları Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası'nda bir uygulama*. Uzmanlık Yeterlilik Tezi, Ankara.
- Senger, K. (2014). *Öğretmenlerin liderlik yönelim algılarının incelenmesi (Kars ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Snell, J. & Swanson, J. (2000). The essential knowledge and skills of teacher leaders:A search for a conceptual framework, *American Educational Research Association*, New Orleans, LA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444958.pdf>
- Sucu, A. (2016). *Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Supriadi, E. & Mohamad, Y. A. R. (2015). Relationship between instructional leadership of headmaster and work discipline and work motivation and academic achievement in primary school at special areas of central Jakarta, *Journal of Education and Learning*, 4 (3), 123-135.
- Şekerci, R. (2019). *Öğretmen liderliği eğitim programının yaygın eğitim kurumları usta öğretici ve öğretmenlerinin liderlik becerilerine etkisi: İç içe geçmiş karma yöntem araştırması* (Doktora tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Şimşek, M. Ş. (2001). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Günay Ofset.
- Şimşek, N. ve Fidan, M. (2005). *Kurum kültürü ve liderlik*. Konya: Tablet Kitabevi.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48, 1273-1296.

- Tanrıöğen, A. (2000). Temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden beledikleri öğretimsel liderlik davranışları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 67-73.
- Tarım, N. (2010). *Türk inşaat sektöründe liderlik yaklaşımları ve cinsiyet arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Taslak, S. (2008). Göreve ilişkin çatışmalarda etkileşimci ve dönüşümcü liderlik üzerine etiksel bir değerlendirme, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 31, 121-144.
- Taş, S. (2017). Teknik öğretmenlerin kullandıkları örgütsel güç kaynakları. (Süleyman Demirel Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi örneği), *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (27), 141-164.
- Taşar, S. A. ve Düşükcan, M. (2018). Örgütsel bağlılık ile çalışanların motivasyonu arasındaki ilişki: Elâzığ ili banka çalışanları üzerine bir uygulama, *Electronic Turkish Studies*, 13 (7), 1-29. https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale-detay&Alan=sosyal&Id=AXC_OI5OyZgeuuwfwDir
- Taşpınar, B. (2019). *Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Tasić, I., Tubić, D., Tasić, J. & Mitic, T. (2011). Management theories in education. I International Symposium Engineering Management And Competitiveness 2011 (EMC2011) June 24-25, 2011, Zrenjanin, Serbia.
- TEDMEM (2014). Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği rapor dizisi: 3. Erişim tarihi: 27.03.2020, <https://tedmem.org/download/ogretmen-gozuyle-ogretmenlik-meslegi?wpdmdl=968&refresh=5e73807928daf1584627833>
- Tekeş, H. (2018). *Öğrenen örgüt ve inisiyatif almanın öğretmen liderliği ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Teyfur, M. ve Teyfur, E. (2017). Liderlik. Y. Çelikten (Ed.), *Eğitim, Örgüt ve Liderlik*, içinde (s. 219-242). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Tunçer, P. (2013). Örgütlerde performans değerlendirme ve motivasyon, *Sayıştay Dergisi*, 88 (1), 87-108.
- Tunçer, P. (2011). Örgütsel değişim ve liderlik, *Sayıştay Dergisi*, 80, 57-83.
- Turhan, F. (2014). *Liderliğine alternatif bir yaklaşım olarak liderlik etme motivasyonu ve farklı sosyal gruplardaki rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Turhan, N. B. (2017). *Sağlık kurumlarında yöneticilik, liderlik ve motivasyon (Bursa il sağlık müdürlüğü ve bağlı birimler çalışanları örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türkmen, F. (2016). *Ortaokul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi (Sinop ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.


- Uçan, M. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilere yönelik tutumları ile kadın yöneticilerde algıladıkları liderlik stilleri arasındaki ilişki (İstanbul ili Kadıköy ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uçkun, C. G. ve Pelit, E. (2003). Hizmet işletmelerinde iş gören motivasyonunun önemi ve verimliliğe etkisi, *Standard: Teknik ve Ekonomik Dergi*, 493, 49-53.
- Uğur, S. S. ve Uğur, U. (2014). Yöneticilik ve liderlik ayrımında kişisel farklılıkların rolü, *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 122-136.
- Uğurluoğlu, Ö. ve Çelik, Y. (2009). Örgütlerde Stratejik Liderlik ve Özellikleri, *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 12 (2), 121-156. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hacettepesid/issue/7566/99384>
- Uğurlu, C. T. ve Yiğit, Y. (2014). Öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 36-56.
- Us, A. T. (2007). *İşletmelerde motivasyon*. İstanbul: İgiad.
- Ülger, M. (2015). *Ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği algılarının, örgütsel vatandaşlık ve işe sarılma düzeyleriyle ilişkisi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Ünal, A. ve Gülmez, D. (2017). Motivasyon kuramları ve uygulamalar. S. Özdemir ve N. Cemaloğlu (Ed.), *Örgütsel Davranış ve Yönetimi*, içinde (s. 89-128). Ankara: Pegem Akademi.
- Ünlü, S., Eroğlu, E., Gökdağ, R., Ergüven, M.S. (2013). *İş ve yaşamda motivasyon*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Vural, G. (2016). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin çalışanların motivasyonu üzerindeki etkisi: Rize ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Avrasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Yalçın, S. (2016). *Liderlik olgusu bağlamında ilişkisel (Dönüşümcü) liderlik kavramı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yaşar Akbaş, F. (2018). *Özel okullarda, okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile branş öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuz, C. ve Karadeniz, C. B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (9), 507-519.
- Yaz, A. H. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Yazgı, A. (2014). *Mesleki tükenmişlik düzeyleriyle iş motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi: İstanbul ili Maltepe ilçesi Ceza İnfaz Kurumlarında yapılan alan araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: kuramsal bir bakış, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 33-46

- Yekeler, K. (2015). *Dönüştürücü liderlik davranışlarının örgütsel bağlılığa etkisinde etkileşimci liderlik davranışlarının rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yeşil, A. (2016). Liderlik ve motivasyon teorilerine yönelik kavramsal bir inceleme, *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 158-180.
- Yıldırım, O. (2015). *Okul müdürlerinin mesleki yeterlikleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. (2017). *Kadın okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Yıldırım, N. (2017). Dağıtımçı Liderlik: Kavramsal Bir Çerçeve, *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 3 (2), 18-25.
- Yıldırım, K., Alpaslan, M.M., Ulubey, Ö. (2019). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının incelenmesi, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 428- 439.
- Yıldız, M. (2002). Liderlik yaklaşımları ve Türk kamu yönetiminde liderlik araştırmaları, *Türk İdare Dergisi*, 74 (435), 221-246.
- Yıldız, B. (2010). *Herzberg'in çift faktör kuramı açısından ilköğretim 1. Kademe öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, A. (2017). *Okul yöneticilerinin pozitif algı düzeylerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi: öğretmen görüşlerine göre bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, S. (2012). Öğretmenlerin iş doyumları, örgütsel adalet algıları ve örgütsel vatandaşlık davranışları üzerine Kayseri'de bir araştırma, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (33), 239-262.
- Yılmaz, A. ve Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17 (2), 277-394.
- Yılmaz, E. ve Günay, O. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının okul iklimi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi, *International Academic Research Congress*, 3064-3084.
- Yılmaz, D. T. (2017). *Mesleki profesyonellik ile öğretmen liderliğine yönelik öğretmen algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yılmaz, F. (2009). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Yılmaz, K., Oğuz, A., Altinkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (3), 659-675.
- Yiğit, Y., Doğan, S., Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri, *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2 (2), 93-105.
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship, *Review of Educational Research*, 74 (3), 255- 316.
- Yücel, C. ve Gülveren, H. (2004). Sınıf yönetiminde öğrencilerin motivasyonu. M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf Yönetimi*, içinde (s. 105-125). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yüksel, Ö. (2007). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Gazi.
- Yüksel, E. (2018). *Okul müdürlerinin öğretmen liderliğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zinn, L. F. (1997). Supports and barriers to teacher leadership: reports of teacher leaders, paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association meeting, 24-28 March 1997, Chicago, Illionis.

EKLER

Ek-1: Araştırma İzini

	<p>T.C. KONYA VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü</p>
<p>Sayı : 83688308-605.01-E.22408261 Konu: Araştırma İzni (Handan ORHAN)</p>	<p>22.11.2018</p>
<p>NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)</p>	
<p>İlgi : 13/11/2018 tarihli ve 48178250-300-E.16041 sayılı yazınız.</p>	
<p>Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Handan ORHAN'ın "İş Motivasyonunun Öğretmenlerin Liderlik Davranışları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.</p>	
<p>Araştırmanın; Meram ilçesinde bulunan ekli listede adı yazılı okullarda görevli idareci ve öğretmenlere eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmektedir. Araştırmacının, Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmalarını 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlaması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2018-2019 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.</p>	
<p>Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, araştırma sonucunun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.</p>	
<p>Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.</p>	
<p>Servet ALTUNTAŞ İl Millî Eğitim Müdür V.</p>	
<p>Ek: 1-Araştırma Gönüllü Katılım Kabul Formu (1 Sayfa) 2-Kişisel Bilgi Formu (1 Sayfa) 3-Çok Boyutlu Motivasyon Ölçeği (4 Sayfa) 4-Okul Listesi (5 Sayfa)</p>	
<p>Güvenli Elektronik İmza ile Aslı ile Aynıdır. 22 Kasım 2018</p>	
<p>Akçeşme Mah.Garaj Cad. No:4 Karatay/KONYA Elektronik Ağ: http://konya.meb.gov.tr e-posta: istatistik42@meb.gov.tr</p>	<p>Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYNAK - Şef Ali Naci İŞİK VHKİ Tel: (0 332) 353 30 50 - Faks : (0 332) 351 59 40</p>
<p>Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden c9c6-8238-3ed5-81f7-2c2d kodu ile teyit edilebilir.</p>	

Ek-2: Araştırma Gönüllü Katılım Formu

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM KABUL FORMU

Bu çalışma, "iş motivasyonunun öğretmenlerin liderlik davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi" başlıklı bir araştırma çalışması olup öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri ve iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi ve iş motivasyonunun öğretmen liderliği davranışları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacını taşımaktadır. Çalışma, Handan Orhan tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile özel ve devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik davranışları gösterme düzeyleri ile iş motivasyonları arasındaki ilişkiyi anlamada rehberlik edecek ve ayrıca konuya dikkatleri çekerek farkındalığı arttıracaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, nicel araştırma yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler anahtarı sadece araştırmacı olan bir kapalı dolay içerisinde korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmaz durumda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.


Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölümünden Doç.Dr. Sedat Gümüş'e (sgumus@konya.edu.tr) yöneltebilirsiniz.

Adres: Ateşbaz-ı Veli Mahallesi
Yeni Meram Caddesi 65E D:5 Meram/Konya
Cep Tel: 05305759757

Araştırmacının adı
HANDAN ORHAN

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzalıdıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:



Ek-3: Anket Formu

Ek-1

Değerli Meslektaşım;

İş motivasyonunun öğretmenlerin liderlik davranışları üzerindeki etkisini inceleyebilmek için aşağıda yer alan sorulara vereceğiniz cevaplara ihtiyaç duymaktayım. Elde edilecek veriler bilimsel çalışma dışında kullanılmayacağı gibi herhangi bir kişi ya da kuruluşa da verilmeyecektir. Bu nedenle ölçeğe kimlik bildirici yazı ya da imza koymanıza gerek yoktur. Araştırmanın başarı ile yürütülebilmesi için vereceğiniz yanıtlar önem taşımaktadır. Göstereceğinizi umduğum samimiyete ve ilgiye şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla

Handan Orhan

Hatunsaray İlkokulu Sınıf Öğretmeni

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Yüksek

Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Durumunuza uygun olan seçeneği (x) ile işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz: (1) Kadın (2) Erkek
2. Yaşınız: (1) 21- 30 (2) 31-40 (3) 41-50 (4) 51 ve üzeri
3. Eğitim düzeyiniz: (1) Lisans (2) Yüksek Lisans (3) Doktora
4. Mesleki deneyiminiz: (1) 1-5 yıl (2) 6-10 yıl (3) 11-15 yıl (4) 16-20 yıl (5) 21 yıl üzeri
5. Çalıştığınız okuldaki görev süreniz: (1) 1-5 yıl (2) 6- 10 yıl (3) 11 yıl ve üzeri
6. Okul Türü: (1) Özel Okul (2) Devlet Okul
7. Kademe: (1) İlkokul (2) Ortaokul

Ek-2

Çok Boyutu İş Motivasyonu Ölçeği						
Bu soru listesini “ <i>Şu anki işinizde neden çaba sarf ediyorsunuz?</i> ” sorusunu düşünerek yanıtlayınız.	Hiç Uygun Değil	Çoğunlukla Uygun	Orata	Uygun	Oldukça uygun	Tamamen Uygun
		Değil				
1. Zamanımı israf ettiğimi düşündüğüm için işimde çaba sarf etmiyorum.						
2. İlginç olduğu için işimde çaba sarf ediyorum.						
3. Çaba sarf etmeye değer olmadığını düşündüğüm için işimde az çaba gösteriyorum.						
4. Heyecan verici olduğu için işimde çaba sarf ediyorum						
5. İşim anlamsız olmasına rağmen neden hala bu işi yaptığımı bilmiyorum.						
6. İşimi yaparken eğlendiğim için işimde çaba sarf ediyorum.						
7. Başkalarının (amir, meslektaş, aile vb.) onayım almak için işimde çaba sarf ediyorum.						
8. İşimde çaba sarf etmenin benim için özel bir anlamı var.						
9. Başkalarının (amir, meslektaş, aile vb.) bana daha fazla saygı duyması için işimde çaba sarf ediyorum						
10. Bu iş, kişisel değerlerimle uyumlu olduğu için işimde çaba sarf ediyorum.						
11. Başkalarının (amir, meslektaş, aile vb.) bana yönelik eleştirilerinden kaçınmak için işimde çaba sarf ediyorum.						
12. Bu işte çaba sarf etmenin kişisel olarak önemli olduğunu düşündüğüm için işimde çaba gösteriyorum.						
13. Ancak işimde yeterince çaba sarf edersem başkaları (işveren, amir vb.) beni ekonomik olarak ödüllendirirler.						
14. İşimde çaba sarf ederim aksi halde, kendimi kötü hissederim						
15. İşimde yeterince çaba sarf edersem başkaları (işveren, amir vb.) bana daha fazla iş güvenliği sağlarlar.						
16. Şimdiki işimde çaba sarf ederim aksi halde, kendimi mahcup hissederim,						
17. İşimde yeterince çaba sarf etmezsem işimi kaybetme riskim olur.						
18. İşim, kendimle gurur duymamı sağladığı için işimde çaba sarf ediyorum.						

19. Kendimi kanıtlamak zorunda olduğum için işimde çaba sarf ediyorum.							
--	--	--	--	--	--	--	--

Ek-3

İFADELER	B.DAVRANIŞLARIN SERGİLEME DEREJESİ				
	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
BİR ÖĞRETMENİN LİDERLİK ROLÜ İLE İLGİLİ DAVRANIŞLAR					
1. Öğretmen adayına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak.	()	()	()	()	()
2. Meslektaşların mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf etmek.	()	()	()	()	()
3. Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak.	()	()	()	()	()
4. Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek.	()	()	()	()	()
5. Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olmak.	()	()	()	()	()
6. Sınıfında yeni teknikleri kullanma konusunda öncü/örnek olmak. (*)	()	()	()	()	()
7. İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak.	()	()	()	()	()
8. Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.	()	()	()	()	()
9. Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak.	()	()	()	()	()
10. Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak.	()	()	()	()	()
11. Okul düzeyinde öğrencilerin başarı durumlarını incelemek ve değerlendirmek için meslektaşlarıyla işbirliği içinde çalışmak. (*)	()	()	()	()	()
12. Meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alışverişinde bulunmak.	()	()	()	()	()
13. Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak.	()	()	()	()	()
14. Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak.	()	()	()	()	()
15. Kol etkinliklerine etkin biçimde katılmak. (*)	()	()	()	()	()
16. Sosyal etkinliklerin düzenlenmesine destek olmak. (*)	()	()	()	()	()
17. Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek.	()	()	()	()	()
18. Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı	()	()	()	()	()

hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak.					
19. Okulda uygulanacak öğretim programına yönelik materyallerin seçiminde görev almak.	()	()	()	()	()
20. Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek.	()	()	()	()	()
21. Öğrencinin başarısına yönelik özgüvenli çalışmalarıyla örnek olmak.	()	()	()	()	()
22. Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak 'yapıcı' tutumlar sergilemek.	()	()	()	()	()
23. Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak.	()	()	()	()	()
24. Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek.	()	()	()	()	()
25. Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak.	()	()	()	()	()
26. Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanıma konusunda örnek olmak.	()	()	()	()	()
27. Öğrencilerine güvenmek.	()	()	()	()	()
28. Öğrencilerine güven vermek.	()	()	()	()	()
29. Okula ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak 'katılımcı' tutumlar sergilemek.	()	()	()	()	()



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Handan ORHAN
Doğum Yeri ve Tarihi : Balıkesir - 19.10.1981
Medeni Durumu : Evli
e-posta : handanorhan10@gmail.com

Eğitim Bilgileri

İlkokul : 23 Nisan İlkokulu - Balıkesir - 1992
Ortaokul : Karahanlılar Ortaokulu - Balıkesir - 1995
Lise : Adnan Menderes Lisesi - Balıkesir - 1999
Lisans : Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Sınıf
Öğretmenliği -Balıkesir - 2003
Yüksek Lisans : Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- 2020

İş Deneyimi

-
1. Iğdır Suveren İlköğretim Okulu 2003-2005
 2. Amasya Mehmetçik İlköğretim Okulu 2005-2011
 3. Gebze Eğitim Vakfı İlköğretim Okulu 2011-2012
 4. Meram İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü 2013-2013
 5. Konya Hatunsaray İlkokulu 2013-

İlgi Alanları

Zekâ oyunları, müzik, yüzme, tiyatro, kitap okuma, takı tasarımı, sinema, seyahat etme

Ödülleri

Teşekkür Belgesi (Vali)