

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE
EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETMENLERİN
MOTİVASYON DÜZEYLERİNE ETKİLERİNİN ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
(KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ)**

**Hazırlayan
Muhammet Bahadır ŞAHİN**

**Danışman
Prof. Dr. Remzi KILIÇ**

Yüksek Lisans Tezi

**Eylül 2016
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE
EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETMENLERİN
MOTİVASYON DÜZEYLERİNE ETKİLERİNİN ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
(KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ)**

(Yüksek Lisans Tezi)

**Hazırlayan
Muhammet Bahadır ŞAHİN**

**Danışman
Prof. Dr. Remzi KILIÇ**

**Eylül 2016
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.



Muhammet Bahadır ŞAHİN



“Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Etkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)” adlı Yüksek Lisans Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesine uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Muhammet Bahadır ŞAHİN

Danışman

Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Remzi KILIÇ

KABUL VE ONAY

Prof. Dr. Remzi KILIÇ danışmanlığında Muhammet Bahadır ŞAHİN tarafından hazırlanan Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Etkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kayseri İli Örneği) adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

7/9/2016

Danışman : Prof. Dr. Remzi KILIÇ

.....
R. Kiliç

Üye : Yrd. Doç. Dr. Alpaslan GÖZLER

.....
A. Gözler

Üye : Doç. Dr. Ayhan DİKİCİ

.....
A. Dikici

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 23/09/2016 tarih ve 42-02 ...sayılı kararı ile onaylanmıştır.


 23/09/2016
 Doç. Dr. Cevdet KIRPIK
 Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Eğitim alışanları açısından faydalı olması arzusunda olduğum çalışmamın her safhasında desteklerini ilk günden beri esirgemeyen muhterem anne ve babama gösterdikleri her katkıdan dolayı sonsuz teşekkürler ediyorum. Ayrıca çalışmalarına katkı sunan bütün okul yöneticisi ve öğretmenlere, tez danışmanım Prof. Dr. Remzi KILIÇ hocama, anneme, babama, kardeşlerime destek ve katkılarından dolayı şükranlarımı sunuyorum.

Muhammet Bahadır şAHİN

Eylül 2016, Kayseri

**OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYON
DÜZEYLERİNE ETKİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ (KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ)**

Muhammet Bahadır ŞAHİN
Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü,
Yüksek Lisans Tezi, Eylül 2016
Danışman: Prof. Dr. Remzi KILIÇ

ÖZET

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilk ve ortaokul düzeyindeki kamu okullarında görev yapan okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının, öğretmenlerin motivasyon düzeylerine olan etkisini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışan verimliliği üzerinde son derece etkili bir unsur olan motivasyon faktörü, öğretmen verimliliği açısından değerlendirilmiştir. Çalışanların işe olan bağlılıkları, iş tatmini ve verimlilikleri, yeterli oranda motivasyon sağlamaları ile ilgilidir. Bu kapsamda, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürleri tarafından ne düzeyde motive edildiklerini belirlemek, kullanılan motivasyon araçlarının öğretmenler üzerindeki etkisini tespit etmek ve sonuçları doğrultusunda okul müdürlerinin ve eğitim çalışanlarının yapması gereken çalışmalara ışık tutmak istenmiştir. Tarama modeli kullanılan araştırma, Kayseri ili merkez ilçelerinden rastgele seçilen ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Bu evrenden tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 342 öğretmen ve müdür yardımcısı araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları SPSS 22. 0 paket programı t testi, Anova testi ve TUKEY testi yardımıyla hesaplanmıştır. Bu araştırma altı bölümden oluşmaktadır. Bunlar; birinci bölüm giriş, ikinci bölüm kuramsal bilgiler ve literatür taraması, üçüncü bölüm araştırmanın yöntemi, dördüncü bölüm bulgular, beşinci bölüm tartışma, altıncı bölüm sonuç ve önerilerdir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Okul Müdürü, Motivasyon, Eğitim Kurumlarında Motivasyon

**EXAMINING THE EFFECTS OF SCHOOL PRINCIPALS ON TEACHERS'
MOTIVATION LEVELS IN TERMS OF VARIOUS FACTORS
(A CASE STUDY IN KAYSERI)**

**Muhammet Bahadır ŞAHİN
Erciyes University, Institute of Educational Sciences
Master Thesis, September 2016
Advisor: Prof. Dr. Remzi KILIÇ**

ABSTRACT

This study was conducted to analyze effect of public school principals' attitudes and behaviours that are subsidiary to the Ministry of National Education over motivation level of teachers in the perspective of several variables. The motivation factor which is very influential on the effectiveness of employees was evaluated to base on the teacher's performance. The commitment of employees to their job is dependent on their contentment on the job; its effectiveness as well as the motivation they get from the job. This study, thus seeks to determine how sufficient teachers are motivated by their principals as well as the effects of the motivation methods on teachers; and to make recommendations based on the findings to school principals and education officers what are needed to be done. The survey was conducted on randomly chosen teachers from state's primary schools in Kayseri. A study sample of 342 teachers and assistant principals were chosen by using random sampling technique. The data was evaluated using T-test, ANOVA test and TUKEY test with the aid of Statistical Program for Social Sciences (SPSS) version 22. This study consists of six parts. These are; first part is introduction, second part is theoretical part and literature, third part is research method, fourth part is results, fifth part is discussion, sixth part is conclusions and recommendations.

Keywords: Teachers, School Principals, Motivation, Motivation in Educational Institution

İÇİNDEKİLER

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYON DÜZEYLERİNE ETKİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ)

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI.....	ii
KABUL VE ONAY	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER	xii
KISALTMALAR.....	xiii
1.GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.1.1 Araştırmanın Amacı	4
1.2. Araştırmanın Önemi	4
1.3. Varsayımlar (Sayılıtlar).....	6
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Tanımlar	6
2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Yönetim.....	10
2.1.1. Eğitim Yönetimi	11
2.1.2. Eğitim Yöneticisi	15
2.1.3. Okul Yönetimi	16

2.1.4. Okul Yöneticisi	16
2.2. Motivasyon	22
2.3. Motivasyon Kuramları	25
2.3.1. Kapsam Teorileri	26
2.3.2. Süreç Kuramları	34
2.4. Motivasyon Türleri	38
2.4.1. İçsel Motivasyon	38
2.4.2. Dışsal Motivasyon	39
2.5. Motivasyon Süreci ve Motivasyon Araçları	40
2.5.1. Motivasyonda Özendirici Araçlar	42
2.6. Motivasyon ve iş verimliliği	43
2.7. Çalışan Motivasyonu	45
2.8. Eğitimde Motivasyon	46
2.8.1. Öğretmen Motivasyon ilişkisi	48
2.9. İlgili Araştırmalar	50
3. YÖNTEM	58
3.1. Araştırma Modeli	58
3.2. Evren ve Örneklem	58
3.3. Veri toplama Araçları	61
3.3.1. Öğretmen Kişisel Bilgileri Formu	63
3.3.2. Motivasyon Ölçeği	63
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	63
4. BULGULAR	65
5. TARTIŞMA	88
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	93
6.1. Sonuç	93
6.2. Öneriler	97
6.2.1. Uygulayıcılara Öneriler	97

6.2.2. Araştırmacılara Öneriler	97
KAYNAKÇA	98
EKLER.....	106
ÖZGEÇMİŞ.....	109



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı	59
Tablo 2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı.....	59
Tablo 3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımı.....	59
Tablo 4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımı	60
Tablo 5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımı	61
Tablo 6. Okul Müdürlerinin Örgütsel Yönetsel Motivasyon Boyutuna Göre Öğretmenleri Motive Etme Düzeyleri Betimsel İstatistiği.....	65
Tablo 7. Okul Müdürlerinin Psikososyal Motivasyon Boyutuna Göre Öğretmenleri Motive Etme Düzeyleri Betimsel İstatistiği	69
Tablo 8. Örgütsel Yönetsel Motive Etme Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri	72
Tablo 9. Psikososyal Motive Etme Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri	74
Tablo 10. Motivasyon Yaklaşımlarına Göre Betimsel İstatistik Değerleri	75
Tablo 11. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Değerler.....	76
Tablo 12. Öğretmenlerin okul müdürlerinden sağladıkları motivasyon düzeylerinin branşlarına göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları	77
Tablo 13. Öğretmenlerin okul müdürlerinden sağladıkları motivasyon düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları	78
Tablo 14. Öğretmenlerin yaşlarına göre okul müdürlerinden sağladıkları motivasyon düzeylerine ilişkin n, x ve ss. değerleri	79
Tablo 15. Öğretmenlerin okul müdürlerinden sağladıkları motivasyon düzeylerinin yaşlarına göre farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları	80

Tablo 16. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Okul Müdürlerinden Sağladıkları Motivasyon Düzeylerinin Puan Ortalamasına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları	81
Tablo 17. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Okul Müdürlerinden Sağladıkları Motivasyon Düzeylerine İlişkin N, X Ve Ss Değerleri.....	82
Tablo 18. Öğretmenlerin okul müdürlerinden sağladıkları motivasyon düzeylerinin kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları	83
Tablo 19. Öğretmenlerin kıdemlerine göre okul müdürlerinden sağladıkları motivasyon düzeylerinin puan ortalamasına ilişkin TUKEY testi sonuçları.....	84
Tablo 20. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre okul müdürlerinden sağladıkları motivasyon düzeylerine ilişkin n, x ve ss değerleri	85
Tablo 21. Öğretmenlerin okul müdürlerinden sağladıkları motivasyon düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları.....	86
Tablo 22. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre okul müdürlerinden sağladıkları motivasyon düzeylerinin puan ortalamasına ilişkin TUKEY testi sonuçları	87

ŞEKİLLER

Şekil 1: Güdülenmenin İçerik Kuramları	26
Şekil 2: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Piramidi	27
Şekil 3: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Ve Örgütlere Uygulanması.....	29
Şekil 4: Maslow'un ihtiyaçlar Hiyerarşisi ile Herzber'in Çift Faktör Kuramı Karşılaştırması.....	31
Şekil 5: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi ile Alderfer'n ERG Kuramının Karşılaştırılması	34
Şekil 6: Ödül Eşitliği Kuramı	36
Şekil 7: Motivasyon Süreci.....	41

KISALTMALAR

Akt. :	Aktaran
Çev. :	Çeviren
Diğ.:	Diğerleri
Mad. :	Madde
MEB :	Milli Eğitim Bakanlığı
N :	Eleman Sayısı (Adet)
P :	Anlamlı Farklılık
Sd :	Serbestlik Derecesi
SS :	Standart Sapma
Vb.:	Ve Benzeri
\bar{x} :	Aritmetik Ortalama

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, araştırmanın amacı, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır

1.1 Problem Durumu

Ülkelerin geleceğine etki eden en önemli süreçler eğitim kurumlarının işlevselliği ile ilgilidir. Bu bağlamda eğitim örgütlerinin verimliliğinden söz etmek gerekmektedir. Verimliliği sağlayan ölçü makine ile değil insanla sağlanmaktadır. Verimliliğin sağlanabilmesi için, eğitim öğretimde stratejik konuma sahip olanların işlerinde mutlu ve doyuma ulaşmış olmaları gerekmektedir (Kocabaş ve Karaköse, 2005).

Eğitim kurumları deyince akla gelen okullar, toplumsal yapıyı şekillendiren en önemli resmi yapılarıdır. Okulların insan unsurunu eğitip şekillendirme görevi vardır. Toplumların, varlığını sürdürmesi ve toplumsal yapıyı şekillendirip geliştirmelerinde en önemli kaynak, amaçlarına uygun olarak yetiştirilen insan unsurudur (Taymaz, 2011).

Okullarda yönetsel süreçlerin başında eylemleri başlatıp devam ettirmek sorumluluğunda olan okul yöneticileri bulunur. Okulda çalışan personelin, okulun belirlenmiş amaçları etrafında birleştirilerek, kendilerini örgütün en verimli birer üyesi olarak okula adanmaları beklenir. Okul yöneticileri; öğretmenleri örgütsel amaçlar etrafında birleştirip güdülemede, kendilerini okula adanmalarını sağlamada ve en önemlisi de eğitim-öğretim sürecini geliştirmede yetkilerini kullanırlar. Aynı zamanda bunları sağlarken, öğretmenler üzerinde değişik etki alanına sahip davranışlar gösterirler. Bu nedenle okul yöneticileri; etkilemenin önemi, etkileme yolları ve bu

yollara ilişkin davranışları bilmeli ve okullarında da uygulayabilmeleri için, bu alanda yeterliğe sahip olmaları gerekir (Akçay, 2003).

Eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde öğretmen davranışları öğrencilerin rol model aldığı birincil kaynak olmaları sebebi ile son derece önemlidir. Ergin ve Birol'a göre formal yapılarda eğitim gören kişilerin nitelikleri kendilerini eğiten kişilerin nitelikleri ile özdeş olabilmektedir (Ergin ve Birol, 2000). Eğitim çalışanları, sergiledikleri tutum ve davranışlarla öğrencilerin davranışlarına etki etmekte, onların rol model aldıkları en önemli karakterler halini almaktadırlar.

Bununla birlikte eğitim çalışanlarının iş doyumlarının yüksek olması kurumsal başarıları da doğrudan etkilemektedir. İş doyum, çalışanların işine devamlılığı, bağlılığı, işini çekici bulması ve verimliliği için önemli bir unsurdur. İş doyum, en genel anlamda, bireyin belirli bir işe karşı olan olumlu duygusal tepkileri şeklinde ifade edilebilir (Ardıç ve Baş, 2001). İş doyum motivasyon kavramı ile ilişkilidir. Başaran (1993), motivasyon unsurunu okul yöneticilerinin öğretmenleri bireysel ve örgütsel amaçlar doğrultusunda harekete geçirmek için kullandıkları bir süreç olarak tanımlamaktadır. Eğitimde örgütsel amaçlara ulaşmak için öğretmenlerin de bireysel amaçlarının gerçekleştirilmesine önem gösterilmelidir. Yüksek motivasyon düzeyine sahip eğitim çalışanlarının örgüt başarısına olan katkıları da yüksektir.

Türe (1993) "Yöneticilik ve Motivasyon" adlı çalışmasında güdüleme ile başarının çok yakından ilişkili olduğunu belirtmekte ve güdülenmemiş iş görenin başarı göstermesinin beklenemeyeceğini vurgulamaktadır.

Dilsiz'e göre (2006), örgütlerde iş görenlerin iş doyumun düşük olması sadece bireysel anlamda olumsuz sonuçlar doğurmamaktadır. Örgütsel sonuçları itibariyle çalışanların işe gitmede isteksizlik, örgütten ayrılma, yetersizlik duygusu, işbirliği sağlayamama, işte hata yapma, işten uzaklaşma isteği, isabetsiz kararlar verme ile nitelik ve nicelik düşmesi sonuçlarını verebilmektedir.

Eğitimin hemen tüm paydaşlarından yüksek verim beklemek yüksek motivasyon sağlanması ile ilgilidir. Öğretmenin başarısı güdülenmiş olmasıyla yakından ilgilidir. Bu

durumda yönetici her şeyi en iyi yapan insan olma yerine, öğretmenlerin yaratıcı güçlerini harekete geçirmeyi bilen insan olmalı ve davranışlarında buna özen göstermelidir (Ataklı, 1996).

Öğretmenlerin yeterli düzeyde motivasyon sağlamaları kurum yöneticilerine ait önemli bir sorumluluktur. Öğretmenleri işlerine motive etme, onların verimini artırma ve bu yolla işlerinde doyuma ulaşmasını sağlama görevi, ilk aşamada okulun başında bulunan okul müdürlerine düşmektedir (Karaköse ve Kocabaş, 2005). Buna göre eğitim çalışanları açısından işe olan bağlılığı belirleyen değişkenlerden olan motivasyon süreçleri kullanıldığı sıklığa göre öğretmenler üzerinde etkili olmaktadır.

Eğitim yöneticileri kurum ilişkilerini dinamik tutmak için yasalardan aldıkları yönetsel güçle motivasyon süreçlerini kullanırlar. İnsan unsuru yasal güçlerin iticiliği karşısında katı tutum sergileyip caydırıcı etkiye sahip etkenlerle yüzleşmek yerine, isteyerek, sürece kendini katarak daha motive olduğu faaliyetleri yürütmeye eğilimlidir. Bu durum, yöneticilerin yasal yetkisini kullanması ile düşük motivasyonlu, kerhen yapılmış az verimli işler yerine, motivasyon süreçlerinin etkili kullanımı sonucu daha verimli sonuçlar almayı her zaman tercih edilir kılmıştır. Bu noktada araştırmanın problem durumunu, işe odaklı olması ile yüksek verimlilik beklenen eğitim çalışanlarının karşılıklı uzlaşısı ile geliştirdiği iyi ilişkilere okul müdürlerinin etki düzeyinin belirlenmesi oluşturmuştur. Okul müdürlerinin motivasyonel araçları kullanma düzeyi ve sıklığı ile yönetsel tutumları karşısında öğretmenlerin verdiği tepkiler incelenmiştir. Okul müdürlerinin motivasyonel süreçleri yönetmedeki tutumları, bu tutumların öğretmenin çalışma hayatındaki karşılığı, yapılan işten sağlanan verime olan etkisi, okul müdürüne karşı geliştirilen olumlu ya da olumsuz tutumun nedenleri ile sağlanmaya çalışılan motivasyonel süreçlerin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi araştırmanın ulaşmaya çalıştığı sonuçlar arasındadır. Bu genel tutumlarla beraber eğitimin tüm paydaşlarına düşen ilke ve sorumluluk algısının, motivasyonel süreçlerle desteklenmesi beklentisi çalışmanın sonuçlarına değer katacaktır.

“Okul müdürleri öğretmenleri motive edebilmekte midirler?” problem cümlesinden hareketle okul müdürlerinin öğretmen motivasyonu üzerine etkileri çeşitli değişkenler

açısından araştırılmış, okul müdürlerinin, öğretmenleri motive etme, çalışmaya isteklendirme düzeyinin belirlenmesi araştırmanın problem durumunu oluşturmuştur.

Problem cümlesinin öğretmen perspektifinden cevap bulma ihtiyacı, aynı zamanda araştırmayı açıklayan amaç cümlesidir. Eğitim yöneticilerinin, öğretmenler üzerindeki etkisini belirleyen olumlu ve olumsuz davranış çeşitliliğinin, çalışma verimini artırmadaki önemine vurgu yapan araştırma önemli sonuçlar içermektedir.

1.1.1 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Kayseri ili merkez ilçelerdeki ilk ve orta dereceli kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ışığında, okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme düzeylerini çeşitli değişkenlere göre belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- Okul müdürleri, öğretmenleri örgütsel yönetsel ve psikososyal motivasyon boyutlarına göre ne düzeyde etkilemektedir?
- Araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre okul müdürleri, hangi çeşit motivasyon araçlarını daha sıklıkla kullanmaktadırlar?
- Okul müdürlerinin kullandıkları motivasyona ilişkin görüşleri, cinsiyet, kıdem, yaş ve branş değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Eğitim öğretim faaliyetlerinin etkili bir işlerlik kazanması, eğitim sürecine dâhil olan unsurların üst düzey uyumluluğu ve kurumsal hedeflere olan adanmışlıkla ilgilidir. Bireyin, severek, isteyerek, fedakârlık göstererek gerçekleştirdiği çalışmalar sevmeden, istemeden, kendini yaptığı işe vermeden ortaya koyduğu çalışmalara göre, amaca hizmet eden sonuçlar verir. Öğrencilerin iyi tanınması, kişisel kabiliyetlerinin belirlenmesi, bireysel farklılıklara göre öğretim yöntemlerinin tercih edilmesi çalışmaları öğretmen inisiyatifinde olan süreçlerdir. Kendini yaptığı işe adanmış, iş tatmini duymayan, okul ortamında mutlu olmayan bir öğretmenin öğrenci farklılıklarına gerekli hassasiyeti göstermesi beklenemez. Okul kültüründe öğretmenlerin işe olan ilgi

ve bağılılıklarını canlı tutma iradesi gösterebilecek tek otorite hiç kuşku yok ki okul müdürleridir. Öğretmenler, bilgi aktarımının aktörü olmak gibi sınırlı bir görev algısından ziyade, bir duruş kazandırma, kimlik ve kişilik oluşturma sürecinde rol model olma sorumluluğunu yerine getirmektedirler.

Rahatsız edici çevresel uyarıların insan psikolojisine olan olumsuz etkileri ortadan kalkmadığı sürece kaygı ve ondan kaynaklı mutsuzluk durumu, yapılan işin niteliğine de etki etmektedir. Okul yöneticileri, okul ikliminin olumlu hale getirilmesi ile öğretim faaliyetlerinin aktif bir şekilde yürütülmesinden ve bu faaliyetlerin her türlü organizasyonundan sorumludurlar. Bu bakımdan öğretmenler üzerinde bir değer algısı oluşturan okul müdürlerinin tutum ve yaklaşımları çalışma hassasiyetlerindeki farklılaşmaların sebebi sayılacaktır. Zira temel kaynağı, insan unsuru olan öğretmenlik mesleğinde mutsuzluk, düşük verimli olmak, iyi bir model olamamak, gibi olumsuzluklara yol açar.

Araştırmanın öneminin daha belirginleşmesi için Türkiye’de eğitim çalışanlarının karşılaştığı kimi zorluklar gözden geçirilip motivasyon kaynaklı sorunların ortaya konması gerekmektedir. Birleştirilmiş, kalabalık sınıflar, okul dışı zorunlu ek görevler, öğrenci öğretmen arasındaki sosyoekonomik farklar, atama, tayin ve yerleşme kaygıları, olumsuz çevre ilişkileri, okul yöneticileri ile yaşanan ideolojik temelli anlaşmazlıklar neredeyse genel karakterlidir. Öğretmenlerin bölgesel değişkenlere göre farklılık arz eden sorunları, motivasyonlarına, dolayısıyla mesleki verimliliklerine etki etmektedir.

Motivasyon süreçlerinin eğitimin niteliğine olan etkisi okul müdürü-öğretmen ve öğretmen-öğrenci ilişkileri açısından önemlidir. Bu kapsamda yürütülen araştırma ile eğitimin niteliğine etki edecek yönetsel süreçleri uygulamada okul müdürlerinin motivasyon faktörünü kullanma düzeyi belirlenmek istenmiştir. Araştırma ile öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem (mesleki deneyim), branş, gibi değişkenlerinin, okul müdürlerinin, motivasyon süreçlerini kullanma sıklığına ilişkin öğretmen algıları ortaya konacaktır. Çalışmaya isteklendirme, özendirme, teşvik etme süreçlerinin okul müdürleri eliyle uygulanma düzeyinin öğretmen algısına göre yerindeliği, eğitimin ilgili paydaşları açısından değerlendirilip sürecin etkinliğine katkı sağlayacak daha yapıcı sonuçlarla beslenmesi gerekmektedir. Sonuçları açısından çalışma, ilgili çalışanların

özen göstermesi gereken kimi tutumlara dikkat çekmekte, iyi motive olmanın memnun edici farkları ile eğitim kalitesinin olumlu anlamda artacağı düşünülmektedir.

1.3. Varsayımlar (Sayıtlar)

Bu çalışmada aşağıdaki varsayımlarda hareket edilmiştir.

- a) Araştırma verilerini toplamak için kullanılan anket formu, güvenilir ve geçerlidir.
- b) Araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama araçlarını içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu doğrultuda araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Kayseri ilindeki kamu ilköğretim okulları ile sınırlı tutulmuş, ortaöğretim düzeyi eğitim kurumları, özel ilköğretim ve özel orta öğretim okulları araştırmada kapsam dışında bırakılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Bu tip araçların niteliğinden doğan sınırlılıklar bu araştırma için de geçerlidir.

1.5. Tanımlar

Okul Müdürü:

Bursalıoğlu (2010), okul yönetiminde rol oynayan öğeleri iç ve dış öğeler olarak ikiye ayırır. İç öğeleri okulun kurumsal kimliğini oluşturan yönetici, öğretmen ve öğrencilerden oluşturduğunu belirtir. Dış öğelerin, okulu etkileyen ama okulun bütünlüğü içinde yer almayan, anne, baba, çevresel baskı grupları, yönetim birimleri gibi süreçler olduğunu belirtir. Okul müdürleri, okulun amaçlarını gerçekleştirip iç öğeleri yöneten, yapısını yaşatan yetki, görev ve sorumluluk prensipleri ile formal yetkilerden güç alan kişilerdir. Okul yönetiminde iç ve dış öğeleri etkili biçimde kullanabilen okul yöneticisi, okul ile çevre arasında bir bağ kurar. Bununla birlikte okul yöneticisini tanımlarken “Okul yöneticisi okulun geleceğine yön verecek olan insan kaynaklarının geliştirilmesini dikkatle izlemelidir. Okul müdürü okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli şekilde kullanarak okulu yönetmek sorumluluğunu

yürütür. Okul müdürünün görevi, okulu saptanmış amaçlarına uygun olarak yaşatmak ve gelişimini sağlamaktır.” (Bursalıoğlu, 2010: 40)

Görev ve yetkileri yasalarla belirlenmiş olan okul müdürleri, belirlenen amaçlar doğrultusunda okulu yönetmek, sorumluluğuna sahiptir. Okul müdürünün yetkileri ise “Okulun politikasını saptamak, okul etkinlikleri için ihtiyaçları karşılamak, okulda kişiler ve gruplar arası ilişkiler kurmak, öğretim ve eğitim etkinliklerini planlamak, okul içi ve dışı öğelerle iletişim sağlamak, yapılan çalışmalarını sürekli izlemek ve değerlendirmek” (Kaya, 1993:134) olarak sıralanabilir.

Bir başka tanımlamaya göre okul yöneticisi: “Çalışanlar arasında iletişim kuran, çalışanları eş güdümlen ve sonuçta bütün yapılan etkinlikleri değerlendirerek okul örgütünün etkili ve başarılı olmasını sağlayan kişidir”(Başar, 1995: 29).

Öğretmen:

"Örgün eğitimin geliştirilmesinde program, araç gereç ve okul binasının önemli etkileri olmakla birlikte en önemli öge öğretmendir. Eğitim teknolojindeki gelişmeler öğretmenin eğitim sürecindeki rolünü azaltmamış hatta artırmış, ona yeni roller yüklemiştir. Gerçekten ne kadar ideal okul binaları, mükemmel eğitim programları ve zengin araç gereç hazırlarsak hazırlayalım bunlara işlerlik kazandıracak kişi öğretmendir ve hiç varlık onun yerini alamamaktadır" (Alıcıgüzel, 1998).

“Başkalarının davranışlarını etkileme ve denetleme olarak açıklanan güç, her meslekte olduğu gibi öğretmenlerde de örgütsel konum, uzmanlık ve kişisel özelliklerden kaynaklanır. Etkili öğretmen gücünün kaynağını yasal dayanaklardan çok, akademik uzmanlığa ilişkin bilgi, beceri ve deneyimlerinden alır. Bu güç biçimi öğretmen özerkliğinin de bir tür güvencesidir” (Uluğ 1999:194).

Öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışları, kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri de öğrenci davranışlarını etkileyen süreçler arasındadır. “Ders içi etkinlikleri öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak düzenleyen, düşük yetenekteki öğrenciler için katılımcı yöntemler uygulayan, sınıf içinde karşılaşılan problemlerin çözümünde demokratik yaklaşım benimseyen, öğretim ortamını araç ve materyallerle zenginleştiren

öğretmenler öğrencilerin daha olumlu davranışlar sergilemelerini ve akademik başarılarının yükselmesine katkıda bulunmaktadır. Okul başarısızlığı gösteren bireyler, sorumluluk almaya yönlendirilmeli, teşvik edilmeli ve çabaları takdir edilmelidir” (Yavuzer, 2001).

Motivasyon:

Türk Dil Kurumu yayını Türkçe Sözlüğe göre motivasyon kavramının Türkçe karşılığı olarak güdülenme kavramı “bireyin, işinin yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen iç veya dış dürtücünün etkisi ile ise geçmesi, motivasyon” olarak tanımlanmaktadır.

İnsanı belirli bir amaca yönelik olarak harekete geçiren, davranışa yönelten, bu davranışın şiddet düzeyini belirleyen ona yön veren güç olarak ifade edilebilir. İstekleri, arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır. Özünü güdülerin oluşturduğu motivasyon kavramı davranışa yön veren, adeta onu tetikleyen etkili bir unsurdur. Güdü ise bireyi bir harekette bulunmaya ya da bir hareket yolunun diğerine tercih etmeye itecek şekilde etkileyen sürücü kuvvete ve faktörlere denir.

Motivasyon; kişilerin belirli bir amacı gerçekleştirmek maksadıyla kendi arzu ve istekleri ile davranışlarıdır. Bireyleri, beklenen ve istenen yönde hareket etmelerine ve davranışlarına teşvik eden; kendilerinden veya çevrelerinden kaynaklanan çeşitli güdü ve güdüler topluluğudur. Motivasyon; örgütün ve bireylerin ihtiyaçlarını karşılayacak bir iş ortamı oluşturmak maksadıyla bireyin harekete geçmesi için etkilenmesi ve teşvik edilmesi sürecidir. Bir hareketin yönü, şiddeti ve devamlılığı üzerine çabuk ve derhal yapılan etkidir (Küçükahmet, 2001).

“Motivasyon fonksiyonları çok değişik şekillerde hayatın her alanında ve hemen herkes tarafından uygulanır. En küçük sosyal grup olan ailede anne ve baba, sınıfını geçerse kendisine bisiklet (ya da herhangi bir hediye) alacağını müjdeleyerek okula giden çocukların davranışlarını yönlendirmeye çalışır” (Koçel 2003:635).

Motivasyon Yaklaşımları: Öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılanması ve okulun amaçlarının belirlenen düzeyde gerçekleştirilmesi için okul müdürü tarafından harekete geçirilen tüm psikososyal ve örgütsel yönetsel süreçlerdir.



İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, eğitimin önemli bir aktörü olan öğretmenin eğitim kurumlarındaki görev ve sorumlulukları ile okul müdürlerinin öğretmen sorumluluklarına olan etkisi, motivasyon kavramı, motivasyon türleri, motivasyon araçları ve motivasyonun çalışanlar üzerindeki etkileri üzerinde durulmuştur. Ayrıca yurt içi ve dışında yapılmış çalışmalara kısaca yer verilmiştir.

2.1. Yönetim

Yönetim kavramının birçok tanımı yapılmaktadır. Bu tanımların bir kaçına aşağıda yer verilmiştir.

Yönetim; belli bir takım amaçlara ulaşmak için basta insanlar olmak üzere, parasal kaynakları, demirbaşları, hammaddeleri, yardımcı malzemeleri ve zamanı birbiri ile uyumlu, verimli ve etkin kullanabilecek kararlar alma ve uygulama süreçlerinin toplamıdır (Eren, 2001).

Bununla birlikte yönetim bir örgüt bütünlüğü içinde önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek ve bu doğrultuda bir araya gelmiş insanları organize ederek amaçları eyleme dönüştürme süreci olarak bilinir. Yönetim, bir organizasyon işi olarak kurumsal nitelik kazanmakta, amaca ulaşma yolunda sarf edilen çabaların tamamı olarak bilinir. Yönetimin örgütü amaca götüren araçlarla ilgili evrensel bir süreç olduğu söylenebilir (Bursalıoğlu, 1982).

Aksu, (1994) yönetimin temel işlevlerini aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

1. Örgütsel amaçları belirlemek,
2. Gelişmenin nasıl olacağını ya da amacın nasıl gerçekleşeceğini belirlemek,
3. Amacın planlandığı şekilde gerçekleştirilebilmesi için var olan insan, madde ve zaman kaynağını örgütlemek,
4. Süreci kontrol etmek,
5. Örgütsel standartları belirlemek ve gerçekleştirmek,
6. Bireysel ve örgütsel amaçlara ulaşmak,
7. Birbirleriyle çelişkili amaçlar arasında denge sağlamak,
8. Etkililiği ve verimliliği sağlamaktır.

“Yönetim, ortak bir amacı gerçekleştirmek için işbirliği içinde çaba gösteren birey ya da grupların etkinlikleri olarak tanımlanabilir” (Simon, Smithburgh ve Thompson, 1967;akt: Karip, 2004; 2). Bununla beraber Karip, yönetimi “Bir işi başkalarına yaptırma sanatı ya da bir işin nasıl yapılacağını bilmek ve o işin yapılmasını sağlamak sanatı” olarak da tanımlamaktadır (Karip, 2004: 2).

Everard ve Morris, (1990, akt: Aksu, 1996) yönetim süreçlerini aşağıdaki gibi tanımlar:

- Örgütün yönünü, amaçlarını ve hedeflerini belirlemek,
- Gelişmenin nasıl yapılacağını ve hedefin nasıl başarılacağını planlamak,
- Hedefin ekonomik olarak planlandığı şekilde başarılabilmesi için olabilecek kaynakları(insan, zaman, materyalleri) organize etmek,
- Örgütün gelişimini kontrol etmek (plana göre başarıyı ölçmek, uygun durumlarda doğrulama yapmak),
- Örgüte standartları koymak ve geliştirmek olarak tanımlanabilir.

2.1.1. Eğitim Yönetimi

Yöneticilerin sahip olması gereken temel nitelikler, yönetsel gücü ortaya koyması, kurum standartlarını iyileştirmesi açısından önemsenmektedir. Eğitim yönetimi kavramı üzerine çeşitli tanımlar yapılmaktadır.

“Eğitim yönetimi oldukça geniş bir alanı kapsamaktadır. Eğitim sisteminin merkez ve yerel düzeylerdeki örgütlerinin yönetimi, okulların yönetimi, eğitim hizmetlerini sunan

birimlerin yönetimi vb. düzeylerde yönetim etkinlikleri gerçekleştirilmektedir” Kaya (1993: 43).

Genel anlamda yönetim bir örgütte önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirecek işleri yapmak için bir araya getirilen insanları örgütleyerek eyleme geçirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmek için insan ve madde kaynaklarına yön veren, kullanan ve kontrol eden bir süreç olarak ifade edildiğine göre örgütlerin, toplumun ihtiyaçlarını karşılamak, önceden belirlenmiş amaçları, yerine getirmek, insan ve maddi kaynakları bu amaçlar doğrultusunda eşgüdümlemek karakteristiğini göstermesi beklenir(Başaran, 1989).

Eğitim faaliyetlerinin istendik boyutlarda olması, bu ilişkinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi ile mümkündür. Eğitim ile yönetim arasındaki ilişkinin üzerinde önemle durmak gerekmektedir. İşletme yönetimindeki geleneksel işgören anlayışının, eğitim yönetiminde aynen uygulanması beklenemez. Eğitim örgütlerinin ürünü ne bir maldır ne de bir hizmettir. Eğitim sisteminin ürünü insan kaynaklarıdır. Örgüt kültürü ve ürün farklılığı, eğitim örgütlerini diğer örgütlerin yönetiminden ayırmaktadır (Kaya, 1993).

Yönetim kavramı eğitim bazında değerlendirildiğinde diğer yönetim anlayışlarından farklı olduğu ortaya çıkmaktadır. J. Simon (1991;16) “İşletme yönetimindeki geleneksel iş gören anlayışının, eğitim yönetiminde aynen uygulanması beklenemez. Eğitim örgütlerinin ürünü ne bir maldır ne de bir hizmettir. Eğitim sisteminin ürünü insan kaynaklarıdır. Örgüt kültürü ve ürün farklılığı, eğitim örgütlerini diğer örgütlerin yönetiminden ayırmaktadır” şeklinde belirterek bu farklılıkların olması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Genel olarak yöneticilik ve aynı zamanda da eğitim yöneticiliği bir takım özel rollerin gerektirdiği sorumlulukları karşılayabilmeyi öngörür. Bu açıdan yöneticilik, herkesin yapabileceği sıradan bir iş olmanın ötesinde, bilimsel eğitim temellerine dayanan ve uzmanlık gerektiren bir alan olarak kabul edilmektedir (Saritaş, 1997).

Saritaş (1997:21) iyi bir yöneticinin sahip olması gereken özellikleri; tarafsız, takdir edici, sempatik, sabırlı, örnek, ölçülü, nazik, koruyucu, özverili, iyimser, etkileyici, ikna edici, dengeli, değerbilir, çifte standartsız, kendisi ile barışık, önyargısız, destekleyici,

cesaretlendirici, sırdaş, dürüst, adil, empatik, inandırıcı, güven verici, iradeli, sorumluluk sahibi, kararlı, uyumlu, coşkulu, çevresiyle barışık, duyarlı, düzenli, güler yüzlü, insana değer veren, kolaylaştırıcı, paylaşabilen, saydam, sağduyulu şeklinde sıralar.

Ülkemizde eğitim yöneticileri eğitim örgütlerini bakanlık il, ilçe ve okul düzeyinde eğitim amaçlarını gerçekleştirecek nitelikte yöneten kişilerdir. Eğitim örgütlerinde çalışan yöneticilerin hem öğretmenliğin hem de yöneticiliğin inceliklerini bilmeleri ve yönetim konusunda yetişmiş olmaları büyük önem taşımaktadır (Başaran, 1996).

Yönetimin eğitime uygulanması olarak ifade edilebilecek eğitim yönetiminin temel girdisi ve çıktısının insan olmasından dolayı kendine özgü özellikleri vardır ve bunlar aşağıda özetlenmiştir (Kaya,1993;Taymaz,2003);

- Eğitim, doğrudan ya da dolaylı olarak insanlarla ilgili bir hizmettir. Eğitimin bu niteliği nedeniyle, eğitim örgütleri bir işletme gibi savaştı, dideşken olamaz. Eğitim örgütü insanlar içindir, fakat onları değiştirir.
- Eleştirici bir tutum geliştirmek eğitimin temel amacıdır. Bu amacın gerçekleştirilmesi okuldan beklenir. Öte yandan, öğretmenler, ana-babalar ve yöneticiler eleştirici düşüncenin yararı üzerine farklı görüşlere sahiptirler, kimileri çoğu kez öğrencilerde eleştirici düşünce geliştirdiği zaman okula ve kurulu düzene karşı, bireyler yetiştirileceğine inanırlar.
- Eğitim örgütlerinin (okulların) başarılarını yeterince değerlendirmeyi engelleyen etkenler vardır. Eğitim politikaları öylesine soyuttur ki, başarı ölçütleri geliştirmekte kullanılmazlar. Örneğin; eğitim politikalarında sözü edilen “iyi vatandaş” kimdir? Mevcut hükümete karşı eleştirici tutumları kapsıyor mu, kapsamıyor mu? İyi öğretiminin ölçütleri nelerdir? Başarılı öğrenci kimdir, nasıl saptanır? Davranış değişmesi uzun yıllarda oluşur ve değerlendirilmesi güçtür. Oysa, bir işletme örgütünde değerlendirme yapmak böyle güç değildir. Satışlara, üretim artışlarına, maliyete bakılır ve verim ölçülür, ilgili personel değerlendirilir.
- Eğitim, onu denetleyen güçlerin yapısı bakımından da öteki örgütlerden farklıdır.

Çeşitli ilgi gruplarına bağlı olan ana-babaların değişik, çoğu kez de çelişik beklentileri vardır. Bu yüzden eğitim yöneticileri değişik baskılar altında bulunurlar

- Okul personeli genellikle mesleki öğretim görmüştür. Pek çok öğretmen, yıl olarak, yönetici kadar eğitime sahiptir. Bu durum yöneticinin etkileme gücünü azaltır, denetim alanını daraltır.
- Eğitim Sistemi doğrudan veya dolaylı olarak insanlarla ilgili hizmette bulunur, onların davranışlarını değiştirir ya da onlara yeni davranışlar kazandırır. İnsan davranışlarında oluşturulan değişiklikler, veliler ve toplum tarafından beklenenlerden farklı olduğunda çatışmalara neden olabilir.
- Eğitimin amaçlarından biri de insanlarda düşünme ve eleştirme davranışlarını geliştirmedir. Öğrenciler okulda eleştirici düşünceyi geliştirince, farklı görüşlere sahip olanların tepkisi artar.
- Eğitim kurumlarında yetiştirilenler eğitildikleri alanlar dışında çalışmak isteyebilirler, ancak bu durumda eğitim-insan-iş dengesi bozulabilir.
- Eğitim sisteminde insan davranışlarında oluşturulan değişikliğin veya kazandırılan yeni davranışın ölçülmesi, amaçlara ulaşma derecesinin saptanarak başarının değerlendirilmesi güçtür.
- Eğitim sisteminin girdisi ve çıktısı çevre ve insandır. Bu nedenle eğitim sistemi, çevrenin gereksinimlerini karşılama durumundadır ve çevrenin eğitim sistemine etkisi kaçınılmazdır.
- Eğitimle ilgilenen ve eğitim sistemini doğrudan veya dolaylı olarak denetleyenlerin sayısı çoktur. Değişik birey ve grupların beklentileri de farklı olacağından, özellikle okul yöneticileri değişik baskılar altında çalışırlar.
- Toplumun eğitim sisteminden beklentisi ile sisteme ilgisi dengeli değildir. Beklentiye kıyasla ilgisi azdır, bu nedenle işbirliğinin sağlanması güçtür.

- Eğitim kurumu olan okullarda görev alan öğretici personel genelde mesleki eğitim görmüş öğretmenlerden oluşur. Okul müdürleri bakanlıklar tarafından öğretmenlerden arasından seçilerek atanır. Bunların büyük kısmının okul yöneticiliği konusunda öğrenim ve deneyimleri olmadan atanması teknik yetkinin kullanılmasını güçleştirmektedir.
- Eğitim kurumları ülkenin her yerinde ve en küçük birimi olan köylere kadar yayılmıştır. Eğitim yönetimi çeşitli kademelerde ve alanlarda öğretim yapan tüm kurumların verimli bir biçimde yönetilmesinden sorumludur.
- Eğitim kurumları çevre ve yörenin gereksinimlerini karşılamakla yüklü olmasına karşın yönetim genelde merkezi sisteme bağlıdır.

2.1.2. Eğitim Yöneticisi

Eğitim yöneticisi için yapılan birçok tanımlama söz konusudur. Bunlardan eğitim yöneticisi kimdir sorusuna Demirtaş ve Güneş (2002; 52) “Okulu ya da bir eğitim örgütünü, eğitimin amaçlarını gerçekleştirecek nitelikte yöneten kişidir” cevabını verirler. Örgüt amaçlarını gerçekleştirebilecek nitelik, önemli bir yöneticilik vasfı olarak vurgulanmıştır.

Taymaz, (2011; 81) yöneticiyi tanımlarken “Yönetici, insan ve madde kaynaklarını sağlar ve yönlendirir. Yönetici, davranışlarında ve eylemlerinde öncelikle okulunu düşünmek zorundadır” şeklinde ifade eder. Okul yöneticisi, eğitim ortamının psikolojik ve sosyal bakımdan çalışanları rahat ettireceği bir anlayış taşımalıdır. Böylesi anlamlı ve sıcak ilişkiler geliştirilen bir eğitim ortamında okul yöneticisi, Taymaz’ın da ifade ettiği gibi bir kamu idarecisi, siyaset belirleyici, alanının uzmanı, uzman eğitimci, eğitsel lider ve toplumda aktif bir birey olmalıdır.

2.1.3. Okul Yönetimi

Okul yönetimi eğitim yönetiminin temel sistem olan okula uygulanmasıdır (Erdoğan, 2000). Eğitim yönetiminin bir alt uygulama alanı olan okul yönetimi, eğitimin genel ve özel amaçlarını yerine getirmede idari süreçleri işe koşan somut bir uygulama alanıdır. Bu kapsamda okul yönetimi eğitimin uzak hedeflerine doğrudan bağlı olmakla beraber, özel amaçları ve hatta mahalli beklentileri karşılamaya odaklıdır. Okul yönetiminin idari mekanizması okul müdürlerinin sorumluluklarındadır. Okul müdürünün temel görevi ise okulun amaçlarını gerçekleştirmektir.

Çınkır, (2004;161) okulu “Değişik adlarla anılan, eğitimin temel sistemini oluşturan genel bir kavramdır ve aynı zamanda eğitim ve öğretimin üretildiği yerdir. Etkili insan ilişkileri örgütlerin amaçlarına ulaşmalarının en önemli araçlarından birisidir.” şeklinde tanımlar. Okul eğitim yöneticilerinin örgüt unsurları ile bir amaca yönelik eşgüdüm ve idare perspektifi ile bir arada olma sahalarıdır.

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını eğitim sisteminin amaçları ve yapısı belirler. Okul yönetiminin görevi okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul müdürünün bu görevi başarı ile yerine getirebilmesi, okulu bir roller sistemi olarak görmesine, davranışlarını her zaman ilişkili olduğu öğretmenler ve diğer personelin rol ve beklentilerini de göz önünde tutarak ayarlamasına bağlıdır (Bursalıoğlu, 1982).

Sosyal bir örgüt olan okullar, okul yöneticileri, öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanların oluşturduğu bir yapıdır. Bu yapının bir yönetim mekanizması ile amaçlarını gerçekleştirmesi beklenmektedir. Terzi (2000) ise okulun evrensel amaçlarından olan toplum kültürünü genç kuşaklara aktarmak, bireyin sosyalleşmesini sağlamak ve istedik yönde bilgi, beceri ve tutum kazandırabilmek için okulun etkili bir örgütsel kültüre sahip olması gerektiğini belirtir.

2.1.4. Okul Yöneticisi

Okullar her türlü eğitim öğretim etkinliklerinin yürütüldüğü resmi kurumlardır. Şişman(2002;11), oldukça genel ve kapsayıcı bir tanımlama yapar ve okulu “Yerel,

bölgesel, ulusal ve uluslararası boyutları yanında sosyal birimdir. Basit bir kavramlaştırma ile okul, girdi-işleme-çıktı süreçlerinden oluşan açık bir sistem” olarak tanımlanmaktadır.

Okul yöneticileri kurumun yönetmelikleri çerçevesinde amaçları yerine getirmeden sorumlu en birinci yetkili kişidir. “Bir okulda, amaçların yerine getirilebilmesi için işgörenleri örgütleyen, emirler veren çalışmalarını yönlendirip, koordine eden ve denetleyen kişilere okul yöneticisi denir”(Gürsel, 2003: 91).

Okul yöneticisi denince akla genel olarak okul müdürü gelir. Ancak okul müdürünün dışında başka okul yöneticileri de vardır. Müdür yardımcıları, zümre, şube ve bölüm başkanları, belirli konularda görev yapan koordinatörler de okul yöneticileri olarak nitelendirilebilir. Bu durumda okul yönetimi ve okul yöneticisi başlığı altında sunulan yaklaşımlar ve modeller, başta okul müdürlerini, yardımcılarını, şube, zümre ve bölüm başkanlarını ilgilendirmektedir (Erdoğan, 2000).

Okul müdürlerinin görev, yetki ve sorumlulukları Ocak 2000 tarih ve 2508 sayılı tebliğler dergisinde her kademedeki okul müdürü için görevler ayrı ayrı olmak üzere belirtilmiştir. Bu görev tanımları birbiri ile yaklaşık olarak aynıdır.

Taymaz, (2011;87-89) okul müdürlerinin görevlerine ilişkin aşağıdaki sıralamayı yapar:

“Okul Müdürü;

- Okulu ilgili yasa hükümlerine göre yönetir ve temsil eder.
- Milli eğitimin amaçlarını analiz ederek okul amaçlarını saptar.
- Okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere stratejik plan hazırlanmasını sağlar.
- Planların uygulanmasını sağlayacak yapıyı oluşturur.
- Personelin iş tanımlarını yapar, yetki ve sorumluluklarını belirler.
- Okulu çevreye tanıtıcı etkinliklerde bulunur, vizyon geliştirir.
- Okulda bireyler ve birimler arasında eşgüdüm sağlar.
- Okul ile ilgili toplantılara katılır ve ilgilileri bilgilendirir.
- Personele rehberlik yapar, hizmet içinde eğitilmelerini sağlar.
- Personelin performansını değerlendirir, mesleki yardımda bulunur.

- Okulun ihtiyaçlarını karşılar veya karşılanmasını sağlar.
- Okulda tasarruf tedbirlerini uygular ve uygulatır.
- Personelin göreve başlama, nakil, yer değiştirme ve ayrılma işlemlerini yapar.
- Stajyer ğretmenlerin ve aday memurların yetiştirilmesini sağlar.
- Personelin alanında yükselmesine ve ilerlemesine yardımcı olur.
- Personelin maaş, ek ders ve diğer ücret ödemelerinin zamanında yapılmasını sağlar.
- Personele ihtiyaç halinde yıllık, mazeret ve hastalık izinlerini kullandırır.
- Personelin sicil ve disiplin ile ilgili işlerin yapılmasını sağlar
- Personelin sağlık ve askerlik ile ilgili işlerini düzenler.
- Okulun ğrenci kontenjanını ve kayıt bölgesini belirler.
- Öğrenci kayıtlarının e-okul üzerinden yapılmasını sağlar.
- Öğrenci bilgilerinin e-okul sistemi üzerine girilmesini ve güncellenmesini sağlar.
- Öğrencilerin devam-devamsızlık ve nakil durumlarını takip eder gerekli önlemleri alır.
- Sınavlar ve sınıf geçme işlemlerinin titizlikle yapılmasını sağlar.
- Öğrenci belgesi, tasdikname, diploma gibi belgelerin düzenlenmesini sağlar ve onaylar.
- Öğretim yılı başında yıllık çalışma planı hazırlar.
- Yönetime yardımcı olacak kurul ve komisyonları oluşturur ve çalışmalarını takip eder.
- Okulun kapasitesine göre sınıf ve şubeleri belirler.
- Öğretmenlerin ders ve görev dağılımlarını yapar.
- Ders programını hazırlar ve ilgililere tebliğini sağlar.
- Öğretmenler kuruluna başkanlık eder.
- Zümre ve şube öğretmenler kurulu toplantılarının yapılmasını sağlar.
- Öğretmenlerin yıllık ders planlarını inceler ve onay verir.
- Okulda ihtiyaç duyulacak eğitim materyallerinin teminini sağlar.
- Kütüphanenin düzenlenmesini ve geliştirilmesini sağlar.
- Öğretmenlerin derslerine girer ve değerlendirir.
- Rehberlik servisinin kurulmasını ve hizmetlerin yürütülmesini sağlar.
- Öğrenci davranışları değerlendirme kurulunun kurulmasını sağlar çalışmalarını izler.
- Okul nöbet işlerinin düzenlenmesini ve yürütülmesini sağlar.

- Sosyal etkinlikler ve kulüp çalışmalarının planlanmasını sağlar.
- Belirli gün ve haftalara ait törenlerin hazırlanmasını sağlar.
- Okulun sportif ve kültürel faaliyetlerinin yürütülmesini sağlar.
- Okul aile birliğinin çalışmalarını yönlendirir.
- Okulun sivil savunma ve tedbirler planlarının hazırlanmasını sağlar.
- Yangın ve sabotajlara karşı alınacak önlemleri belirler.
- Okul bina ve tesislerinin bakım ve onarımını yaptırır.
- Okul bina tesis ve bahçesinin temizliğini sağlar.
- Yazı işlerinin düzenli ve sistemli yürütülmesini sağlar.
- Okulun gelir ve giderlerini hesaplar bütçesini hazırlar.
- Okula ilgili her türlü harcamayı belgelendirir ve dosyasında saklar.
- Okul kantin veya kooperatifinin çalışmalarını izler ve kontrol eder.
- Okul harcama yetkilisi olarak hesap işlerini kontrol eder ve onaylar.
- Elektronik sistem üzerindeki öğretmen ve öğrenci işlerini yürütür.”

2.1.4.1. Okul Yöneticilerinde bulunması Gereken Özellikler

Okul müdürleri eğitim yönetimi sürecinin daha dar bir sahada uygulama alanı olan okullardaki görev ve yetkileri yönetmeliklerle düzenlenmiştir. Genel olarak yönetsel görevlerini icra etmede bir okul müdüründe olması gereken özellikler oldukça önemlidir.

Töremen ve Kolay (2003), ilköğretim okul yöneticilerinde bulunması gereken temel nitelikleri aşağıdaki gibi sıralamışlardır:

- Okul için vizyon ve misyon geliştirmelidir.
- Eğitim öğretim ve yönetimin verimliliğini artırıp, eğitimin kalitesini yükseltmek ve bu konuda sürekli gelişimi sağlamak için gerekli araştırmaları yapmalıdır. Bunun için sürekli kendini geliştirmeli, süper lider özelliği gösterip personelini geliştirmelidir. Kendisini geliştiremeyen bir yöneticinin personelini geliştirmesi mümkün değildir.
- Okulda öğrenen birey, öğrenen organizasyon felsefesini yerleştirmelidir. Bu şekilde okulunu öğrenen okula çevirmelidir. Öğrenen okulda basta öğretmenler olmak üzere

kendini geliştirecek sonra da davranışlar öğrenciye de yansiyacak dolayısı ile öğrencinin başarıda artacaktır.

- Okulunda ekip çalışması ruhunu yerleştirmelidir. Bu şekilde kolektif hareket edilmesini sağlayarak personelin bütünleşmesini sağlar. Okulda sinerjik yönetim davranışları göstermelidir.
- Gerektiğinde astlara yetkiyi devrederek işlerin daha iyi yürütmesini sağlamalıdır.
- Yeni teknolojik gelişmeleri okuluna kazandırmalıdır. Bunu kazandırdıktan sonra personelin bundan yararlanması için gerekli tedbirleri almalıdır.
- Okulda katılımcı ve demokratik bir yönetim anlayışı benimsemelidir.
- Okulun çevreyle bütünleşmesi için gerekli tedbirleri almalıdır.

Okul yöneticisi, öncelikle görev ve sorumluluklar alanına giren mevcut prosedürleri ve işleyişleri en etkili bir biçimde, en iyi zamanlama ile yerine getirmelidir. Bu anlamda sahip olduğu yetkileri de iyi bir şekilde kullanılmalıdır. “Yönetici, gücünü sadece sorumlulukları ile ilgili mevcut prosedürlerden değil kişisel olarak sahip olacağı potansiyelden almalıdır” (Erdoğan, 2000; 94-95).

Açıkalın (1994), çağdaş okul yöneticisini, kapsamlı insan bilgisine ulaşmış, etkili iletişim bilgisine sahip, liderlik özellikleri baskın, ana dilini akıcı ve güzel kullanabilen, felsefe, matematik, uygarlık tarihi eğitimi görmüş, iletişim teknolojisine hakim, bilgiyi yöneten, beden ve ruh yönünden sağlıklı, eğitime inanmış yöneticiler olarak nitelendirir.

2.1.4.2. Okul Yöneticisinin Yönetmelik Görevleri

Okul yöneticileri görev ve yetkilerini icra etmede ilgili mevzuat ve yönetmelikler çerçevesinde hareket ederler. Okulun eğitim öğretim faaliyetlerini yerine getirmede yaşanması muhtemel aksaklıklar söz konusu yönetmelikler ışığında okul müdürleri tarafından giderilir. Okul yöneticilerinin yönetim faaliyetlerini yerine getirmede görev ve sorumluluk ilişkilerini, yönetmelik görevlerini Uluğ (1999) beş grupta sınıflamıştır:

1. Okulun eğitim programlarının yönetimine ilişkin görevleri öğretim ve program geliştirme kapsamında yer alırlar. Bu anlamda yönetici başlıca şu görevlerden

sorumludur: Okul yıllık ders dağıtım planlarının hazırlanması; ders dışı eğitsel etkinliklerin geliştirilmesi ve bunlar arasında gerekli eşgüdümün sağlanması; öğretim etkinliklerinin denetlenmesi ve öğretim kadrosunun hizmet içi eğitimlerinin gerçekleştirilmesi.

2. Okul yöneticilerinin öğrenci hizmetlerinin yönetimine ilişkin başlıca görevleri ise şunlardır: Okul öğrenci nüfusunun planlanması, öğrencilerin kayıt ve kabulü, devamlı ilgili politika ve işlem yollarının oluşturulması, okul içinde öğrenci güvenliğiyle ilgili önlemlerin alınması, okul öğrenci başarılarının çözümlenmesi ve başarıyı artırıcı önlemlerin alınması, okul rehberlik etkinliklerinin planlanması, amacına uygun biçimde gerçekleştirilmesi, okul disiplin işlemlerinin gerçekleştirilmesi ve öğrenci sağlığının korunması olarak sıralanabilir.

3. Yöneticinin iş gören hizmetlerinin yönetimine ilişkin görevleri de şöyle özetlenebilir: İş görenlerin seçimi ve yerleştirilmesine ilişkin işler, başta öğretmenler olmak üzere okul iş gören görevlerinin programlanması, bunların çalışmaları arasında gerekli eşgüdümün sağlanması, aralarında birlik ve bütünlük duygusunu geliştirme, iş görenlere yönelik ödeme ve sağlık hizmetlerinin yürütülmesini gözetme, iş gören sorunlarının çözümüne yönelik önlemler, bunların etkinliklerinin değerlendirilmesi ve mesleki gelişmelerinin sağlanmasına yönelik işlerdir.

4. Okul müdürünün genel hizmetlerin yönetimi kapsamındaki görevleri ağırlıklı olarak; eğitim yerlerinin yönetimini kapsar. Bu çerçevede, yönetici; derslik, ışık, oyun bahçesi gibi eğitim yerlerini öğretime hazırlama yanında; yemekhane, arşiv, öğrenci yurdu gibi eğitime yardımcı yerlerin işler durumda tutulmasını da sağlamakla yükümlüdür. Aynı bağlamda, okul kompleksinin gereksinimlerinin belirlenmesi, bunları karşılayıcı kaynakların araştırılması, olanakların sürekli biçimde geliştirilmesi ve eğitim yerlerinin düzenli olarak bakılarının sağlanması gibi işlerden de yönetici sorumludur. Yine, ilgili yazışmaların yapılması, okul kayıtlarının tutulması, okulun çevreye tanıtımı, genel etkinliklerin eşgüdümlenmesi gibi görevler de yöneticinin, genel hizmetlerin yönetimi kapsamındaki görevleri arasında yer alırlar. Öte yandan, okul yöneticisinin bütçe yönetimine ilişkin başlıca görevleri ise: okul bütçesinin hazırlanması, gelir kaynaklarının çeşitlendirilip geliştirilmesi, satın almaların yönetimi, iç muhasebe

düzeninin kurulması, okul mülkünün korunması ve düzenli biçimde çalıştırılmasına ilişkindir.

5. Müdür, okulu temsil eden en üst düzeydeki sorumludur. Bu durum, onun okul toplum önderliğine ilişkin kimi görevler üstlenmesini gerekli kılar. Bunlardan başlıcaları şunlardır: Toplum örgütlerinde okulun katılımını temsil etme, öteki toplum örgütleriyle işbirliği, okul-aile yakınlaşması ve bütünleşmesine ilişkin görevler, üst yönetimle ilişkiler. Okul müdürünün görevlerini gereği gibi yapabilmesi için alanında yetişmiş olmasını; başka deyişle, uzmanlaşmış bir birikim ile donanımlı kılınmasını gerektirir.

2.1.4.3. Okul Yönetimi - Öğretmen İşbirliği

Okul yönetiminin öğretmenlerin beklentilerine cevap verebilmeleri kadar öğretmenlerin de okul yöneticilerinin beklenti ve isteklerini yerine getirme sorumlulukları vardır. Öğretmenlerin pek çok konuda okul yönetimine katkıda bulunması mümkündür. Özellikle bu katkı okulun amacına ulaşması açısından çok önemlidir. İlgar (2005; 98):

“Öğretmenlerin okul yönetimine yapabilecekleri katkılar;

- Okulda düzenlenecek her türlü etkinliklere (tören, müsamere, yarışma, vb. etkinliklerde) yardımcı
- Okulun dışa tanıtımında örnek olmak suretiyle aktif tanıtım.
- Okul yönetiminden gelen istekleri yerine getirmek.
- Nöbet konularında titizlik göstermek.
- Okul yönetimini yapıcı bir biçimde (gerekirse) eleştirmek.
- Kendilerini ilgilendiren konularda – mevzuat konusunda – tam bir bilgi sahibi olma ve mevzuata uygun davranma.
- Disiplin problemlerini ortaya çıkarabilecek uygulamalardan kaçınma, etkenleri yok etme, kolaylıkla çözülebilecek problemleri yerinde ve zamanında doğru bir şekilde çözme, çözemediklerini idareye bildirme vb.” şeklinde sıralar.

2.2. Motivasyon

Güdüleme kavramının günümüzde Türkçe karşılığını tam olarak bulmak mümkün değildir. Bu kavram İngilizce ve Fransızca motive kelimesinden türetilmiştir. Motive teriminin Türkçe karşılığı güdü, saik veya harekete geçirici olarak belirtilebilir.

Motivasyon kavramının harekete geçirici, hareketi devam ettirici ve olumlu yöne yöneltici üç temel özelliğe sahip önemli bir güçtür. Güdüleme kavramının ise bir ya da birden çok insanı, belirli bir yöne, gayeye, amaca doğru devamlı şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamıdır (Eren, 2001).

Düşünürlerin motivasyon kavramı için yaptıkları tanımlamalar, harekete geçirici özelliğine yapılan vurgu ile benzerlik kazanmaktadır. Bunlardan Maslow(1984), motivasyonu kişilerin belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere kendi arzu ve istekleri ile davranmaları ve çaba göstermeleri şeklinde tanımlamaktadır.

Hızlı sanayileşme süreci ile çalışma hayatında motivasyon kavramı da önemini arttırmıştır. Çalışanların, motivasyonel tutumlarının, ürün, mal ve hizmet verimliliğine etkisi birçok araştırmanın konusu olmuştur. “Amerika Birleşik Devletleri’nde yapılan bir araştırmaya göre çalışanların %97’si motivasyonun verimliliklerine etkisinin çok büyük olduğunu, %92’si motivasyonun firmalarına bağlılıklarını sağlayan anahtar bir faktör olduğunu belirtmiştir. Çalışanların iş tatmininin yüksek olduğu şirketlerde, %38 daha yüksek müşteri memnuniyeti, %22 daha yüksek verimlilik ve %27 daha yüksek kar elde edildiği saptanmıştır” (Hageman,1997: 201-202).

Bireyin kişisel ihtiyaçlarını karşılama isteğini davranışa dönüştürme gücü, tatmin olma isteğinin altında yatan güç olarak ifade edilen motivasyonu Genç (2004) dört genel karakteriyle tanımlamaktadır:

1. Motivasyon kişisel bir olgudur bu nedenle, her insan farklıdır ve tüm motivasyon teorilerinin temelinde bu farklılıkları vurgulamak vardır.
2. Motivasyon genel olarak bir niyet olarak görülebilir. Motivasyon çalışanların kontrolü altında olduğu varsayılır ve davranışlar çabanın genişletilmesi gibi motivasyon tarafından belirlenir.
3. Motivasyon çok yönlüdür. Burada neyin insanları aktif hale getireceği ve insanların zamanla değişen motivasyon faktörlerinin neler olduğunu bilmesi gerekir.
4. Motivasyon bir davranış ve bir performans değildir. Motivasyon kişiyi içten ve dıştan etkileyen güçlerle ilgilidir.

Motivasyonun üç ayrı yönü vardır. Bunlar: Kişiyi belli bir hedefe iten güdüleyici durum, hedefe ulaşmak için yapılan davranış ve hedefe ulaşmaktır. Motivasyonun (güdülenmenin) bu üç yönü bir döngü içerisinde oluşur (Morgan, 2004).

Kişinin yüksek motivasyon ile içsel dinamiklerini harekete geçireceği durumları Arık (1996), aşağıdaki gibi sıralar:

1. Davranışları başlatma işlevi statik durumdan hareket haline geçmeyi veya organizmanın davranışlarındaki yön (mahiyet) değişimini ifade eder: Açlık motivasyonu organizmayı gıda aramak üzere harekete geçirir. Yalnızlık, organizmayı diğerlerini aramak üzere harekete geçirir. Acı, geri çekilmeye, kaçmaya sebep olur. Yorgunluk uyumaya yol açar. Bazı beyin arızaları saldırgan davranışlara sebep olur. Engellenme (frustration) saldırganlığa sebep olur. Stresler çeşitli bedensel rahatsızlıklara sebep olabilir gibi.
2. Davranışların şiddet ve enerji düzeyini tayin işlevi, sarf edilen eforun miktarına, davranışların hızına, keskinliğine, miktarına işaret eder. Açlık süresi ne kadar uzunsa gıda o kadar hızlı aranır, sarf edilen enerji o kadar fazladır. Duyduğumuz korkunun şiddeti ne kadar büyükse kaçma hızımız o kadar fazladır.
3. Davranışlara yön verme işlevi, organizmanın harekete geçme sebebiyle belirli nesne, organizma, durum, davranış yani belirli bir hedef arasındaki ilişkiyi ifade eder. Acıktığımız zaman oyun oynamak yerine gıdaya doğru, yorulduğumuz zaman koşmak, yürümek, çalışmak yerine dinlenmeye doğru, heyecan aradığımız zaman sakin, sessiz bir köşe yerine maça, tehlikeye, maceraya, korku filmlerine yani heyecan verici durumlara yöneliriz.
4. Devamı sağlama işlevi, belirli bir şiddete, belirli bir hedefe yönelmiş davranışların süresine, direncine işaret eder. Belirli bir davranışın ne kadar süreceği o davranışa sebep olan motivin bir fonksiyonudur. Mevki sahibi olma motivasyonu belki yıllarca süren belirli davranışlara sebep olur. Uyuşturucu bağımlısı kişi onu elde etmesini sağlayan davranışları ısrarla sürdürür. Belirli bir miktardaki gıdayı aldıktan sonra yeme davranışlarımız durur, gıda aramak üzere artık çaba sarf etmeyiz (ta ki yeniden acıkana kadar). Verimsiz çalışmanın altında yatan faktörlerin tespiti aynı zamanda sorunun çözümü olması açısından önem taşımaktadır. Bu bakımdan çalışanların verimliliğinde etki sahibi olan faktörlerin bilinmesi gerekir.

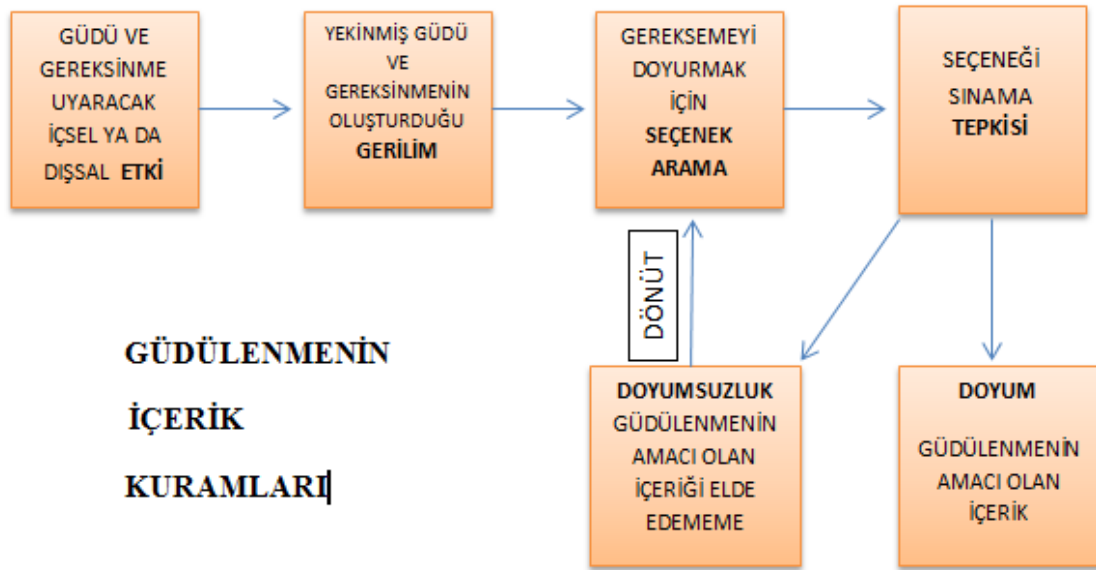
2.3. Motivasyon Kuramları

“Motivasyon teorileri, genel olarak iş/çalışma alanına yönelik değerlendirilen, sanayi ve örgüt psikolojisi alanında geliştirilmiş teorilerdir. Bunlar esas olarak iki grupta toplanmaktadır. Bunlardan ilki içsel faktörlere ağırlık veren “Kapsam Teorileri” ikincisi ise dışsal faktörlere ağırlık veren “Süreç Teorileri” dir. Süreç teorileri davranışın sonucunu hedeflerken, kapsam teorileri davranışın öncesini yani amacını hedefler” (Koçel, 2001).

“Kapsam teorileri, kişileri motive eden etkenlerin neler olduğunu açıklar; ancak bunların davranış üzerindeki işleyişi hakkında pek bilgi vermezler. Süreç teorileri ise, davranışın ortaya çıkmasından sona ermesine kadar geçen sürece; bu süreçte yer alan değişkenlere ve bunların birbirleriyle olan ilişkilerine açıklık getirmeye çalışırlar” (Tınaz; 2000: 29).

İnsanın niçin ve nasıl güdülendiğini tanımak üzere yapılan birçok araştırma sonucu bir dizi kuram ortaya çıkmıştır. İnsan davranışlarını bireyin kişilik özellikleri, çevresel değişkenler gibi unsurlar etkilemektedir. Bu değişkenlerin insan davranışlarını ne düzeyde etkilediği değiştirip yönettiğini kestirmek ya da ölçmek imkansızdır. Bu durum insanın niçin ve nasıl güdülendiğine ilişkin bir kuram geliştirmenin zorluğunu da ortaya koyar (Başaran, 2008).

Şekil 1:Güdülenmenin İçerik Kuramları



**GÜDÜLENMENİN
İÇERİK
KURAMLARI**

Kaynak: Başaran, 2008: 95

2.3.1. Kapsam Teorileri

Kapsam teorileri, insan davranışlarına etki eden faktörlere inceler. İnsan davranışlarının amacına ilişkin açıklamalar arayan kapsam teorileri, daha çok içsel faktörlere yönelir. Kapsam teorisyenleri insan davranışlarını incelerken nasıl ve neden sorularına cevap bulacak araştırmalar yapmışlar, davranışların ortaya çıkmasından önceki evrelere odaklanmışlardır.

Kapsam Teorileri, yaygın olarak bilinen şu kuramlarla karşımıza çıkar:

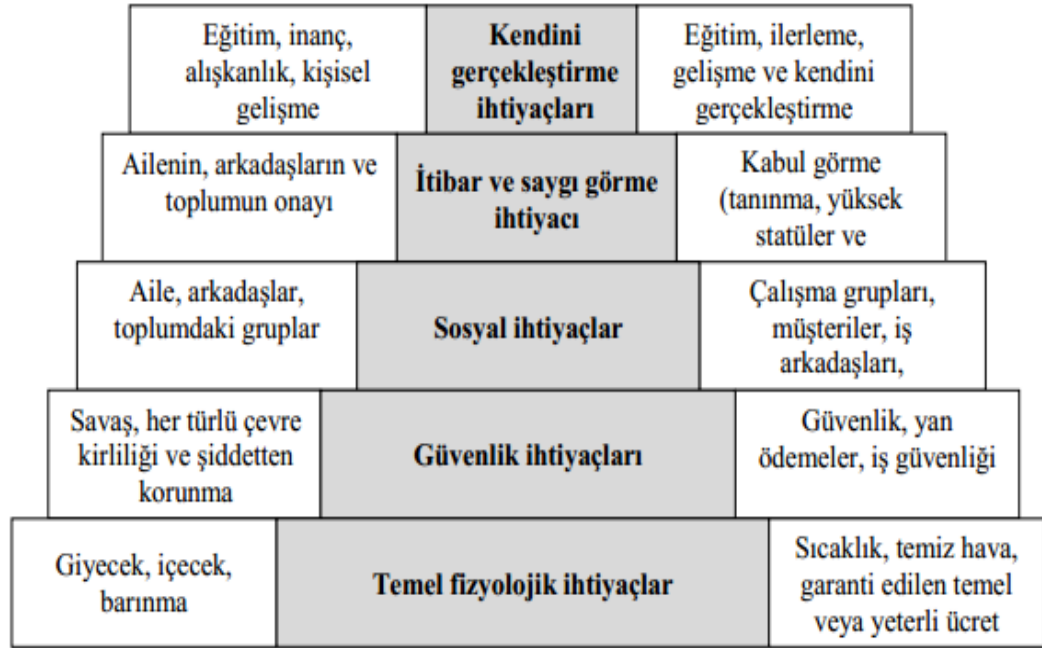
Maslow'un "İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı", Herzberg'in "Hiyjen Kuramı"McGregor'un "X ve Y Kuramı", McClelland'ın "Başarma İhtiyacı Kuramı" ve Alderfer'in "ERG Kuramı" (Koçel,2001).

2.3.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi Abraham Maslow'un geliştirdiği bir teoridir. Temel sayılı; insan ihtiyaçlarının motivasyon ve güdülenmede belirleyici ana unsur olduğu görüşüdür. İnsan, her davranışı ile belli bir ihtiyacını karşılamak eğilimindedir. Hiyerarşik olarak sıralanan bu ihtiyaçlardan biri tatmin edilmeden bir diğeri karşılanma

istekliği uyandırmaz. Aşağıda piramit halinde özetle gösterilen ihtiyaçlar hiyerarşisi detaylı olarak açıklanmıştır.

Şekil 2: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Piramidi



Kaynak: Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2011, 185-186

Teoriye göre Maslow ve Lowery (1998), insan ihtiyaçlarını beş hiyerarşik düzeyde ifade eder ve şöyle sıralar:

1. Fizyolojik ihtiyaçlar: İnsanın yaşayabilmesi için olmazsa olmaz gerekliliklerdir. Yeme, içme, uyuma gibi ihtiyaçlar diğer tüm ihtiyaçların karşılanmasından daha önemli yaşamın devam etmesi için elzem şartlardır. Kurum çalışanları açısından maaş ve iş yeri ortamı ilgisi karşılanması gereken önemli ihtiyaçlar olarak karşılık görür.

2. Güvenlik ihtiyacı: Yaşamsal ihtiyaçların temini sonrasında insanın yaşam koşullarını koruma, can güvenliğini temin etme, sağlık ve sosyal ihtiyaçlarını karşılama basamağıdır. Güvenlik ihtiyacının, fizyolojik ihtiyaçların karşılanma gerekliliğinden farkı, bu ihtiyaçların sürekli olmamaları ve tatmin edilince sona ermeleridir. Kurumsal yapı içinde çalışanların iş güvenliği, adalet ilişkileri güvenlik ihtiyacı ile ilgilidir.

Eğitim kurumları için okulda iş güvenliği koşullarının sağlanması, çalışma şartlarının iyileştirilmesi bu kapsamda değerlendirilebilir. Belirsizliğin olduğu özel okullarda yıllık olan sözleşmelerin bitiş tarihinden bir süre önce bütün öğretmenler kaygılı bir dönem geçirirler. Bu kaygıları gelecek yıl için kendileriyle çalışılıp çalışılmayacağının belli olmayışıyla ilgilidir. İnsan kaynakları yönetimi birimi ve sağlıklı bir performans yönetimine dayanan değerlendirmenin olmadığu okullarda bu tür kaygılar sıkça görülür. Bu kaygıları taşıyan öğretmenin başarılı olması beklenemez (Balcı, 1991; Açıkgöz, 1994; Eren, 2001).

3. Sosyal ihtiyaçlar: Bir gruba ait olma, grup içerisinde kabul görme, saygı görme birlik ve beraber ilgisi kurma ihtiyaçlarına yöneliktir. Eğitim kurumları açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin okul kültüründe öğretmen arkadaşları ile kaynaşması eğgitsel ilişkiler kurması süreci olarak duygusal bir birliktelik geliştirme anlayışıdır.

4. Kendini Gösterme (Özsaygı) ihtiyaçı: Bireylerin takdir ve saygı görme, tanınıp itibar kazanma ve kendine güven duyma ile ilgili ihtiyaçlarıdır. Kurum içinde tanınıp saygı görme, eğitim çalışanlarının da önemsemediği, çalışma verimliliği açısından süreci, itibar edinme çabasına dönüştüreceği bir kendine güven ilişkisidir.

Eğitim kurumlarında takdir edilme, terfi alma bu kapsamda değerlendirilebilir. Bireyin sahip olduğu potansiyeli değerlendirme, sonuçlarından mutluluk duyacağı iş ve yetenek geliştirme sürecine dönüşebilir. Kurumsal anlamda iş tatmini olarak ifade edilen bu aşama kendini tamamlama, estetik gereksinimlere odaklanma aşamalarına dönüşebilir.

5. Kendini Gerçekleştirme (Hedeflenen Noktaya ulaşma) Birey sahip olduğu potansiyeli geliştirmek, kendini aşmak çabasında olup, problem çözme ve yaratıcılık eğilimindedir. Kurum standartları düşünöldüğünde kendini gerçekleştirme ihtiyaçı, bireyin bütün maaş, iş devamlılığı, güvenlik, saygı görme ihtiyaçlarını aşmış, işten doyum sağladığı, iyi şeyler ortaya koyma arzusu içinde olduğu son basamaktır.

“Fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları doğuştan gelme, yüksek seviye ihtiyaçlar ise sonradan kazanılmış olma özelliği gösterirler” (Kaynak, 1995;127). Bireylerin en yüksek seviye olan kendini gerçekleştirme aşamasına gelmek zorunluluğu yoktur. Bu

ihtiyaç basamakları yukarı yönlü olmazsa olmazlığı azalmakta, hayati ihtiyaç olma durumu ortadan kalkmaktadır. Birey kendini gerçekleştirme ihtiyacını karşılamadan da yaşayabilir; ya da özsaygı kazanmamış bireyler de elbet hayatlarını sürdürebilirler. Ancak, bireyin psikolojik olgunluk düzeyi arttıkça daha üst düzey ihtiyaçlara yönelecektir (Kaynak, 1995). Maslow'un teorisine göre kişi, en alt düzeydeki ihtiyacını tatmin etmeye çalışacak ihtiyaç basamaklarını, atlamadan, sırası ile takip ederek tatmin olma yoluna gidecektir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi çalışma ortamlarında örgütsel unsurlara aşağıdaki gibi uygulanabilir:

Şekil 3: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Ve Örgütlere Uygulanması

İhtiyaç seviyeleri	Örgütsel Unsurlar
Kendini Gerçekleştirebilme	1. İşe hâkimiyet 2. Yaratıcılık 3. Organizasyondaki ilerleme 4. İşteki başarı
Saygınlık İhtiyaçları	1. İş unvanı 2. Statü sembolleri 3. İş arkadaşları/amirce kabullenme 4. İşin kendisi 5. Sorumluluk
Aidiyet İhtiyaçları	1. Nezaretin kalitesi 2. Uyumlu çalışma grupları 3. Mesleki arkadaşlık
Güvenlik İhtiyaçları	1. Güvenli çalışma ortamları 2. Yan ödemeler 3. Ücret artışları 4. İş güvenliği
Temel İhtiyaçlar	1. Isınma ve havalandırma 2. Temel ücret 3. Kafeterya 4. Çalışma koşulları

Kaynak: Luthans, 1992: 172.

2.3.1.2 Hijyen (Çift Faktör) Kuramı

Herzberg, iki yüz muhasebeci ve mühendis ile yaptığı anketin sonuçlarına dayanarak 1950'li yılların sonlarına doğru İki Etmenli Güdüleme Kuramını ortaya koymuştur. 1959 yılında hazırladığı İşe Motivasyon adlı çalışması büyük ilgi görmüştür. Herzberg ve arkadaşları özendirme araçlarını iki kısımda değerlendirmektedirler. Bunlar Hijyen etmenleri ile güdüleyici etmenlerdir. Hijyen sağlığa ilişkin bir terimdir. Herzberg, işgörenlerin örgütte devamlılığını engelleyen ve örgüt kültürünü benimsemelerini güçleştiren bazı özendirme araçlarının yetersizliğine vurgu yapmaktadır.

İşletme politikalarının ve yöneticilerin beceriksiz olması, teknik bilgi ve beceriden yoksun olması, en yakın yöneticiler ile astlar arasında ilişkiler, ücret ve maaş iyi değilse, çalışma şartları, işletme organizasyonu yetersizse, çalışanların iş güvenliği yeterince sağlanamamışsa, iş yerindeki astları, örgüt içinde tutma ve çalıştırma imkânsızlaşmaktadır. Sağlık koşulları örgütün yaşam fonksiyonları anlamına gelmektedir. Dolayısıyla bu hijyen koşullarını mutlaka sağlamak gerekmektedir. Herzberg, hijyen şartları yerine getirilse bile diğer etmenler yalnız başlarına güdüleme sağlayamayacağı görüşündedir. Bu nedenle ikinci gruba giren ve işgörenleri güdüleyici rolü olan etmenlere temas edilmelidir. Bunlar; işgörenin işini tamamlayabilmesi ve başarı duygusunu tatmin etmesi, işyerinde tanınan bir kimse durumuna gelmesi, işi sevmesi ve onu yapmaktan zevk alması, işin işgörene belli yetki ve sorumluluklar kazandırması, işin bir terfi etme ve sosyal statü kazandırma aracı olması, işin işgöreni mesleki açıdan geliştirmesi ve olgunlaştırması şeklinde sıralanabilir(Eren, 2001).

Yukarıdaki açıklamayı şu örnek iyi bir şekilde somutlaştıracaktır. Şöyle ki; şehirlerin kanalizasyon sistemleri insan sağlığını geliştiremez fakat insan sağlığının temel şartlarından birisidir. Yokluğu hastalıklar için uygun ortam yaratır. Aynı şekilde hijyenik faktörler, personeli motive etmeyecek, sadece tatminsizliği önleyecektir fakat yoklukları motivasyonu ortadan kaldıracaktır(Eren, 2001).

Şekil 4: Maslow'un ihtiyaçlar Hiyerarşisi ile Herzber'in Çift Faktör Kuramı Karşılaştırması

	MASLOW MODELİ	HERZBERG MODELİ
Motivasyon Faktörleri	Kişisel Bütünlük Gereksinmesi	<ul style="list-style-type: none"> • İşin Kendisi • Başarma • Gelişme Olanakları • Sorumluluk
Hiyjen Faktörleri	Saygınlık Gereksinmesi	<ul style="list-style-type: none"> • İlerleme • Tanınma • Statü
	Sosyal Gereksinmesi	<ul style="list-style-type: none"> • Denetleyiciyle • Üstlerle • Astlarla Karşılıklı İlişkiler • Teknik İlerleme
	Güvenlik Gereksinmesi	<ul style="list-style-type: none"> • İşletme Politikası ve Yönetimi • İş Güvenliği • Çalışma Koşulları
	Fizyolojik Gereksinmeler	<ul style="list-style-type: none"> • Çalışma Koşulları • Ücret • Kişisel Yaşantı

Kaynak: Herzberg, 1968: 53-62.

2.3.1.3. Başarma İhtiyacı Kuramı

McClelland'a göre bireyin en temel ihtiyacı başarma ihtiyacıdır. Başarma odaklı ihtiyaçların bireysel ve toplumsal temelleri olduğu görüşünü ileri süren McClelland bireyin ihtiyaçların öğrenmeyle sonradan kazanılabileceğini görüşünü savunmuştur. Bununla birlikte düşünür başaramama kaygısının, korkusunun başarıya götüren önemli bir etken olduğu görüşündedir. Düşünüre göre, insanların kendi meslek alanlarında en iyi olma ve mükemmeli arama tutku ve duygularının altında, başarı ihtiyacı saklıdır (Eren, 2001).

McClelland'e göre insan, üç ihtiyacının etkisi altında davranır.

Bunlar; hem birey hem de toplum yaşamında önemli yerler alan ihtiyaçlardır:

- İlişki kurma (Bağlılık) ihtiyacı
- Güç kazanma ihtiyacı
- Başarma ihtiyacıdır.

Bağlılık ihtiyacı: İnsan, toplumsal bir varlık olması sebebiyle bir gruba girme, toplumsal bir yapıda rol alma, arkadaşlık bağları kurma ihtiyaçları duyar. Bu ihtiyacı duyan insanların sorumluluk almaları bir amaca adanmaları, başarma kararlılığı ortaya koymaları beklenir.

Güç kazanma ihtiyacı: İnsanın çevresine egemen olma isteklerinin bir sonucudur. Bu nedenle insanlar ve gruplar çevresel ilişkilerinde etkinliklerini artıracak ve seslerini duyuracak her türlü araca başvurmaktan çekinmezler (Eren,2001). Bu güdüye sahip insanlar, risk almaktan, güç için yarışıp çatışma ortamına girmekten ve değerleri adına mücadele etmekten kaçınmazlar. Birey bunu kendini ispat etmek adına yapmaktadır. Kurumun zarar göreceği risk ortamlarının yaşanması da muhtemeldir.

Başarma ihtiyacı: Mc Clelland, bireyi ve toplumu en fazla etkileyen temel güdünün başarı ihtiyacı olduğunu belirtir. Başarma ihtiyacı kuvvetli olan kişi çalışma kararlılığını besleyen anlamlı amaçlar belirler. Kendisini başarıya götürecek donanımına sahip olma çabası ile sonuca odaklanır. Başarı ihtiyacı, bireyde başarısızlık korkusu ile anılmıştır. Başarmayı çok isteyen birey başaramama korkusu da duyar. Bu korkunun üstesinden gelinmesi ile birey başarıya yönlendirilebilir.

2.3.1.4. McGregor' un X ve Y Kuramı

Bu kuram, çalışan bireylerin tatminine yönelik iş ilişkili önermeler içermektedir. Douglas Mc Gregor, yöneticilerin çalışanlarını zihinlerinde birbirine zıt iki modelde yerleştirdiğini iddia eder. Bunlardan X kuramı olarak adlandırdığı, çalışmaktan hoşlanmayan, işini sevmeyen ve savsaklayan, sürekli denetlenmesi gereken model olumsuz davranışlar yansıtır. Y kuramı olarak adlandırdığı işini severek yapan, dikkat ve özenle çalışan, örgüt amaçlarına bağlı, sorumluluk almaktan hoşlanan olumlu davranışlar kaynağı olarak görmektedir.

X kuramı esas olarak şu görüşleri yansıtmaktadır (Eren, 2001):

- İşgörenler çalışmayı sevmezler ve ellerinden geldiği ölçüde çalışmaktan kaçma yollarını ararlar,
- Yönetilmeyi tercih eder ve sorumluluktan kaçarlar,
- Bencildirler ve kendi amaçlarını ve arzularını örgüt amaçlarına tercih ederler.
- Bu nedenle sıkı ve yakından denetlenmelidirler,
- Yenilik ve değişkenlikten hoşlanmazlar, direnir ve isyan ederler,
- Örgütsel sorunların çözümünde çok az yaratıcı yetenekleri bulunur,
- Parlak zekâlı değildirler, kolayca kandırılabilirler.

Mc Gregor, Klasikleri bu şekilde ağır bir şekilde onları niteleyerek katı bir anlayışla insanı teknik ilkeler ve basit ekonomik güdülerle hareket eden bir robottan farklı görmez. X kuramı çalışanlarını duygu ve düşünceleri ile hareket eden bir varlık olarak görmez. Mc Gregor Y kuramının varsayımlarını aşağıdaki şekilde betimlemiştir. Y kuramına göre;

- İşgörenler işi dinlenme ve oyun gibi doğal görürler,
- İnsanlar örgüte bağlanır, işi ve iş arkadaşlarını severlerse, kendi kendini yönetme ve denetim yollarını kullanarak örgüte faydalı olabilirler,
- Örgütsel amaçlara bağlılık onların elde edilmesi ile ilgili ödüllere bağlıdır,
- Elverişli koşullar sağlanırsa, normal insan sorumluluğu kabul etmekle kalmaz, onu aramayı da öğrenir,
- Yaratıcılık yeteneği sadece yönetim pozisyonundakilere özgü değil, toplum içinde de yaygındır.

Yöneticiler, örgüt içinde öyle bir ortam hazırlamalıdır ki, bu ortam içinde insanlar kendi amaçlarını gerçekleştirirken örgüt amaçlarını da gerçekleştirmiş olsunlar. Böyle bir ortamın oluşturulması, potansiyellerin değerlendirilmesi, engellerin kaldırılması, gelişmenin özendirilmesi ve önderlik ile mümkün olacaktır. Böylece kontrolle yönetimin yerini amaçla yönetim alacaktır(Kaya, 1993).

2.3.1.5. Alderfer'in Erg Kuramı

Clayton Alderfer, Maslow'un kuramına dayanarak yaptığı araştırmalarda, ihtiyaçları üç başlık altında toplamıştır. Var olma (Existance), ait olma (Relatedness) ve gelişme

(Growth) olmak üzere kelimelerin İngilizce karşılıklarının ilk sesleri ERG kuramı olarak bilinmektedir.

Var olma ihtiyacı, Maslow'un fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarında karşılığını bulan, doğuştan gelen ihtiyaçlar olarak tanımlanabilir. Yemek, içmek, barınmak ve çalışma hayatında karşılık bulan ücret, ikramiye, sosyal güvenlik başarı kazanma ihtiyaçlarıdır.

Sosyal ihtiyaçlar, bireylerin çalışma ortamı ve diğer tüm ortamlarda insanlarla sosyal ilişki kurmasını ifade eder. Ait olmak ihtiyacı olarak bilinen bu ihtiyaçlar arkadaşlık ilişkileri geliştirmek paylaşımda bulunmak süreçlerini kapsar. Maslow'un kuramına göre bu ihtiyaçlar, sosyal ihtiyaçlar ve saygınlık aşamalarına karşılık gelir.

Gelişme ihtiyacı, Maslow'un kuramına göre bireyin kendini gerçekleştirme aşamasına karşılık gelen bu ihtiyaçlar, çalışanların çalışma ortamlarında yaratıcı olma, kişisel becerilerini ilerletme ve kendini geliştirme ihtiyacıdır.

Clayton Alderfer ileri sürdüğü ERG teorisine göre ihtiyaçları birbirine sıralı bir şekilde bağlı görmez, aşağı ve yukarı esnek hareketler gösterdiğini ileri sürer. Maslow'dan farklı olarak ihtiyaçların, hiyerarşik bir sıralaması ya da keskin bir sınıflaması yoktur.

Şekil 5: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi ile Alderfer'in ERG Kuramının Karşılaştırılması

Kendini Güncelleştirme İhtiyacı Değer İhtiyacı	Gelişme (Growth) ihtiyaçları
Sevgi ve Ait Olma İhtiyacı	İlişkisel (Relatedness) İhtiyaçlar
Güvenlik İhtiyaçları Fizyolojik İhtiyaçlar	Varolma (Existence) İhtiyaçları

Kaynak: Eren, 2011: 542.

2.3.2. Süreç Kuramları

Süreç Teorileri insanların hangi amaçlarla nasıl motive oldukları üzerinde durur. Karar verme-güdülenme ilişkisi ile birey davranışlarını harekete geçiren süreçlerin

belirlenmesi, kuramın temel varsayımıdır. İnsanı davranışa yönlendiren faktörleri ifade ederken, davranışın sebep ilişkisi bağlamında, ihtiyaçları merkeze almaz. İhtiyaçlar, bireyi davranışa iten sebeplerden sadece biri olarak ifade edilir.

Aşağıda süreç kuramlarından; beklenti (ümit) kuramı, davranış şartlandırma kuramı, eşitlik kuramı ve amaç kuramı ele alınacaktır.

2.3.2.1. Victor Vroom'un Beklenti Kuramı

Victor H. Vroom'a göre motivasyon bireyin içsel süreçleri tarafından beslenen bir olgu olmakla birlikte, dış faktörlerin de etkisi ile şekillendiğine dikkat çeker. Bireyin davranış sergilemede, belirlediği amaç, istek, ümit ve beklentilerinin önemine vurgu yapar. Vroom'un beklenti kuramı çekicilik, yararlılık ve beklenti kavramları etrafında şekillenir. Bireyin güdülenmesi için belirli bir başarıya ulaşacağına inanması (beklenti), bu başarıyı ikinci düzeyde başarılar için gerekli görmesi (yararlılık) ve hem birinci hem de ikinci derece ödülleri arzu etmesi (çekicilik) gerekmektedir (Yüksel,2000).

“Beklenti teorisi, bireyin zihinsel düşünme süreçleri esasına dayanmaktadır. Bu teori, bir kişinin çevresini algılayarak ve alternatif davranışlar arasında seçim yaparken kullandığı düşünme süreçlerini açıklamaya çalışmaktadır” (Tınaz 1996: Akt. Dilekoğlu 2003: 60).

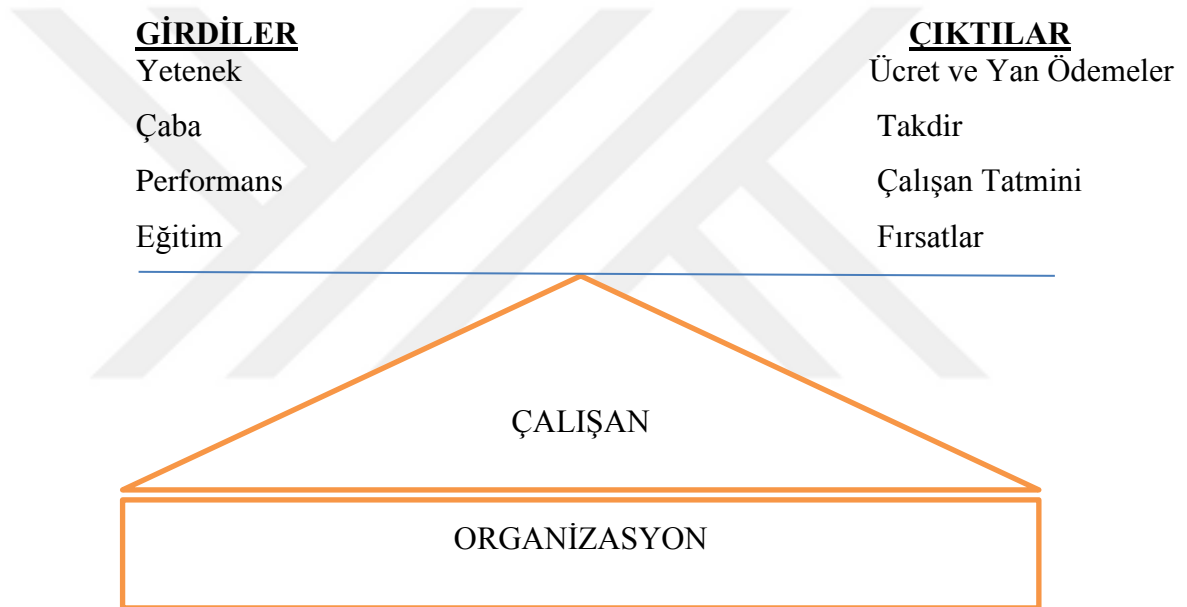
Bireyin, örgütte en birincil arzusu, isteği çalışmak ve başarmaktır. Çalışan birey başarıma azminde olacaktır. Bununla beraber başarıma arzusu olmayan birey, istekli çalışmayacak, verilen görevleri red edecektir. Bireyin işine duyduğu istek başarı hedefi için olmazsa olmaz bir ön koşuldur. Birey çalıştığı işinin gereklerini yerine getirecek özellikler göstermeli, eğitilmiş ve bilgili olmalı, sahip olduğu yetenekleri ile başarmaya odaklanmalıdır. Başarmanın bir başka temeli ise çalışan rolünün belirgin olmasıdır. Birey yapacağı iş konusunda sınırları belirgin bir pozisyonda rol almalıdır.

2.3.2.2. Eşitlik Kuramı

Bu teori; Adams adlı düşünür ileri sürmüştür. Temelde bireyin kendi çalışması ile benzer statüde olan diğer iş görenlerin çalışma yoğunluğu arasında ücret, ödül, mesai gibi değerleri karşılaştırma eğilimindedir. Arada görülmesi olası eşitsizlik durumunda

birey huzursuzluk duymakta, olumsuz tutum geliştirebilmektedir. Birey kendisi ile diğer çalışanlar arsında iş, gelir ve diğer unsurlara ilişkin denge gördüğü zaman rahatlamaktadır. Eşitlik kuramının, eşit işe eşit ödöl önermesi ile yaşanacak adaletsizliğı önlemek ve iş verimliliğini arttırmak temel sayılıdır. Çalışanın işe olan bireysel katkıları girdileri belirlerken, kendisinin mutluluğı, huzur ve verimliliğini belirleyen örgütten gördüğü karşılıklar çıktıları oluşturmaktadır. J. Stacy Adams'ın ödöl eşitliğı kuramı aşağıdaki şekilde olduğı gibi gösterilebilir.

şekil 6: Ödöl Eşitliğı Kuramı



Kaynak: Keser, 2006: 43

şekilden anlaşılacağı üzere Eşitlik Kuramı, girdi ve çıktı ilişkisinden oluşmaktadır. “Bir çalışma ortamında girdiler; geçmişteki iş deneyimlerini, eğitimi ve işteki çaba düzeyini içerir. Sonuçlar veya çıktıları ise, bireyin değişimden edindikleridir. Sonuçlar, parasal anlamdaki ödemeleri, yan ödemeleri ve kazanılan statüleri kapsamaktadır. Bir girdi ya da çıktının değişim ilişkilerinin değerlendirilmesinde önemli etken olabilmesi için iki koşulun varlığı gerekmektedir. Öncelikle, bir girdi ya da sonucun varlığı taraflardan biri ya da ikisi tarafından tanınmalıdır. İkinci olarak, girdi ya da çıktı değişimle ilgili veya değişime marjinal fayda sağlayıcı olarak ele alınabilmelidir” (şimşek, Akgemci ve Çelik, 2011, 197).

2.3.2.3. Amaç Belirleme Kuramı

Edwin Lock'un ileri sürdüğü bu görüşe göre insanın belirlediği amacı onun davranışını gösterir. Aynı zamanda bireyin motivasyon düzeyi de amaçlarından etkilenir. Yüksek amaçlar büyük çabaları gerektirirken daha küçük amaçlar için daha düşük performans göstermeyi gerektirir.

Amaç belirleme kuramı, bireylerin bilinçli amaç seçtiği ve bu amaçların açık ve seçik biçimde oluştuğu varsayımına dayanır. Ancak, insanlar her zaman amaçlı hareket etmedikleri gibi çoğu zaman da fazla düşünmeden, bilinçsizce amaç seçer ve harekete geçerler. Yine bireysel farklılıklar nedeniyle her bireyin seçtiği amaçlar kendi yargı ve duygularına göre farklılık gösterecektir. Bu nedenle, bireysel amaçları belirlemek oldukça zordur (Keser, 2006).

2.3.2.4. Skinner'ın Davranış Koşullandırma Kuramı

Skinner, insan davranışlarının insanın içinden gelen dürtülerle değil, çevre tarafından belirlendiğini bu nedenle insanın çevresindeki ödüllendiricilerin ve güçlendiricilerin değiştirilmesiyle güdülenmenin sağlanabileceğini ileri sürmektedir. Çevre faktörü insan davranışlarını yönlendiren uyarıcılar içerir. Skinner, insanların dış çevreden gelen pekiştirmelerle nasıl güdülendiğini açıklamaya çalışır. Bu yaklaşıma göre davranış sonunda alınan ödül, davranışın görülme/tekrar sıklığını arttırırken, uygulanan ceza ile davranış tekrarlanmamaktadır.

Bu kuram, olumlu davranışların gösterilmesini ve pekiştirilerek alışkanlık haline gelmesini sağlamanın dört yolu olduğunu belirtmektedir. Bunlar; olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme, son verme ve cezalandırmadır (Başaran, 2000).

1) Olumlu pekiştirme: Bireyin istenen davranışı tekrar etmesi için teşvik edilmesidir. Bunun için çoğunlukla ödül kullanılır. Bu ödüller içsel ve dışsal ödüller olarak davranışın tekrarının sağlanmasına çalışılır.

2) Olumsuz pekiştirme: Tekrarı istenmeyen davranışı ortadan kaldırmak ve istenen davranışın gösterilmesine çalışmak üzere tedbir alınmasıdır. Ceza uygulanmadan davranışın benimsenmediği hissettirilir.

3) Son verme: İstenmeyen davranışları tamamıyla ortadan kaldırmak pekişmesini önleyecek tedbirler almaktır. Burada da ceza uygulanması söz konusu değildir.

4) Ceza: İstenmeyen, olumsuz davranışı ortadan kaldırmak için ortama rahatsız edici bir uyarıcı koymak veya hoş bir uyarıcıyı ortamdaki çekmek.

Grant (1964), bu teoriyi kullanmak isteyen bir yöneticinin aşağıdaki hususlara dikkat etmesi gerektiğini belirtir:

- a. Örgüt tarafından istenen ve istenmeyen davranışlar açık ve net olarak belirlenmelidir.
- b. Personel bu davranışlardan haberdar edilmelidir.
- c. Mümkün olan her fırsatta ödüllendirme kullanılmalıdır.
- d. Davranışlara hemen karşılık verilmelidir

2.4. Motivasyon Türleri

Örgüt çalışanlarının istek ve gereksinimleri birbirinden tamamen farklıdır. Yöneticiler kurum çalışanlarının motive olma farklılıklarını iyi analiz etmelidir. Çalışanların bedensel, ruhsal ve zihinsel gücünü kurumun amaçlarına odaklamak yöneticilerin kabiliyetlerine bağlıdır. Farklı ihtiyaçları olan her birey farklı şekillerde motive olacağından yöneticiler çalışanları doğru ve akılcı bir teşvik ile amaca götürmelidir. Çalışanların bir kısmı içsel bir kısmı dışsal uyarıcılarla motive olurken, her iki motivasyon çeşidinin çalışan üzerinde daha etkili olacağı gerçektir. İçsel ve dışsal olmak üzere iki temel motivasyon çeşidi vardır. İçsel motivasyon kişinin istek ve arzuları gibi iç dinamikleri ile ilgili iken dışsal motivasyon ücret, taltif görme, terfi, kıdem alma gibi dış faktörlere bağlı süreçlerdir.

2.4.1. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon, öğrenme ihtiyacı ve başarıma duygusunun doğal ortamlar içerisinde geliştiği motivasyon tipidir (Ryan ve Deci, 2000). Bu motivasyon tipinde, öğrenme veya bir davranışın kazanılması, hoşlanma, tat alma, haz duyma gibi içe yönelik eğilimlerden hareketle, herhangi bir zorlama olmaksızın kazanılır (Middleton ve Spanish, 1999; Raffini, 1996:3; Johnson ve Johnson, 1985:260). Daha kapsamlı bir tanımlama ile içsel motivasyon bireye dayalı, dışsal motivasyonu da örgüte dayalı

olarak görmek gerekmektedir. Kişinin bir faaliyeti gerçekleştirirken yaptığı işin dışında herhangi somut bir ödülle motive edilmediği durumlarda söz konusu olmaktadır. Dışsal motivasyon ise, dışsal ödüller (statü, takdir edilme veya terfi vb.) tarafından yönlendirilen faaliyetlerin varlığı ile ortaya çıkmaktadır (Deci, 2000).

İçsel motivasyon kuramcılarına göre insanlar, boş zaman etkinliklerini seçerken, başkalarına yardım ederken, gönüllü olarak bazı kuruluşlarda çalışırken, oyun oynarken ve güzel şeyler seyredirken içsel olarak motive olmuş davranışları yapmaktadırlar. İçsel motivasyon kavramı ödül gibi bir dış uyaranın etkisinden bağımsız olarak düşünülmektedir (Bulduk ve Ece, 2003). Davranışların kaynağının içsel motivasyona dayanmasının nedeni, bunları yapmayı teşvik eden hiçbir dış ödülün bulunmamasıdır (Ryan ve Deci, 2000).

İçsel motivasyon, insanı etkinliğe iten, istediğini elde edinceye dek etkin kılan ve doyum sağladığında duruluma geçiren doğal bir itici güçtür. Her insan günün büyük bir kısmında aktiftir. Her insan kimi zaman belli sonuca varmak için olağanın üstünde bir çaba sarf eder. İnsanlar isteseler de durgun ve pasif olarak yaşamlarını sürdüremezler. İnsanları böyle etkin yaşamaya zorlayan güç nedir? Ruhbilimcilere göre insanları bu denli aktif olmaya iten içten gelen güdü ve gereksinimleridir. İnsanın güdülerini ve gereksinimlerini doyurmaya çalışması içten gelen bir motivasyondur (Başaran, 2000).

Davranışın, kendine özgü doğal bir süreçte meydana gelmesi gerekmektedir. Bireyi güdüleyen, harekete geçiren içgüdü, temelde doğal olup ihtiyaçların karşılanmasına yönelten bilinçsiz davranışlar olarak ifade edilir. "İç motiv (içgüdü) bireyleri doğal nitelik taşıyan gereksinmelere yönelten bilinçsiz davranışlardır. İçgüdü akla dayalı olmayan tamamen bilinç dışı olarak oluşan davranışların bütünüdür" Aşıkoğlu (1996;41).

2.4.2. Dışsal Motivasyon

Motivasyon kuramcıları içsel motivasyonu "bir işi, o iş uğruna yapmak", dışsal motivasyonu ise "bir işi, bazı dışsal kazanımlar nedeniyle yapmak" olarak tanımlamaktadırlar (Ryan & Deci, 2000: 16).

Dışsal motivasyon, cezadan sakınma, rekabet, ödül, iyi not alma gibi dışsal ödüllerle ifade edilebilir. Dışsal motivasyon, öğretmenler ve öğrenciler tarafından sonuçlarına bakılarak kolayca algılanabilir veya anlaşılabilir (Kudo, 1999,11).

İçsel motivasyonda bireyin kendisini motive etmesi söz konusu iken, dışsal motivasyonda ise bireyin motive olabilmesi için dışardan bir etkiye ihtiyaç vardır. Bireyin içsel süreçlerle beraber dışsal koşul ve unsurların motivasyon sürecini etkileyeceği görüşü bu sahada bir çok araştırmaya konu olmuştur. Deci dışsal araçların ödüllerin türüne göre içsel motivasyona olan etkileri üzerine çalışmalar yürütmüş, dışsal ödüller olarak güçlendirme veya pozitif geri beslemelerin içsel motivasyonu artırdığını, para gibi unsurların azalttığını ortaya koymuştur (Özdaşlı ve Akman, 2012).

Örgüt içerisinde bu motivasyon araçlarının çoğu örgüt yöneticileri tarafından verilir. Yöneticiler de iş görenleri motive etmek için bireysel ve çevresel faktörleri inceleyip uygun motive etme yollarını bulmalıdır. Dıştan motivasyona örgütün iş görenlerinin açık olması da gerekmektedir. İçsel ve dışsal motivasyonda da iş görenin denetim odağı önemlidir. İçsel denetimli iş gören içsel motivasyonu tercih ederken, dıştan denetimli iş gören dıştan motivasyonu tercih etmektedir. Bu yüzden dıştan motive edilmeyi bekleyen iş görenler için yönetmen motive etme yöntemlerini uygulamalı ve motive etme koşullarını oluşturmalıdır. Dışsal motivasyonda yöneticinin iş görende ulaştırmaya çalıştığı hedefler vardır. Bunlar; İş görenin ölçümlenmiş düzeyde edim elde edilmesini sağlamak, iş görenin işten doyumunu arttırmak ve iş görenin üretim süresince yıpranmasını en aza indirmektir (Başaran, 2008).

2.5. Motivasyon Süreci ve Motivasyon Araçları

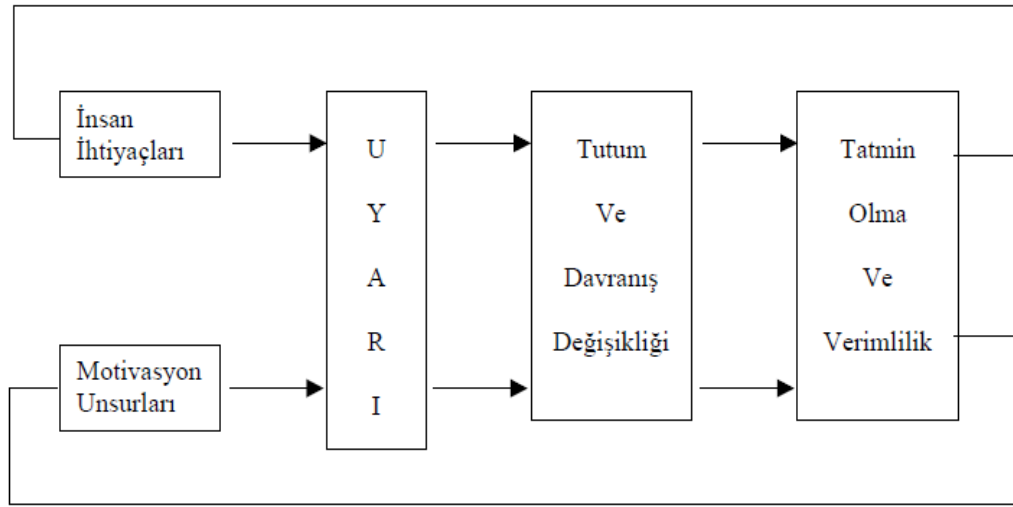
Aşıkoğlu'na göre (1996; 39-40) "Motivasyon süreci, bir güdü etkisiyle harekete geçme, belirli bir eylemde bulunma sürecidir. Bir birey herhangi bir şeye karşı belirli bir ihtiyaç duyduğunda bu ihtiyacı gidermek için bir takım davranışlarda bulunur. Motivasyon sürecinde dört temel aşama vardır:

- 1) İhtiyaç: Motivasyon, belirli şeylere karşı duyulan gereksinim ile başlamaktadır.
- 2) Uyarılma: Bireyde gereksinimin giderilmesi için, herhangi bir gücün oluşmasıdır.

3) Davranış: Bireyin ihtiyacı doğduğunda ve bu ihtiyacı gerçekleştirmek için uyarıldığında belirli bir davranışta bulunma aşamasına gelinir.

4) Doyum: Bireyin gösterdiği davranış, ihtiyacını gerçekleştirdiği ölçüde doyuma ulaşmaktadır.”

Şekil 7: Motivasyon Süreci



Kaynak: Aşıkoglu, 1996: s38

Motivasyon süreci aşağıdaki unsurları kapsamaktadır (Durak, 1998: 8);

- Her insanın organizmasında onu sabırlı ve sürekli çalışmaya teşvik edici ve yönlendirici birtakım itici güçler vardır.
- Bilinçli yapılan her hareket o hareketi yapan insanın tutum ve davranışları yönünden açıklanabilir. İnsanın tutum ve davranışları motivin doğurduğu bir sonuçtur.
- Her kişide çeşitli tip ve şiddetlerde pek çok ihtiyaç vardır.
- İhtiyaçların tatmin edilmesi amaçtır ya da motive edilmiş davranışların yöneldiği bir sonuçtur.
- Amaç fark edildiği ya da idrak edildiği anda arzu haline dönüşür.
- O zaman belirli bir teşvik unsuruna karşı ilgi ya da ihtiyaç duyar.
- Maksatlı ve bilinerek yapılan her faaliyet bir teşvik unsurunu uygulaması sonucunda meydana gelir.
- Maksatlı ve bilinçli yapılan bir hareket amaca erişme ve tatminkârlığın sağlanması şeklinde sonuçlanır.

Yöneticilikte motivasyon süreçlerinin etkililiği de son derece önemlidir. Yöneticiler motivasyon süreçlerini etkili ve uygun motivasyon araçlarını yerinde kullanarak örgütsel başarıyı arttırmada, kurumun hedeflerine ulaşmada önemli katkı sağlamış olurlar. Motivasyon süreçlerinin verimli bir şekilde yürütülebilmesi için uygun motivasyon araçlarının yerinde kullanılması gerekmektedir. Birçok araştırma ile geçerliliği genelde kabul edilen ve örgütlerin motivasyon uygulamalarını şekillendiren motivasyonu özendirici faktörler; ekonomik, psikososyal ve örgütsel-yönetimsel olmak üzere üç grupta incelenmektedir (Kuşluvan, 1999).

2.5.1. Motivasyonda Özendirici Araçlar

Çalışanların iş başarılarını arttırmada uygulanan çeşitli yöntemler, özendirici araçlar vardır. Çalışanlara yönelik olarak örgüt yönetimleri tarafından kullanılacak motivasyon araçları ekonomik, psikososyal ve örgütsel-yönetimsel araçlar olarak üç grupta incelenmektedir. Bu yöntemleri Sabuncuoğlu ve Tüz (2001)'e göre motivasyonda özendirici araçlar Ekonomik, Psikososyal ve Örgütsel Yönetimsel motivasyon araçları olmak üzere üç grupta incelenmektedir. Kısaca bu araçları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

A. Ekonomik araçlar: Ekonomik güvenlik, çalışanları mutlu eden bir unsurdur. Emeklilik, kaza, hastalık, hayat, işsizlik, sigortası gibi, çalışana sürekli gelirini hayatı boyunca sağlayacak ekonomik korunma biçiminin sağlanması gerekmektedir. Ekonomik güvenlik iş görenin işinden memnun olmasına ve doyum sağlamasına yardımcı olmaktadır (Eren, 2001). Bu araçlar ücret artışı, primli ücret, kara katılım, ekonomik ödül olarak sıralanabilir.

B. Psikososyal araçlar: İşgörenlerin ekonomik açıdan yarar gördüğü, sosyal ve psikolojik olarak motivasyonu arttırmaya yönelik yaklaşımlardır. Başarılı çalışanların sözlü veya yazılı olarak takdir edilmesi, yetki ve sorumluluk devri, terfi, eğitim ve kariyer geliştirme olanakları, rekabet, bağımsız çalışma imkanı, psikolojik güvence, sosyal katılma, danışmanlık hizmeti ve çevreye uyum gibi tedbirler, çalışanlara ekonomik bir çıkar sağlamaktan ziyade, psikolojik ve sosyal destek sağlayan başlıca psikososyal motivasyon araçlarıdır (Çiçek, 2005). Çalışmada bağımsızlık, sosyal

katılma, değer ve statü, gelişme ve başarı, çevreye uyum, öneri sistemi, psikolojik güvence, sosyal uğraşlar bu kapsamda çalışanları motive edici psikososyal unsurlardır.

C. Örgütsel ve yönetsel araçlar: Motivasyonda özendirici yaklaşımlar olarak, örgütsel ve yönetsel bazı araçlardan yararlanılmaktadır Bunlar: amaç birliği, yetki ve sorumluluk dengesi, eğitim ve yükselme, kararlara katılma, iletişim, iş genişletme, yarı otonom çalışma grupları, iş zenginleştirme, müzik eşliğinde çalışma, fiziksel koşulların iyileştirilmesi, örgütsel yönetsel motivasyon araçları olarak sıralanabilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).

Ekonomik, Psikososyal, örgütsel-yönetsel motivasyon araçlarından özellikle psikososyal ve örgütsel-yönetsel araçlar eğitim ortamlarında yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu araçların kullanım sıklığı öğretmenin motivasyon sürecini doğrudan etkileyecektir. Olumlu motivasyon sağlayan öğretmenler, kendileri gibi yüksek motivasyon sağlamış öğrencilere rahatlıkla eğitimsel rehberlik yapacaklardır. Bu süreçlerin kullanımı, hem ekonomik hem de ekstra bir iş yoğunluğu olmayacak kadar zahmetsizdir.

2.6. Motivasyon ve iş verimliliği

Bir iş örgütünde bir personelin performansı çeşitli etmenlerin katkılarıyla oluşan bir karışımdır. Bu karışımı konuşma, yazma, anlama, fiziksel güç, sayısal, görsel bellek, müzik, resim ve deneyim gibi kişisel yetenekleri ile kişinin bu yetenekleri ortaya koyma isteğinin yoğunluğu oluşturur. Bununla birlikte bu karışımda, iş görenin içinde çalıştığı fiziksel ortam ile örgütün faaliyetini sürdürdüğü çevresel koşullar ve işletmenin iş ve iş görenlere yönelik politika ve felsefelerini yansıtan örgütsel koşullar rol oynamaktadır (Bingöl, 1998).

Her açıdan son derece hızlı değişimlerin yaşandığı teknik gelişmişlik ve endüstrileşme ile asrımız insanın çalışma prensipleri de ciddi değişimler yaşamıştır. Motivasyon kavramının en önce üretim sektöründe önem kazandığı, çalışanın üretim gücüne etkisinin iş doyumunu ile son derece ilişkili olduğu yapılan bir çok bilimsel araştırmanın ortak sonucudur. Hızlı sanayileşmenin bir sonucu olan makineleşme ile en önemli iş

gücü olma özelliği taşıyan çalışanın, üretim gücü üzerinde oluşan psikolojik verimlilik baskısı, bu gelişmişliğe paralel olarak varlığını hep sürdürmüştür. 18. yy bu anlamda çalışan verimliliği üzerinde araştırmaların yoğunluk kazandığı bir zaman dilimidir.

18. yüzyılın ortalarından sonra makineleşmenin başlattığı endüstri devrimi ile üretimdeki güç, insandan makineye devrolunmuştur. Teknolojinin sürekli gelişimi, insanları işlerinden olma tehlikesi ile baş başa bırakmış ve toplumdaki güvenin sarsılmasına sebep olmuştur. İş üzerindeki ana unsurun insandan makineye doğru kayması, insanı işsiz kalmak kadar tehlikeli olan amaçsız kalma hissi ile de karşılaştırmıştır. Bu etken insanlarda çalışma isteksizliği doğurmuştur. 1950'lerden sonra makineleşmeden otomasyona doğru geçildikçe yani makinelerin fiziksel güçlerine bir nevi düşünsel güç eklendikçe isteksizlik daha da yoğunlaşma göstermiştir. Üretim faaliyetleri ile başlayan daha sonraları basit karar mekanizmalarına kadar inen otomasyonlaşma derecesi, insanın makineler üzerindeki denetimini önemli ölçüde azaltmıştır. Çalışma düzeninde köklü değişiklikler getiren otomasyon; çalışanların alışkanlıklarını ve ruhsal yapılarını da olumsuz etkilemiştir (Sabuncuoğlu, 2001).

Motivasyon, süreçleri olumlu kılmakta, işi nitelikli kılan araçların ortama adaptasyonu sonucu iş verimliliğini olumlu düzeyde etkilemektedir.

Şimşek'e göre (1994) Rasyonel bir motivasyon sistemi ruhbilim ve toplum biliminin ilkelerine dayanmalıdır. Bu takdirde, sistem, çalışanlar ve işletme bakımından aşağıdaki faydaları sağlayacaktır:

1. Çalışanların temel ekonomik ihtiyaçlarını karşılamaya olanak hazırlayacaktır.
2. Çalışanların toplumsal ihtiyaçlarını (kültürel, çalışma saatleri, sosyal güvenlik, aile yardımları vs.) karşılamaya olanak hazırlayacaktır.
3. Çalışanların egolarını tatmine (toplantılara katılma olanakları, danışılma olanakları, kararlara katılma olanakları vb.) yönelecektir.
4. Çalışanların yeteneklerini geliştirecek önlemlerin araştırılmasına olanak hazırlayacaktır.
5. İşletmelerin, çalışanların verimliliğine, toplumsal ve ekonomik refah koşullarının geliştirilmesine dönük bir rekabet ortamı içine girmelerine olanak hazırlayacaktır.

6. Bireylerin yaratıcılık ve önderlik yeteneklerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlayacaktır.
7. Çalışanları, sağlanan motivasyon olanaklarından daha çok yararlanmaya yönelterek, kişiler/arası olumlu rekabeti geliştirecektir.
8. Değişen ekonomik, toplumsal ve teknolojik koşullara göre işletmeleri “esnek motivasyon” sistemlerini kabule zorlayacaktır.
9. Motivasyon çalışanların amaçları ile çalışanların amaçlarını uyumlaştırmak için uygulanan tüm yöntemleri içerir. Motivasyon bir yandan işletmede verimliliğin yükselmesi, öte yandan ise çalışanların işletmeden bekledikleri doyumun arttırılmasını amaçlar.

2.7. Çalışan Motivasyonu

Çalışanların iş motivasyonu sağlamaları belli etkenler üzerinde değerlendirilmiştir. Bu etkenleri başlıca iki grupta toplamak mümkündür. Birinci grup; yaş, cinsiyet, zekâ, kıdem, eğitim düzeyi, kişilik gibi çalışanın bireysel özellikleriyle ilgili olan bireysel etkenlerdir. İkinci grup ise iş ve işin niteliği, yönetim ve değerlendirme, ücret ve yan ödemeler, yükselme ve gelişme imkânları, çalışma şartları, kişiler arası ilişkiler, örgütsel ortam ve sosyal konum gibi işle ilgili etmenlerden oluşur (Can ve Koçak 2003: Akt. Arslan 2006, 40). Bireylerin motivasyon düzeyleri, söz konusu değişkenlere göre farklılık kazanmaktadır.

Örgüt çalışanlarının kurumsal hedefleri en üst düzeyde gerçekleştirme performansı ortaya koymaları motivasyon süreçlerinin iyi kullanılması ile ilgili olup bu süreçleri kullanacak yöneticilerin motivasyon kavramına ilişkin yüksek farkındalığa sahip olması beklenir. Bingöl (1998), iş görenlerin motivasyonunu arttıracak yönetsel yöntemleri, amaç birliği, yetki ve sorumluluk dengesi, haberleşme olanağı sağlama, özel yaşama saygılı olma, adaletli olma, yetke ve güç kazandırma, çalışmada bağımsızlık verme, sosyal katılım sağlama, değer verme, gelişme imkânı ve sosyal uğraşlar sağlama gibi yöntemler olarak sıralar.

Öğretmenlerin gereksinimleri ve beklentileri farklı olmasına rağmen okulda şu ortak niteliklerin güdülenmede ve iş doyumunda etkili olduğu araştırma bulgularınca

saptanmıştır. Bu özellikler; iyi ve adil bir ücret, iyi çalışma koşulları, yükselme ve gelişme olanağı, başarının takdir edilmesi, iş garantisi, kişisel sorunların anlayışla karşılanması, işin ilginç ve anlamlı olması, örgütün sorunlarına katkıda bulunma olanağının sağlanması şeklinde sıralanmaktadır(Ataklı,1996).

2.8. Eğitimde Motivasyon

Eğitimde motivasyon kavramı öğretmen ve öğrenci açısından ayrı ayrı değerlendirilebilir. Öğrenen açısından motivasyon, öğrenme yaşantılarını olumlu ya da olumsuz etkileyen süreçler olurken öğretenden açısından motivasyon da iş verimliliği ilişkisi ile açıklanabilir.

Öğrenen bir örgütte motivasyonunu, herkesin doğasında olduğu kabul edilir. İnanlar, ortak bir vizyona sahip olmaları ve bu vizyona bağlılıkları sayesinde kendilerini öğrenme için motive edeceklerdir. Bireylerin ve ekiplerin öğrenmeyi tehdit edici bir şey olarak görmek yerine kendi öğrenme gündemlerini belirleyecekleri varsayılır. Başlangıçta, insanların bunu nasıl yapacaklarını öğrenebilmeleri için örgütün kaynak ve eğitim desteği sağlaması gerekebilir (Braham, 1998).

Okul yöneticileri, öğretmenleri değişik şekillerde etkilemektedirler. Tecrübeli öğretmenler ve aileler, kendilerine anlayış gösteren okul yöneticilerinin beş temel özelliğinden söz etmektedirler (Doll, 1972,Akt. Güçlü, 1996). Bunlar:

- Öğretmenlerin ve diğer çalışanların psikolojik ihtiyaçlarını karşılama,
- Kendi davranış ve sözlerini koruma ve yönlendirme,
- Çevrelerindeki insanların değerini tanıma,
- Problemlerini çözmelerinde öğretmenlere velilere ve diğer insanlara yardım etme,
- Öğretmenleri ve okuldaki diğer çalışanları eş güdümlenme.

Okul müdürünün, öğretmenlerin kendilerini geliştirme yönünde motive etmesi ve isteklendirilmesi, onların sınıf içi faaliyetlerini daha etkili öğretim stratejileri ile değiştirerek kendilerini öğretimsel lider olarak geliştirmelerine imkân sağlar. Öğretmenlerin lider olarak geliştirilmesi için müdürlerin uygulamaları gereken stratejilerden ilki öğretmen liderliğinin teşvik edildiği etkili öğretimi destekleyici bir ortamın oluşturulmasıdır. Bu ortam; öğretimi vurgular, herkese yönelik yüksek

beklentiler içerir, ortaklaşa planlamayı, akademik ve işbirlikçi ilişkileri özendirir, başarının tanınması ve ödüllendirilmesine önem verir, öğrencilerin etkili öğrenmesine yol açan bir düzen ve disiplini işaret eder (Can, 2006).

Balcı'nın Edmons'dan aktardığına göre, okul yöneticileri, öğrenci başarısına önem vermeli, öğretmenleri karar sürecine katmalı, okulun eğitim programlarını anlamalı, öğrenci ve personele yönelik olarak yüksek beklentilere sahip olmalıdır (Balcı, 1991).

Okul müdürleri, gerçek bir öğrenen organizasyonu oluşturup öğrenci ve öğretmenlerin istekle çalışmasını sağlayacak etkili ve oturmuş olumlu bir öğretim-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturur ve bunu sürdürür. Bu iklim, öğretimi vurgular, herkesten yüksek beklentiler içinde olur, ortaklaşa planlamayı, akademik ve işbirlikçi ilişkileri özendirir, başarının tanınması ve ödüllendirilmesine önem verir, öğrencilerin etkili öğrenmesine yol açan bir düzen ve disiplini işaret eder. Dolayısıyla, okul içindeki çeşitli alt kültür ve eğilimleri tanıyarak onları aynı yönde örgütleyip harekete geçirebilir. Eğitim-öğretimle ilgili yeni görüşlerin oluşmasına ve paylaşılmasına öncülük eder. Öğretimsel liderlerin en büyük rolleri, okullarında öğretmen ve öğrencilerin sürekli öğrenmesine imkân sağlamak, belirli bir disiplin tutumuyla güvenli, düzeyli ve moralli bir ortam oluşturmaktır. Özellikle öğretmenlerin yeteneklerini geliştirebilmeleri için uygun ortam hazırlarlar. Bu ortamda öğretmenler özgür bir biçimde kendi yeteneklerini geliştirmeye çalışır. Bir okul iklimi; insanların motivasyonu, okulla bütünleşmesi, morali ve performansı üzerinde çok yönlü bir etkiye sahiptir (Can, 2010; Gülşen ve Gökyer, 2012, Şişman, 2004).

Yöneticinin başarı şansı ile güdülenme bilgisi arasında çok yakın bir ilişki vardır. İş görenlerin hangi koşullarda, nasıl bir ortamda, ne zaman, ne ölçüde ve hangi özendirme araçlarıyla güdülenebileceği konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olan okul yöneticilerin örgütsel bütünleşmeyi ve çalışma verimini artırma şansları çok yüksektir (Atay, 2000).

2.8.1. Öğretmen Motivasyon ilişkisi

Çalışma ortamının çalışan üzerinde etkisi yadsınamaz. Bir çalışanın örgütte kendi ihtiyaçlarını tatmin etmek için görev ve sorumluluklar üstlenmesine, istediklerini elde etmek için çalışmalar yapılmasına izin verilmediği, yani hem fizyolojik hem de psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmadığı durumda motivasyonun sağlanamayacağı, dolayısıyla performansının düşeceği göz ardı edilmemelidir(Öztürk ve Dündar,2003). Öğretmenlerden, yeterli motivasyon düzeyine sahip olmadığı, çeşitli ihtiyaçlarının karşılanmadığı koşullarda verimli olmalarını beklemek mümkün gerçekçi değildir.

Öğretmen, eğitim – öğretim sürecinde en kritik yere sahip olup süreci geliştiren kişi olarak motivasyon düşüklüğü sonucunda örgütsel öğrenme sürecine aktif olarak katılamaz, öğretmenlerin öğrenmeye ilişkin motivasyon düşüklüğü öğrenen okulun en önemli engeli olarak görülebilir (Çelik, 1996).

Her öğretmenin örgütsel kültür içinde bir takım ihtiyaçları, örgütten bir takım beklentileri vardır. Öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentileri birbirinden farklı olmasına rağmen, okulda bazı ortak nitelikler söz konusudur. Öğretmenlerin beklenti ve gereksinimleri farklı olmasına rağmen okullarda aşağıdaki ortak niteliklerin güdülemede etkili olduğu araştırma bulgularınca saptanmıştır (Ataklı, 1996, Kozak, 1991, Aşan, 1992).

- 1) İyi ve adil bir ücret,
- 2) İyi çalışma koşulları,
- 3) Yükselme ve gelişme olanağı,
- 4) Başarının takdir edilmesi,
- 5) Kişisel sorunların anlayışla karşılanması,
- 6) İşin ilginç ve anlamlı olması,
- 7) Örgütün sorunlarına katkıda bulunma olanağının olmasıdır.

Öğretmenlerin yaptıkları işin bir gereği olarak yeterince motive olmaları, başarı odaklı örgütün amaçlarını gerçekleştirme açısından son derece önemlidir. İyi motive olmamış eğitim çalışanlarının bazı özellikler gösterir. Düşük motivasyonlu öğretmenler;

“Çalışma koşullarından her zaman şikâyet ederler, Sürekli maaşları ile ilgili memnuniyetsizliklerini belirtirler, Talimatları takip ederler ancak hiç inisiyatif ve sorumluluk almak istemezler, İşe karşı ilgi göstermezler, Yaptıkları işten zevk almazlar” (Belle, 2007: 27).

Çalışma koşulları itibariyle düşük motivasyon düzeyindeki öğretmenler öğrenciler üzerinde yeterli etkiyi gösterememekteler. Yapılan araştırmalar, motivasyon ile başarı arasında kuvvetli ve pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Yüksek motivasyon, öğretmen ve öğrencilerin okuldan daha çok haz duymalarına imkan sağlar (Öncü, 2004). Motive olmuş öğrencide gözlenen bazı genel davranışlar şunlardır:

- Okula karşı pozitif düşünceye sahip olma ve okulu tatmin edici bulma.
- Güç görevlerde ısrarcı olma ve az sayıda yönetim problemlerine neden olma.
- Bilgiyi derinlemesine işleme.

Aynı zamanda, motive olmuş öğrenci, öğretmeni için önemli bir iş doyum kaynağı olduğu gibi sınıf işleyişine olumlu katkıda bulunur (Yüksel, 2004).

Öğrencilerin yalnızca hedef ve davranışlara ilişkin uyarılmışlık halinde olmaları yüksek başarı için yeterli değildir. Öğrenciler yalnızca genel uyarılmışlık halinde değil, ayrıca güdülenmiş te olmalıdır. Güdülenme ne kadar kuvvetli ise öğrenme de o kadar çabuk ve kısa sürede gerçekleşir. Genel uyarılmışlık hali ile güdülenme arasında sıkı ilişki vardır. Başarılı sınıf öğretmenleri yüksek derecede güdüleyici olmalarıyla ünlüdür (Öncü 2004).

Öğrencilerin yeterli düzeyde motive olduğu durumlardan öğretmenler de olumlu anlamda etkilenmektedir. Öğrenci motive olmuş bir şekilde sınıfa girdiği zaman öğretmen olumlu bir karşılık verecek ve sevgi, teşvik konusunda daha fazla destek sağlayacaktır. Bunun tam tersi durumda; öğretmen negatif tepki verecek, öğrenci üzerinde güç kullanacak ve öğrenciyi ihmal edecektir. Bu durumda öğrenci sinirlenme ve ilgisizlik hali gösterecektir (Çelik, 2003).

Öğrenme olayının; öğrencinin bir şeyi gerçekten öğrenmeyi istemesi durumunda gerçekleştiği, gerçeği düşünüldüğünde, öğrenciyi öğrenmesi için harekete geçirecek olan eylemlerin öğretmen tarafından bilinmesi ve bunları sınıf ortamında bilinçli bir

biçimde kullanması gerekmektedir. Bu durum her türlü öğrenme ortamında ve öğrenilecek her konuda büyük önem taşımaktadır. (Acat ve Demirel, 2002)

2.9. İlgili Araştırmalar

Şahin'in (1999), "İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin İş doyum düzeyleri" adlı yüksek lisans tez çalışması sonuçlarına göre öğretmenler, "ücret" boyutunda "doyumsuz" bulunmuştur. Araştırmacı bu sonucu öğretmenlerin ekonomik sıkıntı içinde olduklarının bir göstergesi olarak değerlendirmekte ve öğretmenlerin ekonomik sıkıntılarının giderilmesi, maddi olanaklarının artırılması gerektiği görüşünü ileri sürmektedir. Öğretmenler, "veli öğrenci ilgisizliği" boyutunda "doyumsuz" bulunmuş, onların bu alandaki doyumsuzluğunu giderebilmek için, okul aile birliklerinin işlevsel hale dönüştürülmesi gerektiği düşüncesini belirtmiştir. Öğretmen-veli-öğrenci arasındaki iletişimi açık hale getirmek, velileri eğitim konusunda eğitmek, okula ve öğretmene karşı duyarlı kılmak için, okul rehberlik servisleri oluşturularak amacına uygun biçimde çalıştırılması gerektiğini görüşlerine eklemiştir. Ayrıca günümüzde öğretmenlik mesleğinin saygınlığını yitiren pozisyonuna göre öğretmenler, "İşin kendisi" boyutunda "kısmen doyumlu" bulunmuşlardır. Bu durum öğretmenlik mesleğinin seçimindeki bir isteksizliğin ifadesi olduğu kadar, mesleğe girdikten sonra beklentilerin yeterince karşılanamamasının sonucu olarak değerlendirilmiştir. Araştırmacı, öğretmenleri "yönetim" boyutunda işlerinde "kısmen doyumlu" bulmuş, öğretmenlerin eğitimin içeriğinin düzenlenmesinden, eğitimsel amaçların gerçekleştirilmesine kadar, eğitimle ilgili her alanda yönetime katılımlarının sağlanması, yönetim alanındaki gereksinimlerinin karşılanarak iş doyumlarının sağlanmasında etkili olacağı görüşünü vurgulamıştır.

Yıldırım (2002), "Okul müdürlerinin öğretmenleri güdüleme rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri" adlı araştırmasında öğretmenlerin, okul müdürlerinin güdüleyici davranış gösterme derecelerine yönelik görüşleri alınmıştır. Bu görüşleri ışığında okul müdürlerinin güdüleme rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin saptamalarda bulunulmuştur. Bu belirlemelerde araştırmaya katılanların, yaş, cinsiyet, kıdem, bakımından okul müdürlerinin güdüleme rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin farklılık tespit edilmemiştir. Araştırmaya göre okul müdürleri öğretmenleri

motive etmeye yönelik aktiviteleri sürekli gerçekleştirmektedirler. Bununla birlikte öğretmenler okul müdürleri için söz konusu aktivitelere sıklıkla yer vermeleri gerekçesi ile olumlu yönetici algısına sahiptirler. Araştırmada öğretmenlerin cinsiyet yaş ve kıdemlerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Okul müdürlerinin yaşa göre görüşleri incelendiğinde 46 yaş ve üzeri okul müdürlerinin okul donanımının uygunluğu alt boyutunda diğer yaş gruplarına göre olumsuz düşünmektedirler. Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin görüşleri incelendiğinde görüş ortalamalarının genellikle yüksek olmasına karşın, öğretmen görüşleri aktiviteleri yerine getirme konusunda müdürlerden daha düşük bulunmuştur. Okul müdürlerinin güdüleyici davranış gösterme derecelerine yönelik görüşleri onların çalıştıkları okulun sosyoekonomik durumuna göre önemli bir fark göstermektedir. Sosyoekonomik açıdan orta düzeyde okullarda görev yapan öğretmenlerin düzey farklılığına sahip diğer okullarda çalışan öğretmenlerle farklılık göstermektedir. Öğretmene yardımcı olunması, araç gereç ve fiziki şartların uygunluğu alt boyutunda diğer düzeylere göre daha olumsuz düşünmektedirler.

Yapar (2005), “Motivasyonun iş verimliliği üzerine etkisi” adlı araştırmasında motivasyonun, çalışan verimliliği üzerinde etkili olup olmadığı konusu değerlendirilmiştir. Araştırmacı, işletme-işveren-çalışan düzleminde konuya yaklaşım göstermiş, ilgili alanlarda çalışanların motivasyon kaynaklarının iş verimliliği açısından değerlendirmesi yapılmıştır. Çalışma bulguları itibariyle kurumların, çalışanların motivasyonlarını sağlama ve bu yolla iş verimliliklerini artırma yolunda sosyal ve ekonomik koşullardaki değişikliklere dayalı olarak yeni uygulamaların yerinde olacağı, iş kanunda yerini bulan geniş uygulamalarla iş sahasında yeni boyutların açılacağı düşüncesi vurgulanmaktadır.

Kocabaş ve Karaköse'nin (2005) devlet ve özel okul örneği ile geliştirilen “Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi” adlı çalışmaları ile okul müdürlerinin örgütte motivasyon sağlamada son derece etken oldukları belirtilmiş, eğitim kurumlarının kendilerinden beklenen görevi yerine getirmesinin, işlevsel oluşunun, ülkelerin geleceğini etkileyen en önemli unsur olduğuna vurgu yapılmıştır. Eğitim örgütlerinde verimliliğin makine ile değil insanla sağlandığını, eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin işlerinde mutlu ve doyuma ulaşmış

olmalarını beklemenin verimliliğin sağlanabilmesi için önemli bir gereklilik olduğu saptanmışlardır. İşlerinde mutlu öğretmenlerin yürüttüğü eğitim öğretim faaliyetleri verimliliği artırırken, eğitim kurumlarının hedeflerini gerçekleştirmesine de katkı sağlamaktadır. Araştırmada insanları etkileme ve işe odaklama aracı olarak motivasyon kavramı, eğitim kurumlarında gün geçtikçe önemi artan bir unsur olarak vurgulanmaktadır. Okul müdürlerinin yönetim becerileri yönünden, bireyler arası iletişim, çalışanları fark etme ve takdir etme, tutum ve davranışlarının uygulamada gösterilme düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinde diğer değişkenlerine göre anlamlı bir ilişki bulunmazken; okul türü (resmi ve özel okul) değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Özel okullarda çalışan öğretmenler müdürlerini; yönetim becerileri, bireyler arası iletişim, çalışanları fark etme, onları takdir etme konusunda daha başarılı bulurken, devlet okullarında çalışan öğretmenler ise bu alanlarda müdürlerini daha az yeterli bulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ekinci (2006), “İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal beceri düzeylerine göre öğretmenlerin iş doyum ve iş stresinin karşılaştırılması” konulu araştırmasında okul yöneticilerinin, sosyal beceri düzeyleri ile öğretmen motivasyonu ve öğretmenlerin iş streslerini azaltabilmelerine katkıları değerlendirilmiştir. Okul yöneticilerinin sosyal beceri düzeylerini yüksek düzeyde algıladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin orta düzeyde iş doyum ve iş stresine sahip oldukları değerlendirilen araştırmada derslik başına düşen öğrenci sayısı değişkenine göre, öğretmenlerin iş doyum düzeyinin anlamlı şekilde farklılık kazandığı saptanmıştır. Kıdemlerine ve derslik başına düşen öğrenci sayısı değişkenlerine göre, öğretmenlerin iş stresi düzeyinin anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca sosyal becerilerini yüksek düzeyde algılayan müdürlerle çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeyi yüksek ve iş stresi düzeyi düşük olduğu anlaşılmaktadır. Sosyal becerilerini düşük düzeyde algılayan müdürlerle çalışan öğretmenlerde ise iş doyum düzeyi düşük ve iş stresi düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin sosyal becerilerini algılama düzeyinin, öğretmenlerin çalışma koşullarını, iş stresini ve işten duyulan tatmini etkilediği görülmüştür. Öğretmenlerin yaptıkları işten tatmin olma düzeyleri ile iş stresi düzeyleri arasında olumsuz yönde güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırmacı, yöneticilere sosyal beceri eğitimi verilmesinin, öğretmen yetiştiren kurumlarda veya hizmet içi eğitimlerde stresle başa çıkma programlarının uygulanmasının yararlı olacağı görüşünü belirtmiştir.

Bul (2007), “Okul müdürlerinin motive etme becerisi ile liderlik yaklaşımları arasındaki ilişki (Kocaeli ili örneği)” adlı araştırmasında okul müdürlerinin öğretmenler üzerinde gösterdiği motivasyon yaklaşımlarının temelde koalisyon, arkadaşlık ve usa başvurma yöntemleri olduğu ifade edilmektedir. Araştırmacı okul müdürlerinin öğretmen motivasyonu için en az kullandıkları yöntemlerin ödül ceza ilişkisi ile yüksek otorite olduğu tespitine yer vermektedir. Okul müdürlerinin motive etme becerilerine ilişkin öğretmen algılarının, onların cinsiyetine, eğitim durumuna ve görevine göre ve yine okul müdürlerinin liderlik yaklaşımlarına ilişkin öğretmen algılarının da onların cinsiyetine, kıdemine ve görevine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmacı okul müdürlerinin motive etme becerisi ile liderliği arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bahsetmektedir. Liderlik yaklaşımlarından dönüşümsel liderlik yaklaşımı gösteren okul müdürlerinin öğretmenleri motive etmede arkadaşlık, anlaşma, usa başvurma, ikna ve koalisyon yöntemlerini kullandıkları, buna karşın ödül-ceza ve yüksek otoriteyi kullanmaktan kaçındıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bir diğer liderlik yaklaşımı olan durumsal liderlik yaklaşımı gösteren okul müdürlerinin motive etme yöntemlerinden hepsini az düzeyde de olsa kullandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Serbest bırakıcı liderlik yaklaşımı gösteren okul müdürlerinin ise öğretmenleri motive etme de arkadaşlık, usa başvurma ve koalisyon motive etme yöntemlerini kullanmadıkları, ödül-ceza, ikna ve yüksek otoriteyi kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Karaboğa (2007), “Avcılar ilçesi ortaöğretim kurumları yöneticilerinin motivasyonlarının çalışan (öğretmen) motivasyonu üzerine etkisi” adlı çalışmada okul yöneticilerinin farklı motivasyon düzeyine sahip olmaları ile öğretmen motivasyonuna olan etkisi incelenmiştir. Bu çalışmada yönetici motivasyonunun çalışan motivasyonu üzerine etkisi önemsenmiş, yapılan iş verimliliği bağlamında yüksek motivasyonlu yöneticilerin astları durumundaki öğretilere karşı tutumlarının, öğretmen motivasyonuna, dolayısıyla iş verimliliğine etkisi değerlendirilmiştir. Araştırmaya göre öğretmenlerin, işin kendisiyle ilgili motivasyon düzeyi üzerinde okul yöneticisinin sosyal statüden ve yönetici davranışından duyduğu motivasyon düzeyinin etkili olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin işin dışındaki unsurlardan duyduğu motivasyon düzeyine, işin içeriğinden ve ücretten duyduğu motivasyon düzeyinin anlamlı etkisinin olduğu sonucu değerlendirilmiştir.

Gözler ve Özmen (2008), “Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Okul Yöneticilerinin Güdüleme Rollerini” adlı ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinde okul yöneticilerinin güdüleme becerilerini belirlemek amacıyla yapılmış araştırmada mesleki gelişim ve güdülenmeyi, örgütsel iletişim, kararlara katılma, destek ve ödül, uygun ortam ve olanaklar, performans değerlendirme ve örnek oluşturma boyutları olarak ele alıp incelenmiştir. Okul müdürlerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik olarak güdüleme becerileri, yöneticilerin farklı değişkenlere göre görüşleri ile anlamsal farklılıklar bazında değerlendirme yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre; kadın yöneticilerin “örnek oluşturma” dışında kalan diğer boyutlarda erkek yöneticilerin daha yüksek düzeyde katılım sergilediği görülmüştür. Kadın katılımcılar ile erkek katılımcılar arasında sadece kararlara katılma boyutunda görüş farklılığı olduğu diğer tüm boyutlarda erkek ve kadın yöneticilerin aynı düzey aralığında cevap verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Uygun ortam ve olanaklar, destek ve ödül, görevlendirme ve çatışmaların yönetimi gibi boyutların güdülenmelerine elverişli ortamları oluşturmanın, okuldaki öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve güdülenme derecelerini arttıracak görüşü vurgulanmıştır. Araştırmacı okul yöneticilerin mesleki gelişim açısından erkek öğretmenlerle ilgisini güçlendirmesi gerektiği önerisini sunmuş, diğer maddelerin kullanım sıklığının artırılmasını, gerekli ortamın sağlanmasında daha dikkatli ve etkili olmak zorunda olduklarını belirtir. Bu kapsamda okul müdürlerinin gerekli örgütsel desteği (hizmet içi eğitimler vb.) alması gerektiğini önemli bulmaktadır.

Bektaş (2010), benzer bir araştırma konusu olan “İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile sınıf öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişki” adlı araştırması ile sosyal beceri düzeyinin okul yöneticisinin öğretmenleri motive etme düzeylerine olan etkisi incelenmiştir. Okul yöneticilerinin sosyal becerilerinin mesleki kademeye göre karşılaştırılmasından elde edilen verilere göre araştırmacı, okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerilerinin ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin motivasyonunu olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Yöneticilerin kimi becerilerinin düşük çıktığı saptanan araştırmada, özellikle görgü kurallarına uyma, sosyal normlara dikkat etme, nezaket kurallarını bilme ve uygulama becerileri bu kapsamda değerlendirilmiştir. Sosyal becerilerin öğrenilebilir beceriler olduğu vurgulanan araştırmada, yöneticilerin bu becerilere yönelik hizmet içi eğitim

çalışmalarına katılmalarının yararlı olacağı ifade edilmektedir. Ayrıca yöneticilerin bu becerilerinin düşük olması ile onların işbirliğine yatkın olmadıklarını gösteren bir tutum sergiledikleri belirtilmektedir.

Başın (2012), “okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımları” adlı çalışmasında okul müdürlerinin özel yaşamlarına saygılı olunması, öğretmenlerin işlerine saygı duyulması, öğretmenlerin sorumluluklarının açık olarak belirtilmesi, görevlerini yaparken serbest bırakılması (müdahaleci olunmaması) ve çalışma şartlarının her zaman kolaylaştırılması şeklindeki motive edici unsurları okul müdürlerinin daha sık kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Genel aritmetik ortalama değerleri dikkate alındığında öğretmenlere göre okul müdürleri, örgütsel ve yönetsel motive etme yaklaşımlarını çok düzeyinde uyguladıkları anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin öğretmenleri psikososyal motive etme yaklaşımlarını uygulama düzeyleri bakımından öğretmenler “çalışma şartlarını her zaman kolaylaştırır, öğretmenlerle dostça iletişim kurar, güler yüzlü ve sempatiktirler, yaptığımız faaliyetleri sözlü olarak takdir eder ve öğretmenlere yaptıkları işlerde sürekli güvendiğini hissettirir” şeklindeki motive etme yaklaşımlarına daha çok yer verdiği görülmektedir. Genel aritmetik ortalama değerleri dikkate alındığında öğretmenler, okul müdürlerini, psikososyal motive etme yaklaşımlarını çok düzeyinde uyguladıkları görüşünü paylaşmışlardır.

Arslan (2012), “İlköğretim okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarının öğretmen motivasyonu ve öğrenci başarısına etkisi” adlı araştırmasında okul müdürlerinin geliştirdikleri demokratik tutum ve anlayışla öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi doğrudan ve bunun öğrenci başarısına olan etkisini ise dolaylı olarak incelemiştir. Etkili bir yönetici tutumunun motivasyon bağlamında, çalışanlar üzerindeki yansıması, verimlilik ilişkisi ile incelenmiştir. Araştırmacı, okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışları ve öğretmen motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespitinde bulunmuştur. Demokratik tutum ve davranış ile motivasyon arasındaki ilişkiye bakıldığında; motivasyonun alt boyutu olan ödenti boyutu ile herhangi bir ilişkinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarında artma oldukça öğretmen motivasyonu da artma eğilimi olacağı değerlendirilmesine yer verilmiştir. Öğrenci başarısının öğretmen motivasyonu ile ilişkisini belirlemek için yapılan korelasyon analizi ile, öğrenci başarısı

ve öğretmen motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespitinde bulunan araştırmacı öğretmen motivasyonu arttıkça öğrenci başarısı da artma eğiliminde olacağı görüşünü ortaya koymuştur. Okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlar ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görüşüne yer verilmiş, okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışları arttıkça öğrenci başarısının da artma eğilimi göstereceği ifade edilmiştir. Araştırmada yapılan analizler itibariyle; öğretmenlerin, çalıştıkları kurumda motivasyonlarının büyük bir kısmını okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışları ile ilişkilendirdikleri tespiti öne çıkmaktadır. Motivasyonun alt boyutlarından olan okul, yönetim ve değerlendirme ve ortam boyutları ile okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarının anlamlı ilişkisi ortaya çıkmıştır. Bu anlamlı ilişki demokratik tutum ve davranışın önemini açıkça ortaya koymaktadır.

Demir(2013), “Öğretmen Sorunları - Çanakkale ili Örneği” adlı çalışmasında Türkiye’de öğretmenlerin rahatsız oldukları sorunları derecelendirmiştir. Buna göre öğretmenlerin en çok, “gelirin düşük olması”, “toplumdaki saygınlığının düşmesi” ve “sık değişen programlar ve mevzuatlar” ile ilgili sorunlar yaşadığını, ikinci düzeyde en sık yaşanan sorunların, mesleki çalışmalar, kurullar, komisyonlar, nöbet ve kutlamalar, bürokrasi işleri gibi çalışmaların fazlalığı izlediği bulgusuna ulaşılmıştır. “Öğrenci sayısının fazlalığı ve fiziki imkânlarla dayanan zorluklar” ile “devlet tarafından sağlanması gereken sosyal olanakların yetersizliği”, karşılaşılan üçüncü düzeyde güçlükler olarak belirtilmektedir. Öğretmenlerin rahatsız oldukları dördüncü derecedeki frekansı yüksek sorunların “Okul yönetimleri, il-ilçe Milli Eğitim yöneticileriyle ilgili sorunlar” ile “Öğretmenlerin yeterince mesleki çalışmalarını takip edememesi ve kendilerini yenileyememesi” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada beşinci derece frekansı yüksek sorunların “hizmet içi eğitim çalışmalarının yetersizliği”, “kariyer durumlarının sınırlılığı” ile “hizmet öncesi eğitimin yetersizliği” ve “Örgütlenme sıkıntıları ve siyasi hayata katılamama” tespit edilmiştir. Araştırmacı öğretmenlerin yaşadığı altıncı düzey frekansı en düşük sorunların “norm kadro sorunları”, “performansın takdir edilmemesi” ile “çalışma saatlerinin fazlalığı” olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Kinman ve Kinman (2001), “The role of motivation to learn in management education” adlı çalışmalarında eğitim yöneticilerinin öğrenme motivasyonu üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırma kapsamında öğrenme biçimleri üzerine literatür taranmış anket ve görüşme yöntemiyle çalışma ortamlarının öğrenmeye uygunluğu ve uygun ortam hazırlamanın örgütü öğrenen bir organizasyon hâline getirmedeki etkileri motivasyon ilişkisi ile incelemişlerdir. Bu çalışmaya göre çalışma ortamının motivasyonu önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, kullanılan ölçme aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

İlk ve orta dereceli okullarda görev yapan okul yöneticilerinin, sınıf ve branş öğretmenlerinin öğretmen motivasyonu üzerine etkisinin incelendiği araştırma tarama modelindedir. “Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır” (Karasar, 2012).

Araştırmada ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmede okul yöneticilerinin göstermiş olduğu davranış durumlarının öğretmenlerin motivasyon düzeylerine olan etkileri değerlendirilmiştir. Bu ilişki, ölçek puanları arasında yapılan SPSS analizleriyle belirlenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Yapılan araştırmaların sonuçlarının geçerli, güvenilir ve kullanılabilir olması için verilerin toplandığı kaynağın özelliği çok önemlidir. Ancak araştırma sonuçları eldeki veriler ışığında değerlendirildiğinden hata olasılığı her zaman mümkündür. Verilerin toplandığı kaynak, çoğunluğu temsil etme kabiliyetine sahip olmayabilir. Veri kaynakları, çoğunluğu temsil ettiği fikrinden hareketle özenle belirlenmelidir. Araştırmacılar kaynağın tamamı yerine belli bir örnek üzerinde çalışma yapar ve değerlendirme sonuçları bu örneklem üzerinden yapılır.

Örnekleme, belli kurallara göre, belli bir evrenden seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir. Araştırmalar çoğunlukla örneklem kümeler üzerinde yapılır ve elde edilen sonuçlar ilgili evrenlere genellenir(Karasar,2012).

Araştırmanın evrenini Kayseri ilindeki devlet okullarında kurumlarda görev yapan ilk ve ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu araştırmanın örneklemini ise tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 460 öğretmen oluşturmuştur. Geri dönen anketlerin 418' inden 342'si geçerli kabul edilmiş ve analiz bu sayı üzerinden yapılmıştır. Geri dönüşü sağlanan anket formların 76'sı eksik, hatalı ya da yanlış bilgilendirme içeriyor olması nedeniyle değerlendirmeye alınmamıştır.

Araştırmada uygulanan ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı

Branş	f	%
Sınıf Öğretmeni	162	47,4
Branş Öğretmeni	180	52,6

Tablo 1. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 162 (%47,4)'sinin sınıf öğretmeni, 180 (%52,6)'inin branş öğretmeni olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	177	51,8
Erkek	165	48,2

Tablo 2. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 177 (%51,8)'sinin kadın, 165 (%48,2)'inin erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımı

Yaş	f	%
30 yaşa kadar	58	17,0
31-40 yaş	153	44,7
41 yaş ve üzeri	131	38,3

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 58 (%17,0)'inin 30 yaşa kadar, 153 (%44,7)'ünün 31-40 yaş ve 131 (%38,3)'inin 41 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımı

Kıdem	f	%
5 yıla kadar	39	11,4
6-10 yıl	82	24,0
11-15 yıl	79	23,1
16 yıl ve üzeri	142	41,5

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 39 (%11,4)'unun 5 yıla kadar, 82 (%24,0)'sinin 6-10 yıl, 79 (%23,1)'unun 11-15 yıl ve 142 (%41,5)'sinin 16 yıl ve üzeri kıdemi olduğu görülmektedir. Tablo 5'te araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımı

Eğitim Durumu	F	%
Önlisans	34	9,9
Lisans	277	81,0
Lisansüstü	31	9,1

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 34 (%9,9)'ünün önlisans, 277 (%81,0)'sinin lisans ve 31 (%9,1)'inin lisansüstü eğitim durumunda olduğu görülmektedir.

3.3. Veri toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak okul müdürlerinin öğretmen motivasyonu üzerine etkilerini çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya katılan ilk ve orta düzeydeki resmi devlet okullarında görevli öğretmenlerden, araştırma amaçları doğrultusunda bilgi toplamak için hazırlanan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Başın(2012) tarafından geliştirilen "Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımlarını belirleme" ölçeği kullanılmıştır. İki bölümden oluşan ölçeğin birinci bölümünde, öğretmenlerin kişisel bilgileri (cinsiyet, görev, branş, kıdem, öğrenim durumu, çalıştığı okul türü, hizmet yılı) yer almaktadır. İkinci bölümünde ise 30 maddelik 5'li likert tipinde okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımlarını (ÖMEY) belirleme ölçeği kullanılmıştır. "Faktör analizi, yapı geçerliliğine ilişkin, "bu testten elde edilen puanlar, testin ölçtüğünü varsaydığı şeyi ölçüyor mu?" sorusuna cevap arar. Bu anlamda faktör analizi test ölçek puanlarının yapı geçerliliğinin değerlendirilmesine önemli katkı sağlar (Nunnally, 1978, Stapleton, 1997, akt. Büyüköztürk, 2013) yapı geçerliliğini incelemede amaç ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmaksa 'açımlayıcı faktör analizi' tekniği kullanılır

(Büyüköztürk,2013). Bu doğrultuda, kullanılan ölçekteki maddelerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve Bartlett testi yapılmıştır. Çünkü veriler üzerinde faktör analizinin yapılabilmesi için KMO değerinin en az 0.60 olması ve Bart-lett Sphericity testinin anlamlı çıkması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2003). Bu ölçek için hesaplanan KMO değeri 0.958 ve Bartlett's Test of Sphericity değeri 8479.42 ($p<.001$) olarak hesaplanmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı bulunan bu değer faktör analizi yapılabileceğinin bir göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi temel bileşenler analizi yöntemi kullanılarak yürütülmüş, faktör analizi işleminde ise maddelerin faktör yükünün en az 0.40 olması ve maddeler iki ayrı faktör altında toplandığında faktör yükleri arasındaki farkın en az 0.10 olması ölçüt alınmıştır. Yapılan ilk faktör analizinde 40 maddenin 4 faktöre ayrıldığı görülmüştür. Bununla birlikte ölçekte yer alan 10 maddenin iki veya daha fazla faktördeki yük değerleri birbirine çok yakın olması (fark 0.10'dan küçük) sebebiyle söz konusu maddelerin ölçeğin yapı geçerliğini düşürdüğüne karar verilmiş ve ölçekten çıkartılmıştır. Geriye kalan 30 madde üzerinden temel bileşenler analizi ve varimax döndürme işlemi sonucunda ölçek maddelerinin öz değeri 1'den büyük olan 4 faktör altında toplandığı, faktör yük değerlerinin 0.35 ile 0.78 arasında değer aldığı belirlenmiştir. Ancak ölçekte faktör öz değerleri sırasıyla 12.931 (birinci faktör), 9.67 (ikinci faktör), 1.17 (üçüncü faktör) ve 1.09 (dördüncü faktör)dur. Ölçeğin öz değerleri diğer iki alt faktörün öz değerlerinden oldukça yüksek olması nedeniyle ölçek iki faktör altında ele alınmasının daha uygun olacağına karar verilmiştir. Faktör analizi 2 boyut esas alınarak zorlanarak tekrar yapıldığında ölçeğin birinci faktör varyansın %35.62'ni ve ikinci faktör varyansın %18.43'nü olmak üzere toplam varyansın %54.05'ni açıklayabildiği belirlenmiştir.

Ölçeğin birinci boyutunda 18 madde yer almakta ve "Örgütsel Yönetmelik Motivasyon Yaklaşımları (ÖYMY)" şeklinde adlandırılmıştır. Ölçeğin ikinci alt boyutunda ise 12 madde (3, 6, 8, 10, 14, 15, 16, 23, 25, 28, 29, 30) yer alıp "Psikososyal Motivasyon Yaklaşımları (PSMY)" şeklinde isimlendirilmiştir. Ölçeğin tümü ve alt faktörlerinden elde edilen ölçümlerin güvenilirliği için Cronbah alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0.97 (ölçeğin tümü), .95 (ÖYMY alt faktörü) ve 0.93 (PSMY alt faktörü) olarak

bulunmuştur. Elde edilen bu değerler ölçümlerin güvenilirliği için yeterli olarak (>.70) kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2003).

3.3.1. Öğretmen Kişisel Bilgileri Formu

Bu kısımda araştırmacı tarafından öğretmenlerin demografik özelliklerini tanımak ve araştırma niteliğini belirlemek üzere beş soru sorulmuştur. Bunlar öğretmenin; branşı, cinsiyeti, yaş Grubu, toplam hizmet süresi, en son bitirdiği eğitim kurumudur.

3.3.2. Motivasyon Ölçeği

Araştırmada Başın (2012) tarafından geliştirilen veri toplama aracı “Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımları” kullanılmıştır. Ölçeğin bu araştırmada uygulanması konusunda gerekli izin alınmıştır. Araştırmada 30 maddelik 5’li likert tipinde okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımlarını belirleme ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekte yer alan maddelerinin her biri 1’den (Hiç) 5’e (Pek Çok) doğru puanlanmış otuz maddeden oluşmaktadır.

3.4. Verilerin Toplaması ve Analizi

Eğitim yönetimi süreçleri dikkate alındığında eğitim öğretim faaliyetlerinin yönetsel süreçlerden etkilenme düzeyi incelenmeye değer bir araştırma konusu olarak önemsenmiş, ilgili akademik çevre ile konu tartışılmıştır. Konunun, değişen dünya şartlarına uyum sağlamada eğitimin paydaşları açısından yararlılığı değerlendirilmiştir. Belirlenen araştırma konusu ışığında yapılan literatür taraması ile alan yazında bilgi ve yazılı kaynaklara ulaşılmıştır. Araştırma konusu belirlendikten sonra konuya ilişkin literatür taraması yapılmış, konuyla ilgili bilgi toplanarak notlar alınmıştır. Araştırma konusuyla ilgili yapılan anketler incelenmiş; taranan literatür bilgileri ışığında örnek anketler incelenmiştir. Araştırma konusunu kapsayıcı en uygun anket soruları belirlendikten ve gerekli izin alındıktan sonra anket 342 katılımcıya rahat oldukları zaman aralıkları gözlenerek uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan ankette elde edilen veriler bilgisayar ortamında çözümlenmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden; frekans, yüzde, aritmetik

ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Ankette yer alan 1 ile 30.'uncu sorulara verilen cevaplardan elde edilen verilerin çözümlenmesinde ağırlıklı aritmetik ortalama kullanılmıştır. Cevapların hangi derecede (düzeyde) beklenildiğini ve benimsendiğini belirlemek amacıyla ağırlıklı aritmetik ortalama itibarıyla 1.00-1.79 arasındaki beklentiler “Hiç”, 1.80-2.59 arasındaki beklentiler “Az”, 2.60-3.39 arasındaki beklentiler “Orta”, 3.40-4.19 arasındaki beklentiler “Çok”, 4.20-5.00 arasındaki beklentiler “Pek Çok” olarak tanımlanmıştır. Böylece elde edilen sonuçlar bu sınırlar içinde değerlendirilerek yorumlanmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmada kullanılan motivasyon ölçeğine ait öncelikle madde analizi yapılmıştır. Tablo 6’da ölçeğin birinci boyutu olan örgütsel yönetsel motivasyon değişkenine ilişkin madde analizine yer verilmiştir.

Tablo 6. Okul Müdürlerinin Örgütsel Yönetsel Motivasyon Boyutuna Göre Öğretmenleri Motive Etme Düzeyleri Betimsel İstatistiği

SN	Önermeler Okul Müdürümüz;	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Okulla ilgili alınan kararlarda düşünce ve görüşlerimizi alır.	32	9	44	13	118	35	100	29	48	14
2	Öğretmenlerin etkinliklerini yapıcı bir şekilde değerlendirir.	14	4	35	10	112	33	133	39	48	14
4	Öğretmenlerin yaptıkları işin önemli olduğuna inandırır.	15	4	24	7	104	30	142	42	57	17
5	Öğretmenlerin yetenek ve becerilerini ortaya çıkaracak fırsatları oluşturur.	29	8	45	13	122	36	95	28	51	15
7	Öğretmenlere okulla ilgili işler hakkında bilgi verir	16	5	41	12	87	25	130	38	68	20
9	Öğretmenlerin sorumlu olduğu işleri açık olarak belirtir.	9	3	12	4	72	25	175	42	74	26
11	Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için teşvik eder(Yüksek Lisans, dil, iletişim vs.).	38	11	54	16	110	32	110	32	30	9
12	Öğretmenlerin özel yaşamlarına saygılıdır.	17	5	17	5	81	24	148	43	79	23

Tablo 6.'nın devamı											
13	Söz ve davranışlarıyla öğretmenlerin yanında bir mesai arkadaşı olduğu hissini uyandırır.	19	6	34	10	100	29	121	35	68	20
17	Meslekî sorunlarımızın çözümünde yardımcı olur.	25	7	33	10	103	30	124	36	57	17
18	Öğretmenleri eğitim alanındaki gelişmeler konusunda haberdar eder.	20	6	44	13	98	29	127	37	53	15
19	Görevimizi yaparken serbest bırakır (müdahaleci olmaması)	15	4	34	10	94	28	124	36	75	22
20	Öğretmenlerin işlerine saygı duyar.	12	3	22	6	84	25	142	42	82	24
21	Öğretmenlerin görev, rol ve sorumluluklarını sürekli hatırlatır.	21	6	49	14	93	27	129	38	50	15
22	Çalışma şartlarını her zaman kolaylaştırır.	13	4	39	11	122	36	119	35	49	14
24	Görevlerimizi yaparken bizi sürekli kontrol eder.	25	7	54	16	144	42	82	24	37	11
26	Çocukların öğretmenlere emanet olduğunu ve onların iyi yetiştirilmesi gerektiğini vurgulayıp hissettirir.	13	4	27	8	104	30	141	41	57	17
27	Öğretmenlerin maaş/ücretlerini hak etmeleri gerektiğini söyler.	43	13	48	14	108	32	107	31	36	10

Tablo 6'da görüldüğü üzere okul müdürlerinin “Okulla ilgili alınan kararlarda düşünce ve görüşlerimizi alır” görüşüne öğretmenler; %9 hiç katılmazken, %13 az, %35 orta düzeyde %29 çok, %14 pek çok katıldığı görüşünü ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, “Öğretmenlerin etkinliklerini yapıcı bir şekilde değerlendirir” görüşüne %4 hiç katılmazken, %10 az, %33 orta düzeyde, %39 çok, %14 pek çok katıldığı fikrini belirlemiştir.

“Öğretmenlerin yaptıkları işin önemli olduğuna inandırır” görüşüne öğretmenler; %4 hiç katılmazken, %7 az, %30 orta, % 42 çok, %17 pek çok katıldığı fikrini paylaşmışlardır.

Okul müdürleri “Öğretmenlerin yetenek ve becerilerini ortaya çıkaracak fırsatları oluşturur” görüşü için öğretmenler, %8 hiç katılmadığı, %13 az, %36 orta, % 28 çok, %15 pek çok katıldığı görüşünü ifade etmişlerdir.

Öğretmenlere yöneltilen “Öğretmenlere okulla ilgili işler hakkında bilgi verir” görüşüne öğretmenlerin %5’i hiç katılmadığı, %12’si az düzeyde, %25’i orta, %38 çok, % 20 pek çok katıldığı görüşünü belirtmişlerdir.

“Öğretmenlerin sorumlu olduğu işleri açık olarak belirtir” görüşüne öğretmenler, %3 oranında hiç katılmamış, %4 az, %25 orta, % 42 çok, %26 pek çok düzeyde katıldığı görüşünü belirtmiştir.

Okul müdürlerinin, öğretmenlerin eğitsel çalışmalara katılımını teşvik ediciliğini belirlemeye yönelik “Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için teşvik eder(Yüksek Lisans, dil, iletişim vs.)” maddesi için öğretmenlerin %11’i hiç katılmadığını, %16 az, %32 orta, %32 çok, %9 pek çok düzeyde katıldığını ifade etmiştir.

“Öğretmenlerin özel yaşamlarına saygılıdır” görüşüne öğretmenlerin %5’i hiç katılmazken, %5 az, % 24 orta, %43 çok, %23 pek çok katıldığını ifade etmiştir.

“Söz ve davranışlarıyla öğretmenlerin yanında bir mesai arkadaşı olduğu hissini uyandırır” görüşüne öğretmenler %6 oranında hiç katılmadığını belirtmiş, %10 az, %29 orta, % 35 çok, %20 pek çok katıldığı görüşünü paylaşmıştır.

Okul müdürleri “Meslekî sorunlarımızın çözümünde yardımcı olur” sorusu için öğretmenler, %7 oranında hiç katılmadığını, %10 az, %30 orta düzeyde, % 36 çok, %17 pek çok düzeyinde katıldıklarını belirtmiştir.

Okul müdürlerinin “Öğretmenleri eğitim alanındaki gelişmeler konusunda haberdar eder” sorusu için öğretmenler %6 oranında hiç katılmadığını, %13 az, % 29 orta, %37 çok, %15 pek çok düzeyinde katıldığını belirtmiştir.

“Görevimizi yaparken serbest bırakır (müdahaleci olmaması)” görüşüne ise öğretmenler %4 oranında hiç katılmazken, %10 az, %28 orta, %36 çok, %22 pek çok düzeyinde katıldığı görüşünü ortaya koymuştur.

Okul müdürlerinin “Öğretmenlerin işlerine saygı duyar” sorusuna öğretmenler, %3 oranında hiç katılmazken, %6 az, %25 orta, %42 çok, %24 pek çok düzeyinde katıldığı görüşünü paylaşmışlardır.

Okul müdürleri “Öğretmenlerin görev, rol ve sorumluluklarını sürekli hatırlatır” görüşü için öğretmenler %6 hiç katılmadığını, %14 az, %27 orta, %38 çok, %15 pek çok düzeyinde katıldığını belirtmişlerdir.

“Çalışma şartlarını her zaman kolaylaştırır” sorusuna öğretmenlerin %4’ü hiç katılmamış, % 11 az, %36 orta, % 35 çok, %14 pek çok düzeyinde katılmıştır.

Okul müdürleri “Görevlerimizi yaparken bizi sürekli kontrol eder” sorusuna öğretmenlerin; % 7 oranında hiç katılmadığı, %16 az, %42 orta, % 24 çok ve % 11 pek çok düzeyinde katıldığı görüşünü paylaşmıştır.

Öğretmenler, okul müdürlerinin “Çocukların öğretmenlere emanet olduğunu ve onların iyi yetiştirilmesi gerektiğini vurgulayıp hissettirir” görüşü için % 4 oranında hiç katılmadığını, % 8 az, % 30 orta, %41 çok, % 17 pek çok katıldığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, okul müdürlerinin “Öğretmenlerin maaş/ücretlerini hak etmeleri gerektiğini söyler” maddesine ilişkin %13 oranında hiç, %14 az, %32 orta, % 31 çok, % 10 pek çok düzeyinde katıldığı görüşünü ortaya koymuştur.

Tablo 7’de ölçeğin ikinci boyutu olan psikososyal motivasyon değişkenine ilişkin madde analizine yer verilmiştir.

Tablo 7. Okul Müdürlerinin Psikososyal Motivasyon Boyutuna Göre Öğretmenleri Motive Etme Düzeyleri Betimsel İstatistiği

SN	Önermeler Okul Müdürümüz;	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
3	Öğretmenlerin kişisel (özel) ihtiyaçlarıyla ilgilenir.	26	8	60	17	112	33	100	29	44	13
6	Öğretmenlerin işinde özgür olmasını sağlar.	26	8	36	10	92	27	113	33	75	22
8	Öğretmenlere yaptıkları işlerde sürekli güvendiğini hissettirir	20	6	45	13	101	30	120	35	56	16
10	Öğretmenlerle dostça iletişim kurar	13	4	30	4	96	29	129	40	74	23
14	Hatalarımızı herkesin içinde yüzümüze vurmaz.	39	11	37	11	94	27	108	32	64	19
15	Güler yüzlü ve sempattir.	23	7	28	8	109	33	108	33	74	19
16	Yaptığımız faaliyetleri sözlü olarak takdir eder	17	5	38	11	101	29	119	35	67	20
23	Birlik ve beraberlik içinde çalışmanın önemli olduğunu hissettirir.	12	4	35	10	100	29	117	34	78	23
25	Özel günlerimizde (doğum günü, nişan, sünnet vb.) yanımızda olur.	41	12	47	14	93	27	106	31	55	16
28	Okul dışı aktivitelerle (piknik, gezi vs.) birlik-beraberliğin geliştirilmesini sağlar.	30	9	65	19	107	31	88	26	52	15
29	Öğretmenlerin başarılı olmaları halinde takdir belgesiyle ödüllendirir.	79	9	64	23	109	19	60	32	30	17
30	Öğretmenlerin başarılı olmaları halinde hediye vb ile ödüllendirir.	85	26	75	19	88	26	65	20	29	9

Okul müdürlerinin “Öğretmenlerin kişisel (özel) ihtiyaçlarıyla ilgilenir” görüşü için öğretmenler, %8 oranında hiç katılmadığını, %17 oranında az, % 33 oranında orta, % 29 oranında çok ve %13 oranında pek çok katıldığı görüşünü paylaşmışlardır.

“Öğretmenlerin işinde özgür olmasını sağlar” görüşüne öğretmenlerin %8’i hiç katılmadığını, %10 az, %27 orta, %33 çok, % 22 pek çok düzeyinde katıldığı görüşünü ortaya koymuştur.

“Öğretmenlere yaptıkları işlerde sürekli güvendiğini hissettirir” sorusuna öğretmenlerin %6’sı hiç, %13 az, %30 orta, %35 çok, %16 pek çok katıldığı görüşünü belirtmiştir.

Okul müdürlerinin öğretmenlerle olan iletişim düzeyini ölçmeye yönelik “Öğretmenlerle dostça iletişim kurar” görüşü için öğretmenlerin %4’ü hiç katılmadığını, %4’ü az, %29’u orta, %40 çok, %23’ü pek çok katıldığını belirtmiştir.

Okul müdürlerinin “Hatalarımızı herkesin içinde yüzümüze vurmaz” görüşüne hiç katılmayan öğretmenlerin oranı %11 iken, katılanların oranı %11 az, %27 orta, %32 çok, %19 pek çok düzeyde kalmıştır.

Öğretmenler, okul müdürlerinin “Güler yüzlü ve sempatiktir” görüşü için %7 hiç katılmadığını, %8 az, % 33 orta, %33 çok, %19 pek çok katıldığını belirtmiştir.

“Yaptığımız faaliyetleri sözlü olarak takdir eder” görüşüne öğretmenlerin %5’i hiç düzeyinde, %11 az, %29 orta, %35 çok, %20 pek çok düzeyinde katıldığı görüşünü ifade etmişlerdir.

Okul müdürlerinin “Birlik ve beraberlik içinde çalışmanın önemli olduğunu hissettirir” sorusuna öğretmenlerin, %4 hiç, %10 az, %29 orta, %34 çok, %23 pek çok düzeyinde katıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin “Özel günlerimizde (doğum günü, nişan, sünnet vb.) yanımızda olur” sorusuna öğretmenlerin %12 oranında hiç, % 14 az, %27 orta, % 31 çok, %16 pek çok düzeyinde katıldığı görüşü ortaya konmuştur.

“Okul dışı aktivitelerle (piknik, gezi vs.) birlik-beraberliğin geliştirilmesini sağlar” görüşü için öğretmenler % 9 hiç, %19 az, %31 orta, %26 çok, %15 pek çok düzeyinde katıldığı görüşünü ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, okul müdürleri “Öğretmenlerin başarılı olmaları halinde takdir belgesiyle ödüllendirir” görüşüne %9 oranında hiç, %23 az, %19 orta, %32 çok, %17 pek çok düzeyinde katıldığı görüşünü belirtmişlerdir.

“Öğretmenlerin başarılı olmaları halinde hediye vb ile ödüllendirir” görüşü için öğretmenler %26 oranında hiç, %19 az, % 26 orta, %20 çok, %9 pek çok oranında katıldığı görüşünü ortaya koymuşlardır.

Aşağıdaki tabloda öğretmenlerin okul müdürleri tarafından örgütsel- yönetsel motive olma düzeylerine ilişkin istatistikler yer almaktadır

Tablo 8. Örgütsel Yönetmelik Motive Etme Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Sn	Okul Müdürümüz	N	\bar{x}	ss
1	Okulla ilgili alınan kararlarda düşünce ve görüşlerimizi alır.	342	3,25	1,13
2	Öğretmenlerin etkinliklerini yapıcı bir şekilde değerlendirir.	342	3,48	,99
4	Öğretmenlerin yaptıkları işin önemli olduğuna inandırır.	342	3,59	,99
5	Öğretmenlerin yetenek ve becerilerini ortaya çıkaracak fırsatları oluşturur.	342	3,27	1,12
7	Öğretmenlere okulla ilgili işler hakkında bilgi verir	342	3,56	1,08
9	Öğretmenlerin sorumlu olduğu işleri açık olarak belirtir.	342	3,85	,88
11	Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için teşvik eder(Yüksek Lisans, dil, iletişim vs.)	342	3,11	1,12
12	Öğretmenlerin özel yaşamlarına saygılıdır.	342	3,74	1,02
13	Söz ve davranışlarıyla öğretmenlerin yanında bir mesai arkadaşı olduğu hissini uyandırır.	342	3,54	1,08
17	Meslekî sorunlarımızın çözümünde yardımcı olur.	342	3,45	1,10
18	Öğretmenleri eğitim alanındaki gelişmeler konusunda haberdar eder.	342	3,43	1,08
19	Görevimizi yaparken serbest bırakır (müdahaleci olmaması)	342	3,61	1,06
20	Öğretmenlerin işlerine saygı duyar.	342	3,76	1,00
21	Öğretmenlerin görev, rol ve sorumluluklarını sürekli hatırlatır.	342	3,40	1,09
22	Çalışma şartlarını her zaman kolaylaştırır.	342	3,44	,99
24	Görevlerimizi yaparken bizi sürekli kontrol eder.	342	3,15	1,05
26	Çocukların öğretmenlere emanet olduğunu ve onların iyi yetiştirilmesi gerektiğini vurgulayıp hissettirir.	342	3,59	,98
27	Öğretmenlerin maaş/ücretlerini hak etmeleri gerektiğini söyler.	342	3,13	1,16
Genel ortalama		342	3,47	0,77

Tablo 8’de görüldüğü gibi “okul müdürlerinin öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kayseri ili örneği)” konulu araştırmaya ilişkin uygulanan ankete örgütsel yönetsel motive etme boyutları açısından öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Burada en yüksek puanın 3,85 ortalamasıyla “Öğretmenlerin sorumlu olduğu işleri açık olarak belirtir” maddesine, en düşük puanın da 3,11 ortalamasıyla “Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için teşvik eder(Yüksek Lisans, dil, iletişim vs.)” maddesine ait olduğu görülmektedir. Maddelerin geneline bakıldığında öğretmenlerin okul müdürlerinin çeşitli değişkenler açısından öğretmen motivasyonu üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerinin orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 8’e göre en yüksek ortalama değerlere sahip soruların sırasıyla, 2. soru (Öğretmenlerin etkinliklerini yapıcı bir şekilde değerlendirir), 4. Soru (Öğretmenlerin yaptıkları işin önemli olduğuna inandırır), 7. soru (Öğretmenlere okulla ilgili işler hakkında bilgi verir), 9. soru (Öğretmenlerin sorumlu olduğu işleri açık olarak belirtir.), 12. soru (Öğretmenlerin özel yaşamlarına saygılıdır), 13. soru (Söz ve davranışlarıyla öğretmenlerin yanında bir mesai arkadaşı olduğu hissini uyandırır), 17. soru (Meslekî sorunlarımızın çözümünde yardımcı olur), 18. soru (Öğretmenleri eğitim alanındaki gelişmeler konusunda haberdar eder), 19. soru (Görevimizi yaparken serbest bırakır (müdahaleci olmaması)), 20. soru (Öğretmenlerin işlerine saygı duyar), 21. soru (Öğretmenlerin görev, rol ve sorumluluklarını sürekli hatırlatır), 22. soru (Çalışma şartlarını her zaman kolaylaştırır), 26. soru (Çocukların öğretmenlere emanet olduğunu ve onların iyi yetiştirilmesi gerektiğini vurgulayıp hissettirir) olduğu görülmektedir.

Bununla birlikte ankete verilen cevapların ortalamalarından, 1. Soru (Okulla ilgili alınan kararlarda düşünce ve görüşlerimizi alır.), 5. soru (Öğretmenlerin yetenek ve becerilerini ortaya çıkaracak fırsatları oluşturur.), 11. soru (Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için teşvik eder (Yüksek Lisans, dil, iletişim vs.)), 24. Soru (Görevlerimizi yaparken bizi sürekli kontrol eder.), 27. soru (Öğretmenlerin maaş/ücretlerini hak etmeleri gerektiğini söyler.) orta düzeyde bir değer ifade eden sorular olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 9. Psikososyal Motive Etme Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Sıra No	Okul Müdürümüz	N	\bar{X}	ss
3	Öğretmenlerin kişisel (özel) ihtiyaçlarıyla ilgilenir.	342	3,22	1,11
6	Öğretmenlerin işinde özgür olmasını sağlar.	342	3,51	1,16
8	Öğretmenlere yaptıkları işlerde sürekli güvendiğini hissettirir	342	3,42	1,09
10	Öğretmenlerle dostça iletişim kurar	342	3,64	1,03
14	Hatalarımızı herkesin içinde yüzümüze vurmaz.	342	3,35	1,22
15	Güler yüzlü ve sempattir.	342	3,53	1,11
16	Yaptığımız faaliyetleri sözlü olarak takdir eder	342	3,52	1,07
23	Birlik ve beraberlik içinde çalışmanın önemli olduğunu hissettirir.	342	3,62	1,05
25	Özel günlerimizde (doğum günü, nişan, sünnet vb.) yanımızda olur.	342	3,25	1,22
28	Okul dışı aktivitelerle (piknik, gezi vs.) birlik-beraberliğin geliştirilmesini sağlar.	342	3,19	1,17
29	Öğretmenlerin başarılı olmaları halinde takdir belgesiyle ödüllendirir.	342	2,70	1,24
30	Öğretmenlerin başarılı olmaları halinde hediye vb ile ödüllendirir.	342	2,64	1,27
Genel ortalama		342	3.31	.88

Tablo 9’da görüldüğü üzere okul müdürlerinin öğretmenleri psiko-sosyal motive etme yaklaşımlarını uygulama düzeyine ilişkin betimsel istatistik değerleri ve bu değerlere göre öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Burada en yüksek puanın 3.64 ortalamasıyla “Öğretmenlerle dostça iletişim kurar” maddesine, en düşük puanın ise 2,64 ortalaması ile “Öğretmenlerin başarılı olmaları halinde hediye vb ile ödüllendirir” maddesine ait olduğu görülmektedir.

Tablo 9'a göre en yüksek ortalama değerlere sahip soruların, 10. soru (Öğretmenlerle dostça iletişim kurar), 23. soru (Birlik ve beraberlik içinde çalışmanın önemli olduğunu hissettirir), 15. soru (Güler yüzlü ve sempattir.), 16. soru (Yaptığımız faaliyetleri sözlü olarak takdir eder), 6. soru (Öğretmenlerin işinde özgür olmasını sağlar), 8. soru (Öğretmenlere yaptıkları işlerde sürekli güvendiğini hissettirir) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ankete verilen cevapların ortalamalarından, orta düzeyde bir değer ifade eden sorular 3. Soru (Öğretmenlerin kişisel (özel) ihtiyaçlarıyla ilgilenir.), 25. soru (Özel günlerimizde (doğum günü, nişan, sünnet vb.) yanımızda olur.) 28. soru (Okul dışı aktivitelerle (piknik, gezi vs.) birlik-beraberliğin geliştirilmesini sağlar.) olduğu anlaşılmaktadır. Daha az kullanım sıklığı olduğu gözlenen 29. soru (Öğretmenlerin başarılı olmaları halinde takdir belgesiyle ödüllendirir.) ve 30. soru (Öğretmenlerin başarılı olmaları halinde hediye vb ile ödüllendirir.) öğretmenlerin daha az katılıp onayladığı maddeler olmuştur.

Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımlarını uygulama düzeylerine ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Motivasyon Yaklaşımlarına Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Değişken	N	\bar{x}	Ss	Düzeyi
Örgütsel Yönetsel Motivasyon Yaklaşımları	342	3,47	0,77	Çok
Psiko Sosyal Motivasyon Yaklaşımları	342	3,30	0,88	Orta
Ölçeğin Tümü	342	3,40	0,80	Çok

Tablo 10'da görüldüğü üzere okul yöneticilerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımlarını uygulama düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin ilgili değişkenlere göre incelendiğinde örgütsel yönetsel motivasyon yaklaşımının $\bar{x} = 3.47$, $SS = .77$ "çok" düzeyinde olduğu bununla birlikte psiko-sosyal motivasyon yaklaşımının $\bar{x} = 3.30$, $SS = .88$ "orta" düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin ölçeğin tümüne

ilişkin algılarının ortalaması $\bar{X} = 3.40$, standart sapması $ss = .80$ olup motive etme yaklaşımlarını uygulama düzeylerinin “çok” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Okul müdürlerinin öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin en yüksek, en düşük değerler ve ortalama puanlar ile standart sapma değerleri Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Değerler

Boyutlar	N	En düşük puan	En yüksek puan	\bar{X}
Örgütsel- Yönetmel Motivasyon Yaklaşımları	342	18,00	90,00	62,59
Psikososyal Motivasyon Yaklaşımları	342	12,00	60,00	39,69

Tablo 11. incelendiğinde Örgütsel Yönetmel Motivasyon Yaklaşımları alt boyutunda alınan en düşük puanın 18,00, en yüksek puanın 90,00 ve ortalama puanın 62,59 olduğu görülmektedir. Grubun puan ortalaması incelendiğinde bu boyut konusunda öğretmenlerin okul müdürlerinden sağladıkları örgütsel-yönetmel motivasyon yaklaşımları algısının “çok” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Psikososyal Motivasyon Yaklaşımları alt boyutunda alınan en düşük puanın 12,00, en yüksek puanın 60,00 ve ortalama puanın 39,70 olduğu görülmektedir. Grubun puan ortalaması incelendiğinde bu boyut konusunda öğretmenlerin okul müdürlerinden sağladıkları psikososyal motivasyon yaklaşımları algısının “orta” düzeyde, olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinden sağladıkları motivasyon düzeylerinin **branşlarına** göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin okul müdürlerinden sağladıkları motivasyon düzeylerinin branşlarına göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Branş	N	\bar{x}	ss	t	p
Örgütsel-Yönetsel Motivasyon Yaklaşımları	Sınıf öğretmeni	162	63,41	14,64	1,036	,301
	Branş öğretmeni	180	61,85	13,38		
Psikososyal Motivasyon Yaklaşımları	Sınıf öğretmeni	162	40,51	11,11	1,34	,181
	Branş öğretmeni	180	38,96	10,20		

Tablo 12. incelendiğinde motivasyonun örgütsel yönetsel motivasyon yaklaşımları alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin ortalamasının 63,42 bununla beraber branş öğretmenlerinin ortalamasının ise 61,85 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=1,036$, $p>,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın, 05 düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir.

Psikososyal motivasyon yaklaşımları alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin ortalamasının 40,51, branş öğretmenlerinin ortalamasının ise 38,97 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=1,341$, $p>,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın, 05 düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinden sağladıkları motivasyon düzeylerinin **cinsiyetlerine** göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin okul müdürlerinden sağladıkları motivasyon düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	p
Örgütsel-Yönetmel Motivasyon Yaklaşımları	Kadın	177	59,88	13,95	-3,783*	,000
	Erkek	165	65,50	13,49		
Psikososyal Motivasyon Yaklaşımları	Kadın	177	37,54	10,52	-3,958*	,000
	Erkek	165	42,01	10,34		

Tablo 13. incelendiğinde motivasyonun örgütsel yönetsel motivasyon yaklaşımları alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalamasının 59,88, erkek öğretmenlerin ortalamasının ise 65,50 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-3,783$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın, 05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kadın öğretmenlerin örgütsel yönetsel motivasyon yaklaşımları algısı erkek öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde düşüktür.

Motivasyonun psikososyal motivasyon yaklaşımları alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalamasının 37,54, erkek öğretmenlerin ortalamasının ise 42,01 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-3,958$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın, 05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kadın öğretmenlerin psikososyal motivasyon yaklaşımları algısı erkek öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde düşüktür.

Öğretmenlerin okul müdürlerinden sağladıkları motivasyon düzeylerinin **yaşlarına** göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 14 ve Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin yaşlarına göre okul müdürlerinden sağladıkları motivasyon düzeylerine ilişkin n, x ve ss. değerleri

Boyutlar	Yaş	N	\bar{x}	ss
Örgütsel Yönetmelik Motivasyon Yaklaşımları	30 yaşa kadar	58	59,25	15,52
	31-40 yaş	153	61,13	14,00
	41 yaş ve üzeri	131	65,77	12,70
Psikososyal Motivasyon Yaklaşımları	30 yaşa kadar	58	37,08	11,76
	31-40 yaş	153	38,37	10,63
	41 yaş ve üzeri	131	42,39	9,62

Tablo 14 incelendiğinde motivasyon faktörlerinden örgütsel yönetmelik motivasyon yaklaşımları alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 65,78 ile 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 61,13 ile 31-40 yaş ve 59,26 ile 30 yaşa kadar olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Psikososyal motivasyon yaklaşımları alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 42,40 ile 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 38,38 ile 31-40 yaş ve 37,09 ile 30 yaşa kadar olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinden sağladıkları motivasyon düzeylerinin yaşlarına göre farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin okul müdürlerinden sağladıkları motivasyon düzeylerinin yaşlarına göre farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Yaş	kt	sd	Ko	f	p
Örgütsel Yönetmel Motivasyon Yaklaşımları	Gruplar arası	2301,41	2	1150,71	6,046*	,003
	Grup içi	64517,08	339	190,31		
	Toplam	66818,50	341			
Psikososyal Motivasyon Yaklaşımları	Gruplar arası	1616,03	2	808,01	7,378*	,001
	Grup içi	37123,94	339	109,51		
	Toplam	38739,98	341			

Tablo 15 incelendiğinde örgütsel yönetmel motivasyon yaklaşımları alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=6,046$; $p<,05$) ve psikososyal motivasyon yaklaşımları alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=7,378$; $p<,05$) ilgili boyutlarda gruplar arasında, 05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir.

Örgütsel yönetmel motivasyon yaklaşımları ve psikososyal motivasyon yaklaşımları alt boyutlarında grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Okul Müdürlerinden Sağladıkları Motivasyon Düzeylerinin Puan Ortalamasına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalamalar arası fark (I-J)	p
Örgütsel-Yönetmel Motivasyon Yaklaşımları	41 yaş ve üzeri	30 yaşa kadar	6,52001*	,008
		31-40 yaş	4,64791*	,014
Psikososyal Motivasyon Yaklaşımları	41 yaş ve üzeri	30 yaşa kadar	5,31074*	,004
		31-40 yaş	4,01786*	,004

Öğretmenlerin yaşları açısından örgütsel yönetmel motivasyon yaklaşımları alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerle 30 yaşa kadar ve 31-40 yaş olan öğretmenler arasında, 05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 16'da görülmektedir. Bu bulguya göre 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin örgütsel yönetmel motivasyon yaklaşımları algıları, 30 yaşa kadar ve 31-40 yaş olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Psikososyal motivasyon yaklaşımları alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerle 30 yaşa kadar ve 31-40 yaş olan öğretmenler arasında, 05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 16'da görülmektedir. Bu bulguya göre 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin psikososyal motivasyon yaklaşımları, 30 yaşa kadar ve 31-40 yaş olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinden sağladıkları motivasyon düzeylerinin **kıdemlerine** göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 17 ve Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Okul Müdürlerinden Sağladıkları Motivasyon Düzeylerine İlişkin N, X Ve Ss Değerleri

Boyutlar	Kıdem	N	\bar{x}	Ss
Örgütsel-YönetSEL Motivasyon Yaklaşımları	5 yıla kadar	39	58,33	17,77
	6-10 yıl	82	60,39	14,28
	11-15 yıl	79	63,53	13,04
	16 yıl ve üzeri	142	64,51	12,86
Psikososyal Motivasyon Yaklaşımları	5 yıla kadar	39	36,05	13,96
	6-10 yıl	82	38,03	10,84
	11-15 yıl	79	40,06	9,69
	16 yıl ve üzeri	142	41,45	9,70

Tablo 17. incelendiğinde motivasyon faktörlerinden örgütsel yönetsel motivasyon yaklaşımları alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 64,51 ile 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 63,53 ile 11-15 yıl, 60,39 ile 6-10 yıl ve 58,33 ile 5 yıla kadar olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Psikososyal motivasyon yaklaşımları alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 41,46 ile 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 40,06 ile 11-15 yıl, 38,04 ile 6-10 yıl ve 36,05 ile 5 yıla kadar olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinden sağladıkları motivasyon düzeylerinin kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin okul müdürlerinden sağladıkları motivasyon düzeylerinin kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Kıdem	kt	sd	Ko	f	P
Örgütsel- Yönetmel Motivasyon Yaklaşımları	Gruplar arası	1699,18	3	566,39	2,940*	,033
	Grup içi	65119,32	338	192,66		
	Toplam	66818,50	341			
Psikososyal Motivasyon Yaklaşımları	Gruplar arası	1195,26	3	398,42	3,587*	,014
	Grup içi	37544,71	338	111,07		
	Toplam	38739,98	341			

Tablo 18. incelendiğinde örgütsel yönetmel motivasyon yaklaşımları alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=2,940$; $p<,05$) ve psikososyal motivasyon yaklaşımları alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=3,587$; $p<,05$) ilgili boyutlarda gruplar arasında, 05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir.

Örgütsel yönetmel motivasyon yaklaşımları ve psikososyal motivasyon yaklaşımları alt boyutlarında grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin kıdemlerine göre okul müdürlerinden sağladıkları motivasyon düzeylerinin puan ortalamasına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalamalar arası fark (I-J)	P
Örgütsel-Yönetmel Motivasyon Yaklaşımları	16 yıl ve üzeri	5 yıla kadar	6,18075*	,048
Psikososyal Motivasyon Yaklaşımları	16 yıl ve üzeri	5 yıla kadar	5,40646*	,025

Öğretmenlerin kıdemleri açısından örgütsel yönetmel motivasyon yaklaşımları alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerle 5 yıla kadar kıdemi olan öğretmenler arasında, 05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 19’da görülmektedir. Bu bulguya göre 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin örgütsel yönetmel motivasyon yaklaşımları algıları, 5 yıla kadar kıdemi olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Psikososyal motivasyon yaklaşımları alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerle 5 yıla kadar kıdemi olan öğretmenler arasında, 05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 19 da görülmektedir. Bu bulguya göre 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin psikososyal motivasyon yaklaşımları algıları, 5 yıla kadar kıdemi olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinden sağladıkları motivasyon düzeylerinin **eğitim durumlarına** göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 20 ve Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 20. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre okul müdürlerinden sağladıkları motivasyon düzeylerine ilişkin n, x ve ss değerleri

Boyutlar	Eğitim durumu	N	X	Ss
Örgütsel-Yönetmel Motivasyon Yaklaşımları	Önlisans	34	70,35	12,79
	Lisans	277	61,96	13,87
	Lisansüstü	31	59,67	14,01
Psikososyal Motivasyon Yaklaşımları	Önlisans	34	45,32	9,85
	Lisans	277	39,23	10,67
	Lisansüstü	31	37,70	9,67

Tablo 20 incelendiğinde motivasyon faktörlerinden örgütsel yönetmel motivasyon yaklaşımları alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 70,35 ile eğitim durumu önlisans olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 61,97 ile lisans ve 59,68 ile lisansüstü olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Psikososyal motivasyon yaklaşımları alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 45,32 ile eğitim durumu önlisans olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 39,23 ile lisans ve 37,71 ile lisansüstü olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinden sağladıkları motivasyon düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Öğretmenlerin okul müdürlerinden sağladıkları motivasyon düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Eğitim durumu	kt	sd	Ko	f	P
Örgütsel Yönetmel Motivasyon Yaklaşımları	Gruplar arası	2419,25	2	1209,63	6,368*	,002
	Grup içi	64399,24	339	189,96		
	Toplam	66818,50	341			
Psikososyal Motivasyon Yaklaşımları	Gruplar arası	1258,93	2	629,46	5,693*	,004
	Grup içi	37481,04	339	110,56		
	Toplam	38739,98	341			

Tablo 21 incelendiğinde örgütsel yönetmel motivasyon yaklaşımları alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=6,368$; $p<,05$) ve psikososyal motivasyon yaklaşımları alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=5,693$; $p<,05$) ilgili boyutlarda gruplar arasında, 05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir.

Örgütsel yönetmel motivasyon yaklaşımları ve psikososyal motivasyon yaklaşımları alt boyutlarında grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre okul müdürlerinden sağladıkları motivasyon düzeylerinin puan ortalamasına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Eğitim durumu	(J) Eğitim durumu	Ortalamalar arası fark (I-J)	p
Örgütsel Yönetsel Motivasyon Yaklaşımları	Önlisans	Lisans	8,38543*	,003
		Lisansüstü	10,67552*	,006
Psikososyal Motivasyon Yaklaşımları	Önlisans	Lisans	6,09248*	,004
		Lisansüstü	7,61385*	,011

Öğretmenlerin eğitim durumları açısından örgütsel yönetsel motivasyon yaklaşımları alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde eğitim durumu önlisans olan öğretmenlerle lisans ve lisansüstü olan öğretmenler arasında, 05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 22’de görülmektedir. Bu bulguya göre eğitim durumu önlisans olan öğretmenlerin örgütsel yönetsel motivasyon yaklaşım algıları, lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Psikososyal motivasyon yaklaşımları alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde eğitim durumu önlisans olan öğretmenlerle lisans ve lisansüstü olan öğretmenler arasında, 05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 22’de görülmektedir. Bu bulguya göre eğitim durumu önlisans olan öğretmenlerin psikososyal motivasyon yaklaşımları algıları, lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde yüksektir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA

İçinde bulunduğumuz çağ, ne ile isimlendirilirse isimlendirilsin bilgi temelli bir karşılığı olduğu kesindir. Toplumları olduklarından daha ileri düzeye taşıyan en birinci araç olan bilgiyi kullanmak, günümüz bütün eğitim çevrelerinin ortak amacıdır. Aydınlanmanın en önemli aracı olan bilgiye ulaşmak, bilgi üretmek, bilgiyi işlemek, bilgiye ilişkin süreçleri yönetmekle her alanda gelişim göstermek bu kapsamda değerlendirilebilir. Eğitim faktörü bilginin aktarım süreci ile ilgili bilinçli bir organizasyondur. Okullar, bilgi aktarım sahaları olarak eğitim politikalarının uygulanma alanları, okul yöneticileri, kurumun yönetim görevlerinden sorumlu yasal yetkililer, öğretmenler bilgi aktarım aracı olarak bu sürecin en etkili aktörleridir. Eğitimin bütün paydaşları açısından önceden belirlenmiş hedeflerin işlerlik kazanması amacı, eğitsel çabaların odağındadır. Okul düzeyinde bilgi aktarım kaynağı olarak öğretmenler ise bu önemli görevi yerini getiren eğitim çalışanlarıdır. Toplumun aydın birer üyeleri olarak öğretmenler bu süreçleri yönetmede etkilidirler. Çünkü öğretmen güvenilir kişidir, yedek velidir, öğrenci danışmanı, meslektaş ve toplumsal katılımcıdır. Bunlar öğretmene daha çok mesleği ile ilgili olarak verilen imgelerdir(Balcı, 1991). Ancak artık günümüzde insanlar, öğretmenlerde bilgi aktarma ve beceri kazandırma yeteneklerinden daha fazlasını aramaktadırlar. Bununla birlikte öğrenme sürecinin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenlik mesleğini çeşitli yönleriyle geliştirme çabaları günümüzde devam etmektedir (Kaplan ve İpek, 2002). Bu önemli görevi yürüten öğretmenlerin mesleki verimliliklerini sürekli arttırmaları beklenir. Bu beklentinin gerçekleşmesini kolaylaştıracak yönetsel süreçleri bu yönde kullanma sorumluluğu okul yöneticilerine aittir. Okul yöneticileri öğretmenlerin verimliliklerine etki edecek süreçleri olumlu hale getirme, iyi bir okul kültürü oluşturmanın bir gereği olarak çalışma ortamlarında motivasyon araçlarını etkili bir şekilde kullanma sorumluluğuna sahiptirler. Zira Kâr amaçlı işletmelerde verimlilik esaslı prensipler tartışılır, maksimum fayda amaçlı

hesaplar yürütülürken, insan odaklı toplumun en önemli kurumları olan eğitim kurumlarında eğitim yöneticilerinin ve eğitime yön verenlerin azami oranda verimlilik kaygısı duyması yapılan işin önem ve ciddiyetindedir. Bireylerin çalıştığı iş yerinde yönetimin ve yöneticilerin niteliklerinin çalışanların motivasyonları üzerinde büyük önem taşımaktadır (Yurdakul, 2007). Demokratik yöneticilik tarzının en etkin yanının çalışanlara enformasyon paylaşımıyla motivasyon ve güç kazandırması olduğu söylenebilir (Susan ve Whiteley, 2007).

Örgütlerin baskın karakterlerle yönetilmesi, sorumluluk algısının çeşitlenmesinden olumsuz etkilenirken, yönetsel yetke anlayışının okul müdürlerinin sorumlulukları paylaşma çabasına dönüşmesi, öğretmenleri de yönetim süreçlerinin katılımcıları haline getirmektedir. Böylesi görev paylaşımı hedefe odaklanmış örgüt başarısı için son derece gereklidir. Okul müdürlerinin, öğretmenleri kurumun bir parçası olarak gördüğü fikrinden hareketle yönetim sürecine dahil etmeleri, sahip oldukları demokratik tutum ve yöneticilik yeterlikleri ile ilgilidir. Okul yöneticilerinin öğretmenleri yönetim sürecine özellikle karar verme sürecine katmamak, motivasyonu sağlamayıp, etkili iletişim sürecine dahil etmemek bir takım sıkıntıları beraberinde getirmektedir. Okulda güven ortamı oluşmaması, yönetici-öğretmen arasında kalın duvarlar oluşması, okulun amaçlarından habersiz ve kurumsal aidiyeti olmayan öğretmenlerin varlığı paydaşlara yönelik yanlış davranış ve sözlerle okulun itibarına zarar verebilir. Bu durum yönetici çalışan ilişkisinin kalitesi ile çalışanların kuruma dair algıları arasında sıkı bir ilişki olduğunu gösterir (Öksüz, 2008).

Koşar ve Çalık (2011), yönetsel gücün okul kültürünün oluşumunda destekleyici bir etken olduğunu belirtmişlerdir. Yöneticisi tarafından kendisine değer verildiğini hisseden ve davranış olarak bunu gören bir öğretmen, daha fazla çaba göstererek performansını artıracak ve daha üretken olacaktır (Özan, 2004). Yöneticisine ve okuluna karşı olumlu duygular besleyip kurumuna ve çalışma prensiplerine olan bağlılığı da bu durumdan olumlu yönde etkilenecektir. Okul müdürlerinin öğretmen motivasyonuna olan etkileri sahasında yapılan araştırmaların yüksek motivasyonun çalışma verimliliğine her zaman olumlu katkılar sağladığı ortak sonucunu vermektedir. Okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranış gösterme yaklaşımları, öğretmen ve

öğrenciler açısından olumlu karşılanacağı için önemsenmelidir. Okul yöneticisinin demokratik tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna olumlu yönde katkılarının olduğu görülecektir (Özan, Türkoğlu, Gener, 2010).

Etkili, iyi bir okul kültürü oluşturmak isteyen yöneticinin; okulda özgür, bağımsız, araştırmacı, kendisini ifade edebilen, iyi ilişkiler kurabilen, özgün düşünceler üretebilen kendi kararını kendisi verebilen, örgütsel kararlara etkin katılabilen, örgütsel olaylara duyarlı, kısaca demokratik bir tutum içerisinde olması beklenir (Taş, 1999). Tüm bu süreçler okul müdürlerinin örgütsel yönetsel ve psikososyal motivasyon yaklaşımlarını etkili kullanmaları ile ilgilidir. Bu motivasyon yaklaşımlarının kullanılma sıklığı birbirinden farklı olabilmektedir. Bu araştırma ve benzer araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin örgütsel yönetsel motivasyon araçlarını sıklıkla kullanılırken psikososyal motivasyon yaklaşımlarını daha az sıklıkta kullandıkları anlaşılmaktadır. Şentürk(2006), İlköğretim okul müdürlerinin öğretmenleri motive etmede kullandıkları yöntemler ve davranışlara ilişkin öğretmen algıları adlı çalışmaya göre okul müdürlerinin örgütsel yönetsel motivasyon araçlarını psikososyal araçlara oranla daha sık kullandıkları bulgusuna ulaşmıştır. Okul müdürlerinin olumlu, samimi, sıcak ilişkiler geliştirme sıklığı, öğretmenlerin motivasyon düzeylerini olumlu anlamda etkilemektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ilişkin ilgili araştırmada 1-5 yıl arası öğretmenler daha yüksek motivasyon düzeyine sahipken bu araştırma sonuçlarına göre 1-5 yıl arası öğretmenler daha yüksek kıdemlere oranla daha düşük motivasyon düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Cemaloğlu (2002), öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticilerinin rolüne ilişkin yaptığı araştırmada, öğretmen performansının artırılması açısından okul yöneticilerinin, sınırlı imkanlarına rağmen yapacağı bir çok çalışma olduğunu belirtmiş, maddi özendiricilerin dışındaki ödüllerin öğretmenleri güdülediğini vurgulamıştır. Öğretmene güven veren bir iletişim biçimi belirlemek, mesleki gelişimine katkıda bulunmak, okulun öğrenen örgüt haline getirilmesine çalışmak, dönüşümcü liderlik, paylaşımcı ve destekçi bir okul kültürü oluşturmak gibi faktörlerin okulda öğretmenlerin performans düzeyini arttırabileceği ifade edilmiştir. Araştırmacı okul yöneticisinin performans yönetimi konusundaki bilgi ve becerisini, kuram-uygulama arasındaki ilişkiyi kurabilme düzeyini, okuldaki etkili performans yönetiminin

gerçekleşmesini sağlayıp eğitim örgütlerinde performans yönetimini de uygulayabileceklerini belirtmiştir. Performans yönetimi uygulamasının, okulda kalitenin artırılması ve verimlilik açısından değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Okul müdürlerinin öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi çalışması, motivasyon yaklaşımlarının uygulanma sıklıklarının ve söz konusu süreçlerin işlerliğinin öğretmenleri daha motive edici kıldığı, ilgili çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Özan, Türkoğlu ve Şener(2010) okul yöneticilerinin sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlarının öğretmenlerin cinsiyet, branş ve kıdemlerinin motivasyon düzeylerine etki ettiği görüşünü ortaya koymuşlardır. Cinsiyete göre öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin görüşleri olumlu düzeydeyken kadın öğretmen görüşleri erkek öğretmen görüşlerine göre daha olumlu düzeyde görülmüştür. İki araştırma sonuçları karşılaştırıldığında, bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin motive olma derecelerinin cinsiyete göre farklılık kazandığı görülmüş, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha düşük motivasyon sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin branş bazında okul müdürlerinden sağladıkları motivasyon düzeyi, her iki araştırma sonucuna göre de aynı olup sınıf öğretmenleri açısından yöneticilerinin motivasyon sağlamaya ilişkin davranışları daha olumlu değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin branş bazında okul müdürlerinden sağladıkları motivasyon düzeyi her iki çalışmada da benzerlikler göstermektedir. Okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranış sergilemeleri, öğretmen algısına göre olumlu karşılık görmektedir.

Motivasyon yaklaşımlarının kullanılma sıklığı ile ilişkili olumlu sonuçların alındığı birçok araştırma, okul müdürlerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkilerini somutlaştıran örnekler olma özelliği taşımaktadır. Turky'a (2009) göre eğitim yöneticilerinin mutlu olmaları, öğretmenlerin ve okulun başarısını olumlu yönde etkileyip yükseltirken; eğitim yöneticilerinin mutsuz olmaları, öğretmenlerin ve okulun başarısını olumsuz yönde etkilemekte ve başarı durumu da düşmektedir. Eğitim yöneticilerinin, örgütsel başarıyı yükseltmek için öncelikli olarak öğretmenlerle olumlu iletişim kurmanın yüksek motivasyon sağlamaları açısından önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu araştırma sonuçları da göstermiştir ki okul müdürleri tarafından uygulanan psikososyal motivasyon yaklaşımlarına ilişkin araçların kullanılma dereceleri

arttırılarak daha etkili okul kültürü oluşturulabilir. Okul yöneticilerinin güler yüzlü, yeniliğe açık, kendisi ile rahat iletişim kurulabilen, olumlu jest ve mimikleri kullanan, her durumda öğretmeni dinleyen davranışlar geliştirmesi okul iklimini olumlu hale getirmektedir. Psikososyal motivasyon araçlarını kullanan okul yöneticileri öğretmenlerin çalışma istekliğine de olumlu katkılar sağlamaktadırlar. Öztürk ve Dündar'ın (2003) 'örgütsel motivasyon ve kamu çalışanlarını motive eden faktörler' adlı çalışma sonuçlarına göre çalışanları takdir etmek, onların görüşlerini almak, kararları kişilerin katılımı ile almak gibi faktörler motivasyonu arttırıcı özelliklere sahiptir.

Okul müdürlerinin motivasyon davranışları öğretmenler üzerinde olumlu ya da olumsuz karşılık bulmaktadır. Başın (2012), Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımları adlı yüksek lisans tez çalışması ile okul müdürlerinin öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi araştırma konusu karşılaştırıldığında örgütsel yönetsel motivasyon yaklaşımları alt boyutunda elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Buna göre örgütsel yönetsel yaklaşımlara ilişkin ilgili maddeler, öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin okul müdürlerinden sağladıkları motivasyonun çok düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Psikososyal motivasyon yaklaşımları alt boyutunda elde edilen sonuçlara göre iki araştırma arasında farklılık olduğu görülmüştür. Araştırmacının ilgili boyuta göre ulaştığı sonuç, öğretmenlerin okul müdürlerinden sağladıkları motivasyon düzeyi "çok" düzeyinde iken bu araştırma sonuçlarına göre söz konusu motivasyon düzeyi "orta" düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Grubun puan ortalaması incelendiğinde bu boyutta öğretmenlerin okul müdürlerinden sağladıkları psikososyal motivasyon yaklaşımları algısının iki araştırma açısından farklı sonuçları olduğu görülmektedir.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sürecinden elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar çerçevesinde araştırmanın amacına uygun olarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilere yer verilmektedir.

6.1. Sonuç

Motivasyon yaklaşımları değişkenlerine göre;

Örgütsel-yönetmel motivasyon yaklaşımı bazında araştırmaya katılan 342 öğretmenin uygulanan anket ile görüşleri alınmış buna göre en düşük puanın 18,00, en yüksek puanın 90,00 ve ortalama puanın 62,59 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımlarına ilişkin öğretmen görüşleri ilgili değişkenler açısından incelendiğinde, sonuç olarak örgütsel yönetmel motivasyon yaklaşımının uygulama düzeyi $\bar{X} = 3.47$, $SS = .77$ olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Grubun puan ortalaması incelendiğinde bu boyut konusunda öğretmenlerin okul müdürlerinden sağladıkları örgütsel yönetmel motivasyon yaklaşımları algısının “çok” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Psikososyal motivasyon yaklaşımları alt boyutunda alınan en düşük puanın 12,00, en yüksek puanın 60,00 ve ortalama puanın 39,70 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımlarına ilişkin öğretmen görüşleri ilgili değişkenler açısından incelendiğinde, sonuç olarak örgütsel yönetmel motivasyon yaklaşımının uygulama düzeyi $\bar{X} = 3.30$, $SS = .88$ bulgularına ulaşılmıştır. Grubun puan ortalaması incelendiğinde bu boyut konusunda öğretmenlerin okul müdürlerinden

sağladıkları psikososyal motivasyon yaklaşımları algısının “orta” düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin örgütsel yönetsel motivasyon yaklaşımlarını psikososyal motivasyon yaklaşımlarına oranla daha çok/sık düzeyde kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Branş, Cinsiyet, Kıdem, Yaş ve Eğitim Durumları Değişkenlerine Göre;

Branş değişkenine göre örgütsel yönetsel motivasyon yaklaşımları alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin ortalamasının 63.42 bununla beraber branş öğretmenlerinin ortalamasının ise 61.85 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Psikososyal motivasyon yaklaşımları alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin ortalamasının 40.51, branş öğretmenlerinin ortalamasının ise 38.97 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerine göre okul müdürlerinden motivasyon sağlama düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Cinsiyet değişkenine göre örgütsel yönetsel motivasyon yaklaşımları alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalamasının 59,88, erkek öğretmenlerin ortalamasının ise 65,50 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-3,783$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın, 05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre kadın öğretmenlerin örgütsel yönetsel motivasyon yaklaşımları algısı erkek öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde düşüktür.

Psikososyal motivasyon yaklaşımları alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalamasının 37,54, erkek öğretmenlerin ortalamasının ise 42,01 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-3,958$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın, 05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre kadın öğretmenlerin psikososyal motivasyon yaklaşımları algısı erkek öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde düşüktür.

Yaş değişkenine göre örgütsel yönetsel motivasyon yaklaşımları alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 65,78 ile 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 61,13 ile 31-40 yaş ve 59,26 ile 30 yaşa kadar olan öğretmenlerin izlediği görülmüştür. Psikososyal motivasyon yaklaşımları alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 42,40 ile 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 38,38 ile 31-40 yaş ve 37,09 ile 30 yaşa kadar olan öğretmenlerin izlediği görülmüştür.

Öğretmenlerin yaşları açısından örgütsel yönetsel motivasyon yaklaşımları alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerle 30 yaşa kadar ve 31-40 yaş olan öğretmenler arasında, 05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin örgütsel yönetsel motivasyon yaklaşımları algıları, 30 yaşa kadar ve 31-40 yaş olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Psikososyal motivasyon yaklaşımları alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerle 30 yaşa kadar ve 31-40 yaş olan öğretmenler arasında, 05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin psikososyal motivasyon yaklaşımları, 30 yaşa kadar ve 31-40 yaş olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Kıdem değişkenine göre örgütsel yönetsel motivasyon yaklaşımları alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 64,51 ile 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 63,53 ile 11-15 yıl, 60,39 ile 6-10 yıl ve 58,33 ile 5 yıla kadar olan öğretmenlerin izlediği görülmüştür. Psikososyal motivasyon yaklaşımları alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 41,46 ile 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 40,06 ile 11-15 yıl, 38,04 ile 6-10 yıl ve 36,05 ile 5 yıla kadar olan öğretmenlerin izlediği görülmüştür.

Örgütsel yönetsel motivasyon yaklaşımları alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerle 5 yıla kadar kıdemi olan öğretmenler arasında, 05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin örgütsel

yönetmelik motivasyon yaklaşımları algıları, 5 yıla kadar kıdemi olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Psikososyal motivasyon yaklaşımları alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerle 5 yıla kadar kıdemi olan öğretmenler arasında, 05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin psikososyal motivasyon yaklaşımları algıları, 5 yıla kadar kıdemi olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Eğitim Durumları değişkenine göre örgütsel yönetmelik motivasyon yaklaşımları alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 70,35 ile eğitim durumu önlisans olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 61,97 ile lisans ve 59,68 ile lisansüstü olan öğretmenlerin izlediği görülmüştür. Psikososyal motivasyon yaklaşımları alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 45,32 ile eğitim durumu önlisans olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 39,23 ile lisans ve 37,71 ile lisansüstü olan öğretmenlerin izlediği görülmüştür.

Öğretmenlerin eğitim durumları açısından örgütsel yönetmelik motivasyon yaklaşımları alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde eğitim durumu önlisans olan öğretmenlerle lisans ve lisansüstü olan öğretmenler arasında, 05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre eğitim durumu önlisans olan öğretmenlerin örgütsel yönetmelik motivasyon yaklaşım algıları, lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Psikososyal motivasyon yaklaşımları alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde eğitim durumu önlisans olan öğretmenlerle lisans ve lisansüstü olan öğretmenler arasında, 05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre eğitim durumu önlisans olan öğretmenlerin psikososyal motivasyon yaklaşımları algıları, lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde yüksektir.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul müdürlerinin mesleki yeterlilikleri geliştirecek etkili iletişim becerileri, beden dili iletişim becerileri, insan kaynakları yönetimi, çatışma ve stres yönetimi konularında ek eğitimlerden geçirilmeleri önerilir.
- Okul müdürleri psikososyal, örgütsel yönetsel ve maddi motivasyon süreçlerini hedeflerin gerçekleşmesi bağlamında düşünmeli ve bu unsurları daha sık kullanılmalıdırlar.
- Okul müdürleri öğretmenleri motive etme düzeyi yüksek olan motivasyon araçlarına daha fazla yer verip bunları daha çok kullanmalıdırlar.
- Okul müdürlerinin genç öğretmenler üzerindeki etkililiği için, daha yapıcı, canlı sosyal ilişkiler geliştirmeleri önerilir.
- Okul müdürleri çalışanlar arasında sıcak ilişkiler geliştirecek etkinliklere daha sık yer vermelidir.
- Okul müdürleri, okul dışı birlik beraberliği, kaynaşmayı arttıracak etkinliklere daha sık yer vermelidirler.
- Eğitim öğretim yılı başında, okul müdürleri kıdem itibariyle yeni, yaşça genç öğretmenlere yönelik, onların mesleki beklentilerini ölçen çalışmalar düzenleyebilir

6.2.2. Araştırmacılara Öneriler

- Öğretmenlerin mesleki beklenti ve kaygıları, çalışma motivasyonu ilişkisi ile araştırılabilir.
- Okul müdürlerinin yönetsel karakterlerine ek olarak liderlik ilişkili yeni çalışmalar yapılabilir. Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile motivasyon etkileri arasındaki ilişki araştırılabilir.
- Öğretmen motivasyonunu olumlu ve olumsuz etkileyen süreçlerin, kurumsal hedeflerin gerçekleşmesine yönelik etkileri ayrı bir araştırma konusu olabilir.
- Benzer araştırmalar özel okullarla genişletilerek resmi okullarla karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Acat, B. ve Demirel, S. (2002), Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları Ve Sorunları. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. Sayı:32 Pegem Yay., Ankara
- Açıkalın, A. (1994). *Okul Yöneticiliği*. Pegem yay. Ankara
- Açıkgöz, K.Ü. (1994). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. Kanyılmaz Matbaası. İzmir
- Akçay, A. (2003). *Okul Müdürleri Öğretmenleri Etkileyebiliyor Mu?* Milli Eğitim Dergisi, Sayı 157, www.meb.gov.tr (20.04.2016).
- Aksu, A. (1994). *Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Okul İklimi*, Sosyal Bilimler Enstitüsü İnönü Üniversitesi (Basılmamış Doktora Tezi), Malatya.
- Aksu, M. (1996). *İnsan Kaynaklarını Verimliliğe Yönlendirme Aracı Olarak Motivasyon*, Üniversite Kitabevi, İstanbul
- Alıcıgüzel, İ. (1998). *Çağdaş Okulda Eğitim ve Öğretim*. 4. Baskı, Sistem Yay. İstanbul
- Ardıç, K. ve Baş, T., (2001). “*Kamu ve Vakıf Üniversitelerindeki Personelin İş Tatmin Düzeyinin Karşılaştırılması*”, 9.Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresinde, 27, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi, ss. 15-27.
- Arslan, C. M. (2012). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Demokratik Tutum Ve Davranışlarının Öğretmen Motivasyonu Ve Öğrenci Başarısına Etkisi*, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep
- Aşan, Ö.(1992). “*Çalışma Ortamının Güdüleme Üzerine Etkileri*” Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- Aşıkoğlu, M. (1996). *Motivasyon “İnsan Kaynaklarını Verimliliğe Yönlendirme Aracı Olarak”*, Üniversite Kitabevi, İstanbul
- Ataklı, A. (1996) *İlkokul Öğretmenliğinde Kişisel Niteliklerin ve İşe Güdülenmenin Önemli*” Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı:221
- Atay, K. (2000). *Lise Müdürlerinin Güdülenmesi*, Eğitim Yönetimi Dergisi Yaz,23, 443-447, Ankara
- Balcı, E. (1991). *Öğretmenlerin Rollerini*, Eğitim Sosyolojisi, Ankara.
- Başar, H. (1995). *Eğitim Denetçisi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1989). *Yönetim*, Gül Yayınevi, Ankara:

- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Kadioğlu Matbaası. Ankara
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi*, Feryal Matbaası Ankara
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel Davranış*; Ekinoks Yayınları, Ankara
- Bektaş, A. (2010). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri İle Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonu Arasındaki İlişki*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Belle, L. J. (2007). *The Role Of Secondary School Principals In Motivating Teachers In The Flacq District Of Mauritius*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, University of South Africa
- Bingöl, D. (1984). *Çalışma Psikolojisi*, Atatürk Üniversitesi İ.İ.B.F. Yayınları Erzurum,
- Bingöl, D.(1998), *İnsan Kaynakları Yönetimi*, 4.Baskı, Beta Kitabevi, İstanbul
- Braham, J.B., (1998). *Öğrenen Bir Organizasyon Yaratmak*, (Çev: Ali Tekcan) Rota Yayınları, Etkin Yönetim Dizisi, 18, İstanbul
- Bul, S.(2007). *Okul Müdürlerinin Motive Etme Becerisi İle Liderlik Yaklaşımları Arasındaki İlişki (Kocaeli İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli
- Bulduk, S., Ece, A. (2003). Farklı Motivasyon Şartlarının Iraksak Düşünme Performansına Etkisi, Psikolojik Çalışma Dergisi, İstanbul
- Bursalıoğlu, Z. (1982). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 9. Baskı, Ankara
- Bursalıoğlu, Z. (1985). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara Üniversitesi Basımevi. Ankara
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlemek*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Büyüköztürk, S. Ç, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, S. ve Demirel, F.(2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (1. Baskı). Pegem Akademi, Ankara
- Can, N. (2006). *Öğretmen Liderliğinin Geliştirilmesinde Müdürün Rol Ve Stratejileri*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 21 (349-363)
- Cemaloğlu, N. (2002). *Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü*. Milli Eğitim Dergisi, 153-154
- Çelik, V. (1996). Eğitimsel Reform İçin Yeni Bir Okul Kültürü, Eğitimimize Bakışlar

- İstanbul Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, 47.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Nobel yayınevi, Ankara
- Çınkır, Ş. (2004). *Okulda Etkili Öğretmen – Öğrenci İlişkisinin Yönetimi*. Milli Eğitim Dergisi. Sayı:161.Ankara
- Çiçek, D. (2005). *Örgütlerde Motivasyon Ve İş Yaşam Kalitesi: Bir Kamu Kuruluşundaki Yönetici Personelin Motivasyon Seviyelerinin Tespit Edilerek İş Yaşam Kalitesinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi Çukurova Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana
- Davis, K. (1972). *Human Behavior at Work*, McGraw-Hill, New York,
- Deci, E.L. (1972). *Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity*. *Journal of Personality and Social Psychology*. 22,113-120.
- Demir, M. K. ve Arı, E., (2013). *Öğretmen Sorunları-Çanakkale İli Örneği*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(1), 107-126,Çanakkale
- Demirtaş, H. ve Güneş H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Değirmencioğlu, C. ve Küçükahmet, L.(1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, 2.Baskı Akım Yayınları, Ankara
- Dilekoğlu, H. (2003). *Motivasyon, Motivasyon Araçları ve Kamu ile Özel Sağlık Sektörlerinde Çalışan Sağlık Personelinin Motivasyon Araçlarına Bakış Açısı Farklılıklarının Belirlenmesi (Kayseri’de Bir Uygulama)*, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kayseri
- Doll, R. C. (1972) *“Leadership to Improve Schools”* Worthington, Ohio: Charles, A. Jones Publishing Com
- Durak, İ. (1998). *İşletmelerde Çalışan İnsanlardan Daha Fazla Yararlanma Aracı Olarak Motivasyon Süreci ve Bir Uygulama*, Pamukkale Üniversitesi S.B.E.: Yüksek Lisans Tezi, Denizli
- Ekinci, Y. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerini Sosyal Beceri Düzeylerine Göre Öğretmenlerin İş Doyumu ve İş Stresinin Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. Sistem Yayıncılık, İstanbul. Sistem yay. İstanbul

- Eren, E.(2001), *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım
- Eren, E. (2011), *Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar)*, (10. Baskı). Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul,
- Ergin, A., Birol, C. (2000.) *Eğitimde İletişim*. Ankara, Anı Yayıncılık,
- Everard, B. ve Morris G.(1990). *Effective School Management*, Paul Chapman Pbl. Ltd. 1990
- Genç, N. (2004), *Yönetim ve Organizasyon Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar*, Ankara,
- Grant, D. A. (1964). *Classical and operant conditioning*. In A. W. Melton (Ed.), *Categories of human. learning.*, Academic Press, New York:
- Gözler, A. ve Özmen, F.(2008). "*Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Okul Müdürlerinin Güdüleme Rollerini*", NEWWSA, cilt.3, ss.66-79
- Güçlü, N. (1996). "*Eğitim Yönetiminde İnsan İlişkileri*" Eğitim-Bilim-Kültür Dergisi, Sayı: Nisan, Mayıs, Haziran, İstanbul
- Hageman, G. (1997). *Motivasyon El Kitabı*, Rota Yayınları, İstanbul
- Herzberg, F. (1968). "*One More Time: How do You Motivate Employees,*" Harvard Business Review, January-February 1968, s. 53-62.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi. Okul Yönetimi. Sınıf Yönetimi*.Beta Yayınları, İstanbul
- Simon, J. (1991). "*La Volontede Convaincre*", *Education et Management* No:7,Juin,s16
- Johnson, D. & Johnson, R. (1985). *Motivational process in cooperative, competitive and individualistic learning solutions*. USA: Academic Pres,
- Karaboğa, M. (2007). *Avcılar İçesi Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Motivasyonlarının Çalışan (Öğretmen) Motivasyonu Üzerine Etkisi*, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Kaplan, A. ve İpek, S. (2002). *Matematik Öğretmenliği Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*.Eğitim ve Bilim,27(125),69–73
- Karip, E. (2004). *Yönetim Biliminin Alanı ve Kapsamı. Eğitim ve Okul Yöneticiliği* (Ed) Özden, Y., PegemA Yayınları, Ankara
- Kaya, Y.K. (1993). *Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye'deki Uygulamalar*, Set Ofset Matbaacılık, Ankara

- Kaynak, T.(1995). *Organizasyonel Davranış ve Yönlendirilmesi*. Alfa yayınları, İstanbul
- Keser, A. (2006). *Çalışma Yaşamında Motivasyon*. Alfa Yayınları, İstanbul
- Kinman, G. ve Kinman, R. (2001). *The role of motivation to learn in management education*. The Journal of Workplace Learning. Vol.13,Num.4,pp.132-144
- Kocabaş, İ., Karaköse, T.(2005).*Okul Müdürlerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi(Özel ve Devlet Okulu Örneği)*.Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.3(1).
- Koçel, T.(2001). *Yönetim ve Organizasyon, İşletme Yöneticiliği*, Kültür Üniversitesi Yayını, Beta Basımevi, İstanbul
- Koşar, S. & Çalık, T. (2011). *Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(4), 581-603.
- Kozak, N. (1991) “*Mevsimlik Otel İşletmelerinde Çalışan İşgörenlerin Sorunları ve Güdüleme Kuramları Çerçevesinde Bir Değerlendirme*” Yayınlanmamış Y. Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- Kudo, K. (1999). *Oral Self-expression Activities as a Facilitator of Students’ Positive Attitudes and Motivation*. Surrey: University of Surrey
- Kuşlivan, Z. (1999). *Örgütlerde Motivasyonun Önemi Ve Kullanılan Motivasyon Araçları*, İnsan Kaynakları ve Yönetim Dergisi, 3(3), 55-64
- Küçükahmet, L. (2001). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Nobel Yayınları, Ankara
- Luthans F.(1992).*Organizational Behavior*, New York, Mc Graw Hill, 6.B., 1992, page 172.
- Maslow, A.H.(1984).*Motivation and Personality*. NewYork: Horper and Row, Publishers Incorporated.
- Maslow, A., Lowery, R. (Ed.), (1998). *Toward a psychology of being* (3rd ed.). New York: Wiley & Sons.
- Middleton, J. & Spanish, P. (1999). *Motivation for achievement in mathematics: Findings, Generalizations and Criticizm of the Research*, JRME, Online, January, 65-88
- Morgan, C. T. (2004). Psikolojiye giriş. (Ed. S. Karataş). Ankara: Meteksan,
- Öksüz, B. (2008). *Kurumsal İtibar ve İnsan Kaynakları Yönetimi İlişkisinin*

- İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Özan, M. B. (2004). *Okul Yöneticilerinin Öğretmenlere Saygınlık Kazandırmadaki Rolü*, XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Özan, M. B., Türkoğlu, A. Z. ve Şener. G. (2010). *Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Demokratik Tutum Ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20 (1), 275-294
- Öncü, H., (2004). *Motivasyon. Sınıf Yönetimi*. (Edit: Leyla Küçükahmet). Nobel Yayınevi Ankara
- Özdaşlı, K., Akman H, (2012). *İçsel Ve Dışsal Motivasyonda Cinsiyet Ve Örgütsel Statü Farklılaşması: Türk Telekomünikasyon A.Ş. Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma*, Süleyman Demirel Üniversitesi. Vizyoner Dergisi. C.4,S.7.s.73-81
- Özdemir, M. (2011). *Eğitim Yönetimi Politikalarındaki Dönüşümün Yoksulluk Üzerindeki Olası Etkileri*, GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 31, Sayı:3
- Öztürk, Z., DüNDAR, H. (2003). *Örgütsel Motivasyon ve Kamu Çalışanlarını Motive Eden Faktörler*. Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 4(2):57-66,
- Raffini, J. (1996). *150 Ways to Increase Intrinsic Motivation in the Classroom*. Massachusetts: Simon & Schuster. Company
- Ryan. R. & Deci, E. (2000). "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions", Contemporary Educational Psychology, 25, s 54–67.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*. (3.Basım). Bursa: Ezgi Kitabevi
- Sarıtaş, M.(1997). *Yönetimde Kişilik Faktörü*, Eğitim Yönetimi dergisi, Yıl 3, Sayı 4, Güz, ss.527-548
- Susan, B. ve Whiteley, P. (2007). *Kusursuz Liderlik*. Çeviren: Ümit Şensoy.Acar Basım. İstanbul
- Şahin, İ. (1999). *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Şentürk, R. (2006). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Motive Etmede Kullandıkları Yöntemler Ve Davranışlara İlişkin Öğretmen Algıları*. Yüksek

- Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne
- Şimşek, Ş.(1994). *Yönetim ve Organizasyon Ders Notları*. Atlas Kitabevi, Konya
- Şimşek, M., Şerif, T., Akgemci ve A. Çelik. (2011). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış (7. Baskı)*., Gazi Kitabevi, Ankara
- Şişman, M. (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. 2. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Taş, H. (1999). *Yaratıcı örgüt kültürü ve yönetim*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taymaz, H. (2011), *İlköğretim ve Orta Öğretim Okul Müdürleri İçin "Okul Yönetimi*, Pegem Akademi Ankara,
- Terzi, A. R.(2000).*Örgüt Kültürü*, Nobel Yayın Dağıtım, Yayın No: 166, Ankara
- Tınaz, P.(2000).*Organizasyonlardaki Etkili Öğrenme Stratejileri*. İstanbul: Mess Yayınları,
- Töremen F., Kolay,Y. (2003). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler*, Milli Eğitim Dergisi.,sayı:160.
- Turkay, Y. (2009). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Mutlu Eğitim Yöneticisi Algısı*” Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul
- Türe, R. (1993). *Yöneticilik ve Motivasyon*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Uluğ, F.(1999). *Eğitimde Grup Süreçleri*. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları No:295. Ankara.
- Yapar, T. (2005). *Motivasyonun İş Verimliliği Üzerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Yavuzer, H. (2010). *Ana- Baba ve Çocuk. (21. Basım)*. İstanbul: Remzi Kitapevi
- Yıldırım, B. (2001). *Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin iş Doyumuna ve Meslek Ahlâkına Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, N.(2002). *Okul Müdürünün Öğretmenleri Güdüleme Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya
- Yurdakul, R. (2007). *Büyükçekmece İlçesi Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin*

Liderlik Özelliklerinin Çalışanların Motivasyonlarına Etkisi

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yüksel, G., (2004). *Öğrenme İçin Motivasyon. Sınıf Yönetimi*. (Edit: Şule Erçetin; Çağatay Özdemir). Asil Yay. Ankara



EKLER

EK 1

Değerli Meslektaşım,

Aşağıda Erciyes Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümünde gerçekleştirilmekte olan “Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Etkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)” konulu yüksek lisans tezi için hazırlanmış anket formu yer almaktadır. Çalışma konusu ile okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının, öğretmen motivasyonuna etkisi araştırılmaktadır.

Araştırmanın başarılı olabilmesi için vereceğiniz yanıtların içten ve güvenilir olması esastır. Yanıtlarınız hiçbir şekilde üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Değerli vaktinizi ayırıp, araştırmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Prof. Dr. Remzi KILIÇ
Danışman

Muhammet Bahadır ŞAHİN
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I - KİŞİSEL BİLGİLER

Branşınız: () Sınıf Öğretmeni () Branş Öğretmeni

Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek

Yaş Grubunuz : ()20-30 yaş ()31-40 yaş ()41 ve üzeri

Toplam Hizmet Süreniz : ()1-5 yıl ()6-10 yıl ()11-15 yıl ()16 yıl ve üzeri

En Son Bitirdiğiniz Eğitim Kurumu : ()Ön Lisans ()Eğitim Fakültesi ()Yüksek Lisans ve Doktora

BÖLÜM II- MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

SN	Okul Müdürümüz;	Hiç	Az	Orta	Çok	Pek çok
1	Okulla ilgili alınan kararlarda düşünce ve görüşlerimizi alır.	()	()	()	()	()
2	Öğretmenlerin etkinliklerini yapıcı bir şekilde değerlendirir.	()	()	()	()	()
3	Öğretmenlerin kişisel (özel) ihtiyaçlarıyla ilgilenir.	()	()	()	()	()
4	Öğretmenlerin yaptıkları işin önemli olduğuna inandırır.	()	()	()	()	()
5	Öğretmenlerin yetenek ve becerilerini ortaya çıkaracak fırsatları oluşturur.	()	()	()	()	()
6	Öğretmenlerin işinde özgür olmasını sağlar.	()	()	()	()	()
7	Öğretmenlere okulla ilgili işler hakkında bilgi verir	()	()	()	()	()
8	Öğretmenlere yaptıkları işlerde sürekli güvendiğini hissettirir	()	()	()	()	()
9	Öğretmenlerin sorumlu olduğu işleri açık olarak belirtir.	()	()	()	()	()
10	Öğretmenlerle dostça iletişim kurar	()	()	()	()	()
11	Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için teşvik eder (Yüksek Lisans, dil, iletişim vs.)	()	()	()	()	()
12	Öğretmenlerin özel yaşamlarına saygılıdır.	()	()	()	()	()
13	Söz ve davranışlarıyla öğretmenlerin yanında bir mesai arkadaşı olduğu hissini uyandırır.	()	()	()	()	()
14	Hatalarımızı herkesin içinde yüzümüze vurmaz.	()	()	()	()	()
15	Güler yüzlü ve sempattir.	()	()	()	()	()
16	Yaptığımız faaliyetleri sözlü olarak takdir eder	()	()	()	()	()
17	Meslekî sorunlarımızın çözümünde yardımcı olur.	()	()	()	()	()
18	Öğretmenleri eğitim alanındaki gelişmeler konusunda haberdar eder.	()	()	()	()	()
19	Görevimizi yaparken serbest bırakır (müdahaleci olmaması)	()	()	()	()	()

20	Öğretmenlerin işlerine saygı duyar.	()	()	()	()	()
21	Öğretmenlerin görev, rol ve sorumluluklarını sürekli hatırlatır.	()	()	()	()	()
22	Çalışma şartlarını her zaman kolaylaştırır.	()	()	()	()	()
23	Birlik ve beraberlik içinde çalışmanın önemli olduğunu hissettirir.	()	()	()	()	()
24	Görevlerimizi yaparken bizi sürekli kontrol eder.	()	()	()	()	()
25	Özel günlerimizde (doğum günü, nişan, sünnet vb.) yanımızda olur.	()	()	()	()	()
26	Çocukların öğretmenlere emanet olduğunu ve onların iyi yetiştirilmesi gerektiğini vurgulayıp hissettirir.	()	()	()	()	()
27	Öğretmenlerin maaş/ücretlerini hak etmeleri gerektiğini söyler.	()	()	()	()	()
28	Okul dışı aktivitelerle (piknik, gezi vs.) birlik-beraberliğin geliştirilmesini sağlar.	()	()	()	()	()
29	Öğretmenlerin başarılı olmaları halinde takdir belgesiyle ödüllendirir.	()	()	()	()	()
30	Öğretmenlerin başarılı olmaları halinde hediye vb ile ödüllendirir.	()	()	()	()	()

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Muhammet Bahadır ŞAHİN

Uyruğu: Türkiye (TC)

Doğum Tarihi ve Doğum Yeri: 1980/KAYSERİ

Tel: 05055970964

e-posta: mbahadirsahin@hotmail.com

Yazışma Adresi: Bahçelievler mah. Kardeşler sok. Oğuz Sit. 14/16

Talas/KAYSERİ

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Lisans	KÜ Eğitim Fak. İlköğretim Sınıf Öğrt.	2004
Lise	Fatma Kemal Timuçin Anadolu Lisesi	1999

İŞ DENEYİMİ

Yıl	Kurum	Görev
2011-Halen	Şht Bnb Mahmut Şahin İlkokulu	Öğretmen
2006-2011	Batman MEM kurumlarında	Öğretmen

Yabancı Dil

İngilizce