

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK DAVRANIŞLARININ
ÖĞRETMEN MOTİVASYONUNA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sertaç KAHYA

Antalya, 2020

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK DAVRANIŞLARININ
ÖĞRETMEN MOTİVASYONUNA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Sertaç KAHYA

Danışman
Doç. Dr. Süleyman KARATAŞ

Antalya, 2020

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

22/01/2020

Serriac KAHYA

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

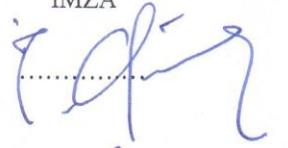
Sertaç KAHYA'nın bu çalışması 22/01/2020 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir

Başkan : Prof. Dr. İlhan GÜNBAZI
(Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü)

Üye : Doç. Dr. Mehmet TEYFUR
(Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü)

Üye (Danışman) : Doç. Dr. Süleyman KARATAŞ
(Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü)

İMZA



YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Araştırmacı rolüm açısından ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir okulda yönetici olarak çalışıyor olmam nedeni ile uygulamacı rolüm açısından bana teorik ve pratik olarak önemli katkılar sağlayan bu çalışmamda bana yön verip desteğini esirgemeyen; gerek tezsiz yüksek lisans gerekse tezli yüksek lisans eğitimim boyunca engin bilgilerinden, tecrübelerinden yararlandığım, beni her konuda cesaretlendiren ve öğrencileri için bir hocadan daha fazlası olduğunu her zaman hissettiren, danışmanım, çok kıymetli hocam Sayın Doç.Dr. Süleyman KARATAŞ'a sonsuz teőkükürlerimi sunuyor ve sizin gibi değerli bir hoca ile tanışmış ve çalışmış olmaktan onur duyuyorum. Ayrıca eğitim yönetimi alanında yetişmemde önemli katkıları olan değerli hocam Prof. Dr. İlhan GÜNBAI'na teőkükür ederim.

Kendileri ile geçirmem gereken zamanları tez çalışmalarım sırasında geçirdiğim için büyük sabır gösterip destek olan çocuklarım Elvira, Ailin ve Ali Haydar'a, destekçilerim olan annem Remziye ve kardeşim Sezen'e şükranlarımı sunar ve bu çalışmayı bu çalışma süresince en çok sabrı gösterip desteğini hiç azaltmayan canım eşim Türkana'ya ithaf etmekten onur duyarım.

Ocak 2020

Sertaç KAIIA

ÖZET

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMEN MOTİVASYONUNA ETKİSİ

KAHYA, Sertaç

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve
Ekonomisi Programı

Danışman: Doç. Dr. Süleyman KARATAŞ

Ocak, 2020, 111 sayfa

Bu araştırmada, eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmen görüşlerine göre; eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranış düzeyleri, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki herhangi bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Öğretmen görüşlerinin cinsiyet, kıdem, medeni durum gibi demografik değişkenlerin yanında eğitim yöneticisi ile çalışma süresi ve okul türü değişkenlerine göre farklılık durumlarına bakılmıştır.

Bu araştırmada nicel araştırma modelinde ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma evrenini Antalya ili merkez ilçeleri olan Aksu, Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa ilçeleri resmi devlet okullarında görev yapan 10.905 öğretmen oluşturmaktadır. Bu dört ilçedeki resmi devlet okulları arasından basit tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 393 öğretmen örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama sürecinde öğretmenlere Mottaz'ın (1985) İş Motivasyon Ölçeği ve Oran'ın (2002) Dönüşümcü Liderlik Ölçeği olmak üzere iki ölçek uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda; öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre içsel motivasyon ve iş motivasyonu toplamında düşük düzeyde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin görev yaptıkları okulların türüne göre de iş motivasyonu toplamında ve alt boyutlarında farklılaşma tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği gösterme düzeyleri; öğretmenlerin eğitim yöneticisi ile çalışma süresi ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin iş motivasyonu ile öğretmen görüşlerine göre eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim yöneticisi, dönüşümcü liderlik, motivasyon, öğretmen.

ABSTRACT

THE EFFECT OF TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP BEHAVIORS OF EDUCATIONAL MANAGERS ON TEACHERS 'MOTIVATION

KAHYA, Sertaç

Master's Thesis, Department of Educational Sciences Educational Administration, Inspection,
Planning and Economy Program

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Süleyman KARATAŞ

January 2020, 111 pages

The main purpose of this study is to evaluate the effect of transformational leadership behaviors of educational administrators on teachers' motivation. According to the opinions of the teachers in the research; whether there is any relationship between transformational leadership behavior levels of teachers, motivation levels of teachers and transformational leadership behaviors of education managers and motivation levels of teachers were examined. In addition to demographic variables such as gender, seniority, and marital status, the teachers' opinions were analyzed according to the study time with the education manager and school type.

In this research, relational screening model was used. The population of the research consists of 10,905 teachers working in official public schools of Aksu, Kepez, Konyaaltı and Muratpaşa districts of Antalya. The sample consisted of 393 teachers selected by random sampling among the public schools in these four districts. In the data collection process of the research, two scales, Mottaz's (1985) Job Motivation Scale and Oran's (2002) Transformational Leadership Scale were applied to the teachers.

According to the findings; According to teachers' opinions, teachers' motivation levels and educational managers' transformational leadership behaviors were found high. According to the teachers' gender variable, a low level of significant difference was found in the total of intrinsic motivation and job motivation. In addition, according to the type of schools where teachers work, differentiation was found in total of work motivation and its sub-dimensions. According to the opinions of the teachers, it was found that the school principals' level of showing transformational leadership significantly differed based on the variables of the teachers' working time with training directors and school type variances. A positive and weak correlation was found between the work motivation of teachers and the level of transformational leadership behaviors of the slope managers according to the teachers' opinions.

Keywords: Education manager, transformational leadership, motivation, teacher.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	viii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.5. Tanımlar	5

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yönetim ve Liderlik	6
2.1.1. Yönetim.....	6
2.1.2. Yönetici	8
2.1.3. Liderlik	9
2.1.4. Lider	11
2.1.5. Yönetici ve Lider Arasındaki Farklar	12
2.1.6. Liderlik Kuramları	14
2.1.6.1. Özellikler Yaklaşımı.....	14

2.1.6.2. Davranışsal Yaklaşımlar	15
2.1.6.3. Durumsallık Yaklaşımları	16
2.1.6.4. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları	18
2.2. Motivasyon	27
2.2.1. Motivasyon Kuramları	29
2.2.1.1.Motivasyonda Kapsam Kuramları	29
2.2.1.2.Motivasyonda Süreç Kuramları	31
2.2.1.3.Motivasyonda Yeni Yaklaşımlar	34
2.3. Dönüşümcü Liderlik ve Motivasyon Üzerine Yapılmış Çalışmalar	37

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	40
3.2. Evren ve Örneklem	40
3.3. Veri Toplama Araçları	42
3.4. Veri Toplama Süreci	43
3.5. Verilerin Analizi	44

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeylerine Dair Bulgular	46
4.1.1. Öğretmenlerin İş Motivasyonu İçsel Motivasyon Alt Boyutuna Dair Bulgular	46
4.1.2. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Dışsal Motivasyon Alt Boyutuna Dair Bulgular	47
4.2. Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Kıdem, Eğitim Yöneticisi İle Çalışma Süresi ve Okul Türü Değişkenlerine Göre İş Motivasyonu Düzeylerine Dair Bulgular	48
4.2.1. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeyinin ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi	49

4.2.2. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeyinin ve Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Analizi	50
4.2.3. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeyinin ve Alt Boyutlarının Kıdem Değişkenine Göre Analizi	50
4.2.4. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeyinin ve Alt Boyutlarının Eğitim Yöneticisi İle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Analizi	51
4.2.5. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeyinin ve Alt Boyutlarının Okul Türü Değişkenine Göre Analizi	52
4.3. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranış Düzeylerine Dair Bulgular	53
4.3.1. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının İlham Verici Motivasyon Alt Boyutu Düzeylerine Dair Bulgular	54
4.3.2. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının İdeal Etki Alt Boyutu Düzeylerine Dair Bulgular	55
4.3.3. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Bireysel İlgi Alt Boyutu Düzeylerine Dair Bulgular	56
4.3.4. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Zihinsel Teşvik Alt Boyutu Düzeylerine Dair Bulgular	57
4.4. Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Kıdem, Eğitim Yöneticisi İle Çalışma Süresi ve Okul Türü Değişkenlerine Göre Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranış Düzeylerine Dair Bulgular	58
4.4.1. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranış Düzeyinin ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi	58
4.4.2. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranış Düzeyinin ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Analizi	59
4.4.3. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranış Düzeyinin ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Analizi	60
4.4.4. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranış Düzeyinin ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Eğitim Yöneticisi İle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Analizi	61
4.4.5. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranış Düzeyinin ve Alt Boyutlarının Okul Türü Değişkenine Göre Analizi	62

4.5. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki İlişki Durumuna Dair Bulgular	63
---	----

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	66
5.1.1. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	66
5.1.2. Öğretmen Algılarına Göre Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranış Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	68
5.1.3. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki İlişki Durumuna İlişkin Sonuçlar	71
5.2. Öneriler	72
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	72
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	73
KAYNAKÇA	75
EKLER	89
Ek-1. Araştırma İzin Yazısı	89
Ek-2. İş Motivasyonu Ölçeği Kullanım İzin İstemi	90
Ek-3. Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Kullanım İzin İstemi	91
Ek-4. Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Onayı	92
Ek-5. İş Motivasyonu Ölçeği	93
Ek-6. Dönüşümcü Liderlik Ölçeği	94
ÖZGEÇMİŞ	96
İNTİHAL RAPORU	98

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar	13
Tablo 2.2. Lider İle İzleyenler Arasındaki Farklılıklar	14
Tablo 3.1. Araştırma Örneğine Dair Bilgiler	41
Tablo 3.2. Araştırma Örneğinin İlçelere Göre Dağılımı	41
Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Kıdem ve Eğitim Yöneticisi İle Çalışma Süresi Dağılımları	42
Tablo 4.1. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Alt Boyutlarına ve Toplamına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	46
Tablo 4.2. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Alt Boyutlarına ve Toplamına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	47
Tablo 4.3. Öğretmenlerin İş Motivasyonu İçsel Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	48
Tablo 4.4. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeylerinin ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	49
Tablo 4.5. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeylerine ve Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	50
Tablo 4.6. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeylerine ve Alt Boyutlarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	50
Tablo 4.7. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeylerine ve Alt Boyutlarının Eğitim Yöneticisi İle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	51
Tablo 4.8. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeylerine ve Alt Boyutlarının Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	52
Tablo 4.9. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Alt Boyutlarına ve Toplamına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	53
Tablo 4.10. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının İlham Verici Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	54
Tablo 4.11. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının İdeal Etki Alt Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	55
Tablo 4.12. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Bireysel İlgi Alt Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	56
Tablo 4.13. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Zihinsel Teşvik Alt Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	57

Tablo 4.14. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranış Düzeyinin ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	59
Tablo 4.15. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranış Düzeyinin ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	59
Tablo 4.16. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranış Düzeyinin ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	60
Tablo 4.17. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranış Düzeyinin ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Eğitim Yöneticisi İle Çalışma Süresi Değişkenine Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	61
Tablo 4.18. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranış Düzeyinin ve Alt Boyutlarının Okul Türü Değişkenine Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	62
Tablo 4.19. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları ve Alt Boyutları İle Öğretmenlerin İş Motivasyonu ve Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları	64

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amacına, araştırma sorularına, önemine, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Toplumsal bir kurum olarak eğitim, toplumsallaşma süreci içerisinde bireylerin bilgi, beceri ve tutumlarını öğrenme yoluyla değiştirmesine ve geliştirmesine yardım eder. Eğitim sürecinin sağlıklı işleyişi örgütlü yapıyı gerekli kılar. Örgütleri bir sistem olarak görmek mümkündür. Sistemin bir özelliği olarak da örgütler amaçlı topluluklardır. Örgütler amaçlı yapılar olarak girdi, işlem ve çıktı sürecini işleten yapılardır. Örgütler işleme sürecini insan ögesi ile gerçekleştirirler. İnsanların birlikte yaşama, toplumsal varlık olma, ilişki ve işbirliği içinde yaşamla yüzleşmek durumunda oluşları gibi durumlar örgütlü olma zorunluluğunu doğurmuştur. Birlikte amaçları gerçekleştirme isteği örgütlerin formal bir sistem olmasını zorunlu hale getirmiştir. Formal örgütlerde amaç, işbölümü, işbirliği, eşgüdümle ve otorite gereklidir (Uğurlu, 2017).

Türk eğitim sistemi, formal örgütleri olan okul alt sistemleri aracılığıyla Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirlenmiş amaçlara ulaşmaya çalışır (Uğurlu, 2017). Okulların bu amaçlara ulaşmaya çalıştıkları süreçte eğitim yöneticilerine yani okul müdürlerine önemli roller, görevler ve sorumluklar düşmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Eğitim Vizyon Belgesini açıklayıp okullar için bir vizyon ortaya koyduğu günümüz Türkiye'sinde eğitim yöneticilerinin, üzerlerine düşen bu rolleri, görevleri ve sorumlulukları klasik, neo-klasik ve modern yönetim yaklaşımları ile gerçekleştirmelerini beklemek hayalperestçe bir düşünceden öteye geçmeyeceği söyleyene bilir.

Şüphesiz ki eğitim yöneticileri, okulların gerek Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirlenmiş amaçlara ulaşmasında gerek Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Eğitim Vizyon Belgesinin hedeflerinin gerçekleştirilme sürecinde gerekse toplumun ve okulun bulunduğu çevrenin ihtiyaçlarını karşılamaya çalıştıkları süreçte yalnız yol almayacaklardır. Yanlarında

okulun tüm dış ve iç paydaşları da doğal olarak yer alacaktır. Okul örgütünün doğal iç paydaşları arasında yer alan öğretmenlerin ise söz konusu amaçlara ulaşma yolunda eğitim yöneticilerinin ya en büyük destekçileri ve yardımcıları olacakları ya da bu yolda eğitim yöneticilerinin en büyük engelleri arasında yer alacakları söylene bilir.

Öğretmenlerin, eğitim sisteminin felsefesini anlamasında, eğitim yönetiminin misyonunun ve okul örgütünün amaçlarının gerçekleştirilme süreçlerinde sergileyecekleri tutum ve davranışlarda, bu süreçlerdeki iş performanslarının düzeylerinde ve onların örgütsel adalet, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algılamalarında okulların eğitim yöneticileri ve aynı zamanda formal eğitim lideri olan okul müdürlerinin sergileyecekleri liderlik davranışları çok etkilidir. Çünkü çalışanlar yöneticilerinin liderlik uygulamalarından etkilenmekte ve buna bağlı olarak işlerine yönelik memnuniyetleri artmakta ya da azalmaktadır (Düru, 2015).

1990'larda bütün dünyayı etkileyen değişim ve dönüşüm olgusu, hızlanarak ivmesini arttırmakta, diğer kurum ve kuruluşlarını etkisi altına aldığı gibi eğitim kurumlarını da etkisi altına almaktadır (Serinkan, 2012). Eğitim yöneticileri, değişen ve dönüşen bu toplum yapısına uyum sağlamak zorundadır. Toplumun beklentilerini karşılamayan bir okulun etkili ve başarılı olması beklenemez (Drucker, 2012). Eğitim yöneticilerinin başarısı, öğretmenlerin örgütsel amaçlar doğrultusunda çalışmalarına, bilgi, beceri ve güçlerini bu doğrultuda harcamalarına bağlıdır. Başka bir ifadeyle motivasyon ve performans arasında güçlü bir ilişki vardır. Motivasyonu sağlanmayan öğretmenlerin performans düzeylerinin üst düzeylere çıkması beklenmemelidir (Serinkan, 2012).

Kurumlarındaki değişim ve dönüşüm süreçlerini etkili bir şekilde yönetebilecek eğitim yöneticileri, geleneksel liderlik yaklaşımları dışında farklı yaklaşımlar ortaya koymak ve bazı kişisel özelliklerini daha fazla öne çıkararak güçlü bir liderlik sergilemek zorundadırlar (Sabuncuoğlu, 2012). Günümüzde liderlerden istenen ve beklenen, sadece insanları ortak bir amaca yönelik harekete geçmelerinde etkilemeleri değil, insanların duygularını da dikkate alarak vizyon oluşturmalarıdır (Karip, 1998).

Eğitim örgütleri bir taraftan eğitim sisteminin genel amaçlarını gerçekleştirirken, diğer taraftan da örgüt işgörenlerinin bireysel amaçlarını gerçekleştirmelerine yardım etme zorunluluğu vardır. Eğitim örgütlerinin, eğitim sisteminin genel amaçları ile okulun örgütsel amaçlarının gerçekleştirilmesinde ve örgütsel sürekliliğin sağlanmasında liderliğe ihtiyaç duyulmaktadır (Çalık, 1997). Eğitim kurumlarında görev yapan her kademedeki yöneticilerin bilhassa okul müdürlerinin iyi bir liderin özelliklerine sahip olması gerekir. Eğitim yöneticisi

olan okul müdürlerinin liderlik rolünü gerçekleştirebilme düzeyleri, eēitim örgütlerinin amaçlarını her anlamda etkilemektedir (Can, 2014).

Eēitim örgütlerinin başarı elde etmelerinin yanı sıra, işgörenleri olan ēretmenlerin mutlu olmaları ve de kurumlarına daha fazla fayda saēlamaları için üst düzey eēitim yöneticileri ve eēitim sisteminin alt sistemleri okulların eēitim yöneticileri olan okul müdürleri liderlik ve motivasyon konusuna önem vermelidir (Serinkan, 2012). aēdař liderlik kuramları elik (2007) tarafından etik, ēretimsel, ērenen, vizyoner, kültürel, süper ve dönüşümcü(dönüşümsel) liderlik başlıkları altında incelenmiştir. Bu aēdař liderlik yaklaşımlarından dönüşümcü liderlik yaklaşımının, liderlik özelliklerini, liderlik davranışlarını ve liderliēin bütün sonuçlarını bütünüyle ele alması ile liderliēin tanımında ve araştırılmasında uygun bir kavramsal ereve saēlayabileceēi belirtilmektedir (Karip, 1998).

Bu baēlamda, Antalya ili, merkez ilçelerindeki ēretmenlerin görüşlerine göre eēitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının ēretmen motivasyonuna etkisini ortaya koymak araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri

Bu araştırmanın genel amacı, eēitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının ēretmenlerin motivasyonları üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu genel amaç doērultusunda ařaēıdaki sorulara cevap aranmiştır.

1. ēretmenlerin motivasyonu ēretmenlerin görüşlerine göre ne düzeydedir?
2. ēretmenlerin motivasyon düzeyleri cinsiyet, medeni durum, kıdem, eēitim yöneticisi ile çalışma süresi ve okul türü deēiřkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Eēitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ēretmenlerin görüşlerine göre ne düzeydedir?
4. Eēitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarına ilişkin ēretmen görüşleri cinsiyet, medeni durum, kıdem, eēitim yöneticisi ile çalışma süresi ve okul türü deēiřkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Eēitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile ēretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde teknolojinin gelişim ve dönüşüm hızıyla doğru orantılı olarak kültür, eğitim, bilgiye ulaşım ve paylaşım gibi konularda da gelişim ve dönüşüm hızını arttırmış ve her geçen gün de arttırmaktadır. Eğitimde dönüşüm hızının yakalanması ve eğitimin dönüştürebilmesi için okullara ve doğal olarak eğitim yöneticileri ile öğretmenlere önemli sorumluluk ve görevler düşmektedir. Eğitimin dönüşüm sürecindeki bu önemli görevleri ifa ederken eğitim yöneticilerinin liderlik tarzları ve davranışları ile öğretmenlerin gösterecekleri performanslar dönüşümün gerçekleştirilmesi ve hızının arttırılmasında en önemli faktörler olacaktır. Öğretmenlerin en üst düzeyde performans göstermelerinde ise onların iç ve dışsal motivasyon düzeylerinin yüksekliği etkilidir. Eğitim yöneticilerin gösterecekleri liderlik davranışlarının öğretmenlerin performansları üzerindeki etki gücünün farkına varmalı, öğretmenlerin motivasyon düzeylerini arttıran tutum ve davranışlar sergilemeli ve kendilerini sürekli olarak akademik çalışmalardan faydalanarak geliştirmelidir. Çalışmanın bu tür amaçlara yönelik eğitim yöneticilerine kılavuzluk etmede katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Motivasyon düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin performansları artacak ve bu artış öğrencilere sunacakları eğitim ve öğretim faaliyetlerinin niteliğine yansıtacaktır. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin niteliğinin artması öğrencilerin sosyal, kültürel ve akademik yönden gelişmelerini sağlayacaktır. Çalışmanın öğretmen motivasyon düzeylerini arttırmanın sonrasında gelen zincirleme etkilerin farkına varılması ve öğretmen motivasyon düzeylerini yükseltecek çalışmaların artmasına katkı sağlaması düşünülmektedir.

Alan yazında dönüşümcü liderliğin iş görenlerin iş motivasyonuna etkisine dair Türkiye’de yapılmış çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma alan yazına sunacağı katkılar açısından önem taşımaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisini belirlemek amacıyla Antalya ili Aksu, Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa ilçelerinde yapılmıştır. Bu bakımdan;

1. Antalya ili Aksu, Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa ilçelerinde yer alan resmi devlet okullarında 2018-2019 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.

2. Eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını sergileme düzeylerinin ölçülmesinde kullanılan dönüşümcü liderlik ölçeğinden ve öğretmenlerin iş motivasyonlarının ölçülmesinde kullanılan iş motivasyonu ölçeğinden elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Antalya ili Aksu, Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa ilçelerinde yer alan resmi devlet okullarında 2018-2019 eğitim öğretim yılında görev yapan eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını sergileme düzeylerine dair elde edilen veriler resmi devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Dönüşümcü Liderlik: Odağında insanın, hedefinde dönüşümün olduğu, iş görenlerin ihtiyaçlarını karşılayarak, iş görenlerde mevcut olan üst düzey ilgileri ortaya çıkartarak, iş görenlerin gelişimlerini sağlamasını etkili lider ölçütü olarak kabul eden modern liderlik yaklaşımıdır (Celep, 2014b).

Motivasyon: İnsanı harekete geçiren ve insanların eylemlerinin yönünü belirleyen insanların düşünceleri umutları ve inançlarıdır (Serinkan, 2012).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde yönetim, liderlik, liderlik yaklaşımları, motivasyon, motivasyon kuramları ve motivasyon teşvik araçları eğitim yönetimi bağlamında ele alınmış ve alan yazın doğrultusunda derlenerek aşağıda sunulmuştur.

2.1. Yönetim ve Liderlik

Bilgisayar teknolojisinin 1945 yılından itibaren hayatımızda yer almaya başlaması ile ekonomi, sanayi, siyaset, kültürel yaşam, askeriye gibi aklımıza gelen her alanda değişim ve gelişimler yaşanmaktadır. Bu değişim ve gelişmeler internetin 1990 yıllarda hayatımıza girmesiyle takibi zor bir hıza ulaşmıştır. Yaşanan bu değişim ve gelişmeler en az diğer alanlar kadar eğitim alanında da yaşanmaktadır. Gelişmelerin hızı ve biçimi karşısında eğitim kurumlarının durağan kalması mümkün görünmemektedir. Eğitim kurumlarının eski yapılarını koruyarak değişim ve gelişim umması da yanlış bir düşünce olacaktır. Sürekli değişim ve gelişim isteyen eğitim kurumları yöneticilerinin bu sürekliliği klasik yönetim anlayışları ile gerçekleştirme düşüncesi gerçeklerden uzak bir düşüncedir. Klasik yönetim kuramcıları her yöneticiyi bir lider olarak adlandırsalar da günümüzde her yöneticinin lider olmadığı fakat olması gerektiği düşünülmektedir (Şimşek, 2008). Bu doğrultuda ve eğitim yönetimi bağlamında yönetim, yönetici, liderlik ve lider kavramları ile liderlik kuramları üzerine yapılan alan yazın taraması sonucu derlenen bilgiler bu bölümde sunulacaktır.

2.1.1. Yönetim

İnsanlığın varoluşundan bugüne insanlar hem yönetmiş hem de yönetilmiştir. Bu nedenle yönetim en eski bilimdir (Bursalıoğlu, 2010). İnsanların yaşamı, yaşamları boyunca tüm ihtiyaçlarını kendi başlarına karşılayamayacakları kadar çok karmaşık bir süreçtir. Çeşitli ya da aynı alanlarda beceri ve istidatı sahip insanlar biyolojik, psikolojik ve sosyolojik ihtiyaçlarını karşılamak adına birçok grup ve topluluk meydana getirirler. İnsanların meydana getirdikleri bu grup ve toplulukların oluşturduğu amaç ve hizmetlerin kapsamı bir yapı

oluşturur ve bu yapı kamu alanında örgüt olarak adlandırılır. Yönetim ise örgütü amaçlarına ulaştırmak için belirlenen ilke ve süreçleri uygulayan bir yönetsel birimdir (Köybaşı, 2017).

Başaran (1989), yönetimi; bir örgütte, önceden belirlenen amaçları gerçekleştirecek işleri yapmak için birliktelikleri sağlanan insanları örgütleyip eşgüdümleyerek eyleme geçirme süreci olarak tanımlamıştır. Dogani (2010) de yönetimi; insanların kendilerini en iyi şekilde yönetebilmesi, akabinde yönetme bilinciyle belirlenmiş hedeflere ulaşmak adına zamanı etkin şekilde kullanıp örgütün işgörenleri ile bilgi, finans, madde kaynakları vs. azami düzeyde bütünleştirip eş güdümlenmek olarak tanımlamaktadır. Celep'e (2014a) göre ise yönetim, bir örgütteki tüm çalışmalarını hedefler istikametinde planlama, örgütlenme, eş güdümlenme ve denetleme çalışmalarıdır.

Yönetim, belirlenen bir takım amaçlara ulaşmak için başta insanlar olmak üzere mali kaynakları, donanımı, demirbaşları, hammaddeleri, yardımcı malzemeleri ve zamanı birbiriyle uyumlu, verimli ve etkin kullanabilecek karar alma ve uygulama süreçlerinin toplamıdır (Eren, 2011).

Alan yazındaki yönetim tanımları genellikle benzer minvalde tanımlar olmakla birlikte bazı yazarlar yönetimi bilim olmaktan çok sanat olarak niteleseler de günümüzde yönetim hem sanat hem de bilim olarak kabul edilmektedir (Kaya, 1993). Alan yazındaki tanımlardan hareketle yönetimin insanlarla, insanların örgütlenmesi ve eş güdümlenmesiyle doğrudan ilgili olduğu aşikârdır. İnsanın var olduğu yerde eğitim, eğitim kurumları dolayısıyla eğitim yönetimi de var olmuştur ve her zaman var olacaktır. Nitekim Bursalıoğlu (2010) da eğitim yönetimi alanındaki okul müdürü, müfettiş, teftiş, eğitim müdürü gibi terimlerin Roma kaynaklı olduğunu belirtmiştir. Geçmişten bugüne belirli dönemlerde meydana gelen çeşitli gelişmeler yönetim kuramlarının ortaya çıkmasına sebep olmuş ve eğitim yönetimi kuramları da genel yönetim kuramlarından beslenmiştir (Köybaşı, 2017).

Genel yönetim kuramları, işletme yönetiminin ilke ve kurallarıyla çevrelenmiş olduğundan transfer edildiği her alanda olduğu gibi eğitim yönetimi alanında da bu işletme mantığı kendini belli etmektedir (Gaulejac, 2013). Aydoğan (2015) tarafından bu durum eleştirilmiş, eğitim yönetiminin, temel uğraşısının insan olduğu ve insanı, geçmiş, günümüz ve gelecek bağlamında ele alarak, eğitim kurumları aracılığıyla hem hayatın sosyal, ekonomik, psikolojik vs. olmak üzere tüm yönleriyle uyumlaştırmak hem de insanı idealize etmek amacı taşıdığını ve bu sebepten eğitim yönetimi ifadesinde mihenk taşı olarak belirlenmesi gerekenin yönetim değil, eğitim olması gerektiği işaret edilmiştir.

Taymaz (2011) eğitim yönetimini, eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak için insan ve madde kaynaklarını temin ederek ve etkili biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamak olarak tanımlamıştır. Aydoğan (2015) da eğitim yönetimini, eğitimin amaçlarının, insan ve madde kaynaklarının eş güdümlenerek hayata geçirilmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Köybaşı (2017) ise eğitim yönetiminin, bilimsel ilke ve usullerle (kuram, teori, model, paradigma vb.) çağın gerektirdiği eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya dönük amaçlarını gerçekleştirmek için var olduğunu belirtmektedir.

2.1.2. Yönetici

Yönetmek, bir kurum veya kuruluşun yasalara, kurallara ve belli şartlara uygun biçimde işlemlerini sağlamak, idare etmek, tedvir etmek demektir (TDK, 2019). Yönetici ise en basit tanımıyla yönetim işini meslek olarak yapan kişidir (Paksoy, 2012).

Alan yazında geniş ya da dar kapsamlı birçok yönetici tanımı yer almaktadır. Aydın (2014) tarafından yönetici, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için, var olan örgüt yapısını ve prosedürünü kullanan kişi olarak tanımlanmıştır. Klasik anlamda bir yönetici “örgüt amaçlarını saptama, bu amaçlara ulaşmak için tüm kaynakları bulma, gerekli örgütlemeyi yapma, işgörenleri amaçlara ulaştırmak için kontrol etme, etkileme ve yönetme” işlevlerini örgüt içinde yerine getirmekle sorumlu olan kişidir (Gökçe ve Şahin, 2003). Davis’e (1984) göre ise yönetici, başkaları adına çalışan, önceden belirlenen amaçlara ulaşmak için çaba harcayan, işleri planlayan, uygulatan ve sonuçları denetleyen kişidir. Yönetici verilen işlerin bir düzen içerisinde yapılmasını sağlayan, yön veren bir idarecidir (Sönmez, 2017). Kısaca yönetici bir örgütün amacını gerçekleştirebilmesi için başkaları vasıtasıyla işgören, örgüt yapısını kullanarak başkalarını sevk ve idare eden kişidir (İlgar, 2005; Koçel, 2003).

Alan yazındaki tanımlara göre, yöneticiden, önceden belirlenen hedefleri gerçekleştirmesi, insan ve madde kaynaklarını etkili ve verimli şekilde kullanması beklenmektedir. Yönetici, yalnızca önceden belirlenmiş hedefleri gerçekleştirmeyi değil, aynı zamanda çalışanların ekonomik, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması görevini de üstlenmeye çalışmalıdır. Çünkü yönetici, belli bir amaç uğruna bir araya gelen insanları hedefe ulaşmak için ahenkli bir şekilde ve işbirliği içinde etkili ve verimli olarak yönetmek sorumluluğunda ve zorunda olan kişidir (Erdoğan, 2008).

Bursalıoğlu (1991), yönetimin eğitime uygulanmasından eğitim yönetiminin, okula uygulanmasından okul yönetiminin meydana geldiğini belirtmektedir. Çağın gereksinimlerini

karşılayan Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Vizyon Belgesi gibi eğitim politikalarının hayata geçirilmesinde okul yönetimlerine önemli görevler düşmektedir. Ayrıca, okul yöneticisinin okula eğitime gelen çocuklar için üst düzey eğitimi verme hususunda ülke çapındaki politika ve kanunlara azami düzeyde dikkat etme sorumluluğu vardır (Çelik, 2007).

Bir okul ne derece üretken ve etkili ise, eğitim sistemine katkısı da o derece yüksek olacaktır. Okulun üretkenliğinde artış ancak, okul örgütü içerisinde yer alan tüm paydaşların birbirleri ile sevgi, saygı çerçevesinde yapılan çalışmalar ile sağlanabilecektir. Bu atmosferi yaratmada en büyük ve en önemli görev eğitim yöneticisi olan okul müdürüne düşmektedir (Ahi, 2011).

Gürsel (2003) okul yönetiminin görevini, okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli bir biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmak olarak ifade etmiştir. Okulların yöneticisi olan müdürler, okul yönetiminde dengeli, adil ve etik olmak gibi sorumlulukları vardır. Eğitim yöneticileri, başta öğrenciler olmak üzere tüm paydaşları ile uyumlu çalışmak zorundadır. Öğrenciler için yüksek hedefler belirlemeli, öğretmenlerin mesleki gelişimini sürdürmelerinde destek olmalı, velileri ve okulun çevresindeki toplumu okul çatısı altında bir araya getirebilmelidir (Reinhartz ve Beach, 2004).

2.1.3. Liderlik

Değişim, bir örgütü, mevcut durumundan alarak belirlenmiş hedeflere ulaşmak için yapılan bir yolculuksa ve aynı zamanda bu süreçte meydana gelebilecek tüm sorunlarla mücadele etmekse o halde değişim, yönetimle ilgili olduğu kadar liderlikle de ilgilidir (Gill, 2003).

Liderlik kavramı geçmişten günümüze yönetim biliminin, üzerinde en çok tartışılan kavramlarının en önde gelenlerinden biri olmakla birlikte gün geçtikçe de üzerinde daha çok kişinin söz söylediği bir kavramdır. Her ne kadar da birbirlerine benzese de liderlik kavramı ile yapılan tanımlar oldukça fazladır. Bu tanımların bazıları şunlardır;

Bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamıdır (Eren, 2004) .

Şişman (2004) tarafından liderlik, belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücü olarak tanımlanmıştır.

Liderlik, ortak bir amaca doğru grubun davranışlarını yönlendirmek için bireyin yapmış olduğu davranışların tümüdür (Zel, 2006).

Bir hedefin başarılması için başka bireylerin davranışlarının yönetilmesine liderlik denir (Torlak, 2008).

Liderlik, liderin diğer bireyler ile olan etkileşiminin bir sonucu ve kişinin belirli bir grup içerisinde diğerlerinden farklı olarak üstlendiği bir roldür (Teyfur, M. ve Teyfur, E., 2018).

Alan yazında yapılan liderlik tanımlarına bakıldığında etkileme, yönlendirme, ikna etme, başlatma, yöneltme, biçimlendirme, etkileşim gibi konuların vurgulanmaktadır. Vurgulanan bu konular arasında ise en çok etkilemenin liderlik tanımlarında yer aldığı ve etkilemenin liderlik için önemli olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Yıldırım (2018) da etkilemenin önemi belirtirken buna gerekçe olarak da; bir yönetici, ancak yönettiği işgörenlerinin inançlarını, değer yargılarını, duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını etkilemede ve yönlendirmede, alışlagelen uygulamaların ve mevcut otoritenin ötesine varması durumunda liderlik özelliği kazanmış olacağını söylemiştir.

Okul, eğitim öğretim hizmetlerinin üretilip yürütüldüğü örgütlerdir. Okullar, çok nitelikli ve eğitebilme yeterliğine sahip, insan kaynağını bünyesinde bulunduran kurumlar olarak, toplumun insan kaynağını işleyerek geliştirme sorumluluğunu üstlenmek zorunda (Aydın, 2004) oldukları için diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinin önemli bir parçası olan okullarda da liderlik kavramı 1950'lerden başlayarak önem kazanmıştır (Şişman, 2004; Yıldırım, 2002). Bursalıoğlu (1991), okul yönetimini, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanması olarak nitelemektedir. Okul yönetimindeki okul yöneticileri ise eğitim sisteminin en uç noktasında bulunan bir eğitim yöneticisidir (Aydın, 2014).

Okullarda örgütsel etkililiğin ve bireysel yeterliliğin gerçekleşmesinde eğitim yöneticisinin liderlik kabiliyeti önemli öğelerden biridir. Eğitim yöneticisi; okulun insan kaynağının etkinliğini ve istekliliğini örgütün amaçlarına yönlendirebildiği ölçüde örgütün etkililiğinde ve başarısında başrol sahibi olacaktır. Eğitim örgütlerinin amaçları arasında yer alan; problemleri çözebilme becerisi kazandırmak, bilinçli üretici ve tüketici yetiştirmek, öğrencilerin bireysel gelişimini sağlamak gibi amaçların gerçekleştirilmesinde en önemli görev ve sorumluluklar konumları nedeniyle eğitim yöneticilerine düşmektedir (Sağır, 2013). Okulların doğru ve başarılı yönetilip, iyi bir okul kültürü ve iklimi oluşturulmasında eğitim yöneticisinin liderliği çok etkilidir (Avcı, 2015).

2.1.4. Lider

Her toplumda farklı bir nitelik taşıyan lider kavramı, geçmişte de günümüzde de yönetici kavramı ile bir tutulmaktadır (Sönmez, 2017). Yönetici ile lideri karıştırmamak gerekmektedir (Teyfur, M. ve Teyfur, E., 2018). Bu iki kavram birbirinden farklı olmakla birlikte birbiriyle ilişkilidir. Bursalıoğlu (1991) liderleri, büyük planları yaratan ve başlatanlar olarak savunurken bu planları uygulayan ve gerçekleşmesi sağlayanların ise yöneticiler olduğunu ileri sürmektedir. Yönetici, üzerine atılı işlerin belli bir düzen içinde yapılmasını sağlayan bir idarecidir. Lider ise yapılmakta olan işte önderlik eden ve en önemlisi ilham veren bir kişidir (Sönmez, 2017).

Liderler, iki ya da daha fazla insanın olduğu farklı gruplarda ortaya çıkabilirler (Can, 2014). İnsanlar grup halinde yaşadıkları gibi, oluşturdukları grupları ve içinde buldukları örgütleri yönetecek ve amaçlarına götürecektir liderlere ihtiyaç duyarlar (Teyfur, M. ve Teyfur, E., 2018). Lider, bu amaçların belirlenmesinde, onların hayata geçirilmesinde ve böylece örgüt üyelerinin ihtiyaçlarının karşılanmasında örgüte yardımcı olabileceği oranda lider kalır (Bursalıoğlu, 2000). Lider, insan davranışlarının nedenlerini bilmek ve bu davranışları örgütsel amaçları gerçekleştirici bir biçimde yönlendirmek durumundadır (Can, 2014). Bir grup insanın kendi kişisel ve grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere izledikleri, emir ve talimatı doğrultusunda davrandıkları kişi liderdir (Koçel, 2005).

Liderlik, etkileyen ve etkilenen ilişkisi içerisinde harekete geçmeyi, motive olmayı sağlama sürecidir. Etkileyen kişi olarak lider düşünen, politika belirleyen, risk alan, problem çözen özellikleri ile izleyenleri etkiler (Uğurlu, 2017). Liderden beklenen, planlama, karar verme, iletişim, kontrol ve yöneltme faaliyetleri etkili olmasından öte, bütün bu faaliyetlerde sorumlulukları üstlenmesi ve bu sorumlulukları yerine getirmesidir (Can, 2014). Davis'e (1972) göre lider; insanları belirli amaçlara yöneltmeye ikna yeteneği olan, grup üyelerini bir araya toplayan ve onları grup amaçlarını gerçekleştirmeleri için motive eden kişidir.

Değişen ve gelişen günümüz dünyasında, toplumdaki örgütlerin başarı elde etmeleri ve varlıklarını sürdürmeleri için örgütler kendilerine yeni yöntemler ve fırsatlar bulma uğraşındadır (Teyfur, M. ve Teyfur, E., 2018). Eğitimin toplumda meydana gelen değişimlerden etkilenmemesi mümkün görünmemektedir (Dönmez, 2004). Bundan dolayıdır ki eğitim örgütleri de diğer örgütlerle aynı durumdadır. Eğitim örgütlerinde, insan kaynakları ve diğer kaynakların en etkili ve verimli bir biçimde kullanılması eğitim yöneticilerinin becerisine bağlıdır (Acar, 2004).

Hükümetler, eğitim sisteminin üst yöneticileri, veliler ve halk okullardan çok yüksek beklentiler içindedirler ve beklentilerin büyük çoğunluğu okul müdürlerinin üstünde toplanmaktadır. Bu beklentiler bir taraftan okul müdürlerinin liderlik davranışlarını geliştirme yönünde etkilerken diğer taraftan okul müdürlerini strese sokarak verimsiz mevzuatçı kişiler olmalarına sebebiyet verme ihtimallerini yükseltmektedir. Gerekli eğitimleri almamaları durumunda, okul müdürlerinin beklenen liderlik davranış ve rollerini geliştiremeyecekleri ve dönüşüm çağında liderlik yapmaları zor görünmektedir (Teyfur, M. ve Teyfur, E., 2018).

Eğitim yöneticileri, okullarının hem yöneticisi hem de lideri olmalıdır. Eğitim yöneticileri formal liderlik özelliklerinin yanında informal liderlik özelliklerini de gösterdiklerinde formal eğitim lideri olmaktadır (Çelik, 2007). Eğitim yöneticileri atama yoluyla gelerek mevcut yapıyı sürdürme eğilimindedirler. Ancak eğitim yöneticileri, liderlik özellikleri sergileyerek eğitim kurumlarını geleceğe taşıyabilirler ve izleyenlerinin gereksinimlerini karşılayıp onlarla bireysel ve informal ilişkiler kurarak eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşmalarını sağlayabilirler (Uğurlu, 2017).

2.1.5. Yönetici ve Lider Arasındaki Farklar

Lider kavramı tanımlanmaya çalışılırken, yönetici ile lider arasındaki farklar da belirlenmiştir. Yönetici ağacı düşünürken liderin bakış açısı ise çok geniş olup o ormanla ilgilenir (Çelik, 2007).

Lider ile yöneticiyi birbirinden ayıran öğeleri otorite, güç ve etkileme şeklinde sıralamak mümkündür (Aytürk, 1990). Örgütlerde işgörenlerin yönlendirilmesinde kullanılan en temel iki araç olan otorite ve etkilemenin kullanılış biçimi, kişiyi yönetici ya da lider yapar. Lider, otoriteye sahip olmasa da işgörenlerini etkileyebilir ancak otoriteye sahip olan bir yönetici işgörenlerini etkileme konusunda yetersiz kalabilir (Geylan, 1992). Yöneticiler, formal yetkilerini yani yasal gücünü kullanırken lider ise kendi kişisel özelliklerinden kaynaklanan karizmatik gücünü kullanır (Efil, 1996). Yönetici, yaptırımlarında otoritesini ve yetkisini kullanırken lider ise işgörenlerini etkileme yolunu seçer ve işgörenlerin motivasyon düzeylerini arttıracak teknikler kullanır. Liderin seçtiği yol zor olmandır. Ancak bu yol kalıcı olur süreklilik arz eder (Aytürk, 1990).

İlgar (2005) yöneticilik ve liderlik arasındaki farkı aşağıdaki şekilde açıklamıştır.

Tablo 2.1. Lider İle Yönetici Arasındaki Farklar

YÖNETİCİ	LİDER
Her yönetici lider değildir.	Her lider az-çok yöneticidir.
Yönetici kendisine verilen yetkilerle baskı ile iş yaptırabilir	Liderlikte baskı değil inandırma vardır.
Yönetici otoritesini mevzuattan alır.	Lider otoritesini daha çok kişiliğinden ve kendi grubundan alır.
Yönetici atama ile getirilir.	Lider grubu tarafından seçilir.
Yöneticinin görevi yönetim fonksiyonlarını yerine getirerek örgütsel amaca ulaşmadır.	Liderin en önemli görevi etkilemektir.
Yasal gücünü kullanır.	Kişisel gücünü kullanır.
Yönetici işgörenlerle dostluğa dayanan ilişkiler kurabilir ancak senli-benli olamaz.	Lider grubun diğer üyeleriyle çok yakın, özel ilişkiler kurmaya yönelebilir.
Yönetime yöneliktir.	İş görene yöneliktir.
Yönetici çalıştığı kurumun her şeyinden sorumludur.	Lider yöneticiye kıyasla daha az görevle karşı karşıyadır.
Hem gruba hem de üstlerine karşı sorumludur.	Gruba karşı sorumludur.
Yönetici kısa görüşlüdür.	Liderin uzun bir perspektifi vardır.
Sistem ve yapı üzerine yoğunlaşır.	İnsan üzerine yoğunlaşır.
Kontrole güvenir.	Güven verir.
İdare eder. Muhafaza eder. Statükoyu kabullenir.	Yenilik yapar. Geliştirir. Statükoyu değiştirmeye çalışır.
Nasıl ve ne zaman diye sorar.	Ne ve niçin diye sorar.
Yönetici işi doğru yapar.	Lider doğru işi yapar.

Yönetici ve liderlik kavramlarının, okul yöneticileri için ayrı bir anlam ve önemi vardır. Okul yöneticilerinden beklenen güçlü bir lider olmalarının yanında etkili bir yönetici olmalarıdır. (Özdemir ve Sezgin, 2002). Okulların hedeflerine ulaşabilmesinin en önemli koşullarından birisi eğitim yöneticisinin etkili lider olmasına bağlıdır. Eğitim yöneticileri liderlik özelliklerine sahip olurlarsa izleyicileri olan öğretmenler üzerinde olumlu etkiye sahip olacaklardır. Klasik yönetim yaklaşımlarını terk etmedikleri sürece eğitim yöneticileri, değişen liderlik rollerini kavrayamayacak ve kavrayamadıkları için liderlik davranışlarını sergileyemeyecek haliyle de öğretmen performansını yönetmede etkili olamayacaktır. Bu bağlamda, eğitim yöneticisinin sahip olup sergilediği liderlik tarzı davranışları, izleyicileri olan öğretmenler için rol model olacaktır. Eğitim yöneticisi davranış modeli olmakla, gelecekte izleyenleri olan öğrenci ve öğretmenlerin, sergileyecekleri davranışlara kaynaklık edebilecektir (Taş, Çelik ve Tomul, 2007)

2.1.6. Liderlik Kuramları

Yönetim bilimlerinin ortaya çıkışı ve gelişim sürecinde lider ve liderlikle ilgili olarak pek çok çalışma yapılmış ve bir takım teoriler, modeller geliştirilmiştir. Klasik yönetim kuramcıları liderliği, liderde sahip olduklarını belirttikleri sıra dışı yetenekler nedeniyle özellikler kuramları ile açıklamaya çalışırken, neo klasik yönetim kuramcıları liderliği, iş ve işgörene verilen ilgiye dayandıran davranışsal kuramlar ile açıklamaya çalışmıştır. Çağdaş yönetim kuramcıları ise liderliği, var olan yapı ve şartların ortaya çıkardığı sayılıtısına dayandırarak durumsal liderlik yaklaşımı çerçevesinde incelemektedir (Sağır, 2013). Çalışmanın bu bölümünde alan yazında yer alan bilgilere dayalı olarak özellikler kuramı, davranışsal kuram ve durumsallık kuramı açıklanmaya çalışılacaktır.

2.1.6.1. Özellikler Yaklaşımı

Liderliği ilk açıklamaya çalışan özellikler kuramcıları olmuş ve onlara göre liderliğin ortaya çıkmasında liderin bir takım kişisel özelliklerin etkisi vardır (Sağır, 2013). Kuramcıları göre lider doğuştan bazı özelliklere sahip olduğu için liderdir. İlk liderlik araştırmacıları liderlerin örgüte kişisel katkılarına vurgu yapar ve liderlere bitmeyen enerji, keskin sezgi, üstün ikna gücü gibi olağanüstü yetenekler atfetmiştir (Yukl, 1989).

Bireyin sahip olduğu özellikler izleyenlerini üst düzeyde etkilemektedir. Bu özellikler, fiziksel, düşünsel, duygusal ve sosyal özellikler ile konuşma etkisi, popülerlik, saygınlık, duyguların kontrolü, ekonomik statü ve yaş olarak sınıflandırılabilir (Aydın, 2010).

Celep (2014a) özellik kuramında liderlerle izleyenler arasındaki farklılıkların aşağıda sayılan üç noktada toplandığını ifade etmektedir:

Tablo 2.2. Lider İle İzleyenler Arasındaki Farklılıklar

ÖZELLİK ALANI	ÖZELLİK
Fiziksel Özellikler	Görünüş, boy ve kilo
Kişilik Özellikleri	Uyum sağlama, öz güven, yaratıcılık, kişisel bütünlük, bağımsızlık, ortama uyum sağlayabilme, ortamın şartlarına uyum sağlayabilme, hırslı ve başarıya güdülü olma, fikrini savunma, işbirliğine yatkın, kararlı, güvenilir, baskın, ısrarlı, kendine güvenen, zorlamalara dirençli, sorumluluk almaya istekli olma
Yetenek	Zekâ, bilgi, kesinlik, etkili konuşma becerisine sahip, zeki, yaratıcı, politik ve diplomatik, konusunda bilgili, planlı, ikna edici

Özellik kuramı, izleyenlerin gereksinimlerini ihmal etmesi, araştırmacıların, liderliğe atfedilen özelliklerin çok fazla olması ve araştırmalarda araştırılan liderlerde belirginleşen ortak özelliklerin olmadığına anlaşılması ve durumsal etkenleri dikkate almaması yönüyle eleştirilmiştir. Ancak günümüzde liderlik özelliklerine yönelik ilginin arttığı ve dönüşümcü ve vizyoner liderlik gibi kuramların, özellik kuramıyla yakın ilgisinin olduğu düşünülmektedir (Çelik, 2007).

2.1.6.2. Davranışsal Yaklaşımlar

Davranışsal yaklaşımlar, özellik kuramları liderliği açıklamada yetersiz kalınca liderlerin davranışlarına odaklanarak liderlerin ortak davranışlarını tanımlayarak onların kişisel farklılıklarını belirlemeye çalışmıştır (Fındıkçı, 2009). Davranışsal liderlik kuramları, izleyenlerin ihtiyaçlarını önceleyen ve izleyenler ile etkileşim düzeyi üst seviye olan, liderliği öne çıkaran kuramlardır (Başaran, 1998)

Davranış kuramcılarına göre liderlik, örgütteki bir liderin oynadığı role ve bu rolün diğer üyelerin beklentilerini şekillendirmesine dayanan karşılıklı etkileşim süreci içinde oluşmaktadır. Davranışsal yaklaşımlara göre lider, izleyenlerinin çabalarını desteklemeli ve onların kişisel değerlerini önemseyen davranışlar ve organizasyon süreçleri ortaya koyarak bu uygulamayı yapmalıdır(Coşkun, 2005).

Davranışsal kuramlar liderliği tanımlayıp açıklamaya çalışırken, işgören ve görev üzerinde yoğunlaşmıştır. Ohio Üniversitesi araştırmaları, Michigan Üniversitesi araştırmaları, Blake ve Mauton 'un Yönetim Gözeneği Kuramı ve McGregor'un X ve Y Kuramı gibi araştırmalar, liderliği davranışsal açıdan değerlendirip inceleyen başlıca çalışmalardır (Sağır, 2013).

Ohio Üniversitesi çalışmalarına göre lider davranışlarını betimlemek için Lider Davranışlarını Betimleme Anketi'nden yararlanılmıştır. Anket sonuçları ile liderlerin sergilediği davranışların iki tip olduğu belirlenmiştir. Bunlar görev yönelimli davranışlar ve ilişki yönelimli davranışlar olarak sınıflanmaktadır. Bu davranışlara üst düzeyde önem veren bir lider, etkili liderlik davranışları sergileyen lider olarak adlandırılmıştır. Görev ve ilişki yönelimli davranışların üst düzey olduğu örgütlerde örgüt içi uyum, paylaşım, dostluklar ve açıklık daha üst düzeyde görülmüştür. Michigan Üniversitesi araştırmalarında da iki tip liderlik davranışı tanımlanmış olup çalışana yönelik olma ve işe yönelik olma liderlik tipleri ortaya çıkmıştır. Michigan Üniversitesi araştırmalarının Ohio Üniversitesi araştırmalarından farklılığı

tek bir sürecin iki zıt uçlarında yer alan liderlik davranışlarına odaklanmış olmasıdır (Uğurlu, 2017). Michigan Üniversitesi araştırması Likert'in Sistem 4 Yaklaşımı olarak da bilinmektedir.

Robert Blake ve Jane Mouton tarafından Ohio ve Michigan Araştırmalarının sonuçlarına dayanılarak geliştirilen liderlik ağı şemasından yararlanmıştır. Blake ve Mouton liderlik stili olarak üretime ilgi ve insana ilgi boyutlarını ele alarak bunların farklı beş anahtar liderlik stili ile açıklamıştır. Bunlar cılız liderliği, şehir kulübü liderliği, göreve dönük lider, orta yolcu lider ve ekip çalışması liderliğidir (Aksel, 2012).

McGregor'un, X teorisine göre insanlar pasiftirler ve bu nedenle yönetilmelidirler. Buna karşılık Y teorisi insanların içgüdüsel olarak motive olduklarını ve uygun çalışma koşullarına ihtiyaç duyduklarını savunur (Van Seters ve Field, 1990).

2.1.6.3. Durumsallık Yaklaşımları

Çağdaş yönetim yaklaşımlarına göre, liderlik çok karmaşık yapıya sahiptir ve her zaman ve her durumda geçerli olan bir liderlik yoktur. Çağdaş yönetim yaklaşımları liderliğin ortaya çıkışını, mevcut koşullara bağlayan durumsal yaklaşımla ele alır (Sağır, 2013). Durumsal kuram olarak nitelendirilen yaklaşımların çıkış noktası 'her ortamda geçerli bir liderlik özelliği ve davranışı söz konusu değildir' anlayışına dayanmaktadır (Şişman, 2004). Durumsal liderlik kuramları, lideri ortamın var ettiğini ya da ortamın gerektirdiklerini karşılayanın, sorunun çözümünü sağlamada etkili olanın lider olduğunu savunur (Başaran, 1998) .

Fiedler'in Etkin Liderlik Yaklaşımı, Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Yaklaşımı, House ve Mitchell'in Yol-Amaç Yaklaşımı, Vroom ve Yetton'un Normatif Durumsallık Yaklaşımı ve Reddin'in 3D Durumsal Liderlik Yaklaşımı, liderliği, mevcut yapı ve koşulların ortaya çıkardığını savunan başlıca durumsal liderlik yaklaşımları arasında yer almaktadır.

2.1.6.3.1. Fiedler'in Etkin Liderlik Yaklaşımı

Fiedler'in kuramına göre liderin etkililiğinin, öncelikle liderin örgüt içinde bulunduğu pozisyona ve maruz kaldığı şartlara bağlı olduğunu, bu sebepten liderin şartlara göre bir örgütte başarılı olurken, farklı bir örgütte başarısız olabileceğini belirtmektedir (Erdoğan, 2000).

Fiedler'in yaklaşımı lider tarzını ilişkiye yönelik ve işe yönelik olmak üzere iki boyutta ele almaktadır (Aksel, 2012). Yaklaşımın durumsallık olarak nitelendirilmesinin nedeni liderin etkililiğinin hem izleyenlere hem de duruma yönelimine bağlı olmasına dayanmaktadır. Liderin

durumu, lider-izleyen ilişkisi, görevin yapısı ve pozisyonun gücü olmak üzere üç faktöre göre ortaya çıkmaktadır. Bu yaklaşıma göre, bir liderin liderlik davranışları büyük oranda katıdır, değiştirilemez. Bu nedenle lideri değiştirmek yerine liderin örgütte içinde bulunduğu durumun değiştirilmesi ve liderlik tarzı ile uyumlaştırılması gerekmektedir (Wagner, John ve Hollenbeck, 1998).

2.1.6.3.2. Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Yaklaşımı

Kuramın temel varsayımı, lider etkililiğinin lider davranışlarıyla grup ya da bireyin olgunluk düzeyi arasındaki tutarlılığa dayanmaktadır (Çelik, 2003). Hersey ve Blanchard'ın durumsal liderlik kuramına göre, bir liderin işgörenlerinin olgunlukları arttıkça, etkili liderlik aşağıdaki sırada yukarıdan aşağıya doğru kaymaktadır (Torlak, 2008):

1. Yüksek Görev-Düşük İlişki Davranışı
2. Yüksek Görev-Yüksek İlişki Davranışı
3. Yüksek İlişkiler-Düşük Görev Davranışı
4. Düşük İlişkiler-Düşük Görev Davranışı

Aydın'a (2014) göre kuram temel olarak iki noktayı vurgulamaktadır. Bu noktalardan ilki, örgüt üyelerinin olgunluk düzeyleri zamanla geliştirilebilir diğeri ise örgüt üyelerinin olgunluk düzeyleri yükseldikçe, etkili liderlik tarzı, görev yönelimli davranıştan ilişki yönelimli davranışa doğru bir değişme gösterir.

2.1.6.3.3. House ve Mitchell'in Yol-Amaç Yaklaşımı

Durumsal liderlik kuramları içerisinde House ve Mitchell'in yol-amaç yaklaşımı, örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesinde ve bireysel yeterliliğin sağlanmasında göreve ve işgörene önem verilmesi kadar, işgörenlerin güdülenmesinin de önemini farkına varıldığı liderlik kuramıdır (Sağır, 2013). Yaklaşımın geliştirilme sürecinde motivasyon kuramlarından olan "Beklenti Kuramından" yararlanılmıştır (Erçetin, 1998).

Yaklaşım adını, liderlerin izleyenlerinin motivasyonlarını yükseltmek için kullandığı üç temel varsayımdan almaktadır (Kreitner, 2001). Bunlar;

1. İzleyenlerin ulaşmaya çalıştıkları amaçları belirleme ve bu amaçlar ile ilgili bireysel ilgilerini netleştirmek,
2. Amaçlara ulaşma ve ödüller arasında anlamlı bir bağ kurmak,
3. Amaçların ve ödüllerin ulaşılabilir olduğunu açıklamak.

House ve Mitchell'in yol amaç kuramına göre, lider işgörenlerin işlerinden aldıkları ücretlerin miktarını ve çeşitlerini arttırdığında motivasyon sağlanır. İşgörenlerin amaca ulaşmadaki engeller kaldırılarak ve iş daha tatmin edici hale getirilerek amaca götüren yol açıklığa kavuşturulur. Lider mentorluk ve yönlendirme ile izleyenlerine katkı sağlar (Northouse, 2014).

2.1.6.3.4. Vroom ve Yetton'un Normatif Durumsallık Yaklaşımı

Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı, liderlik davranışı ve katılımı karar süreci ile ilişkilendirmekte, işgörenlerin karar süreçlerine katılımlarına ilişkin norm ve ölçünler belirlemeye yönelttiğini ve bu kurama göre; kararın etkinliğinin, kararın kalitesi ve işgönerlerce kabul görmesine dayalı olduğu varsayımına dayanmaktadır (Can, Akgün ve Kavuncubaşı,1995).

Aydın (2010) tarafından Vroom ve Yetton'un liderlik biçiminin otokratik süreç, danışıcı süreç ve grup süreci olarak sınıflandırıldığı belirtilmektedir. Vroom ve Yetton'un normatif liderlik kuramında otokratiklikten demokratikliğe doğru davranış sergileyen lider performansını giderek artırır. Örgütte verilen kararların benimsenebilirliği ve uygulanabilirliğini arttırmak için işgönerlerin karara katılması gerektiği kuramın en temel sayıltılarından biridir (Sağır, 2013).

2.1.6.3.5. Reddin'in 3D Durumsal Liderlik Yaklaşımı

W.J. Reddin liderlikte 3D yaklaşımını geliştirerek liderlik davranışının görev ve ilişki boyutuna bir üçüncü boyut olarak etkililik boyutunu dâhil etmiştir (Çelik, 2003). Etkililik kavramını lider davranışı ya da etkinliği ile tanımlanamayacağını ileri süren Reddin, etkililiği yöneticinin bulunduğu konum gereği, gerçekleştirmekle yükümlü olduğu amaçları gerçekleştirme düzeyi olarak tanımlamaktadır (Aydın, 2014).

Reddin'in 3D liderlik kuramına göre, etkili lider hem göreve hem de ilişkiye üst düzey önem vermelidir. Örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi için işgönerlere yönelik olarak göreve ve ilişkiyi aynı düzeyde önem vermek gerekmektedir (Sağır, 2013).

2.1.6.4. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları

Çağdaş liderlik yaklaşımlarında, durumsal liderlik kuramlarında olduğu gibi her şartta kabul gören tek bir liderlik tipi yoktur. Çağdaş yaklaşımlara göre her liderin her durumda

başarılı olma durumu söz konusu değildir. Örgütler farklı durumlarda farklı liderlere ihtiyaç duymaktadır. Günümüzde izleyenlerin liderlik algısındaki değişimler sebebiyle birçok yeni liderlik tipi ortaya çıkmıştır. Bu bölümde yeni liderlik yaklaşımlarından demokratik, etik, otokratik, hizmetkâr, yetki verici(delegasyon), koç tipi, kültürel, vizyoner, otantik, işe dönük(işlemsel), etkileşimci(transaksiyonel), karizmatik ve dönüşümcü(transformasyonel) isimleri ile anılan liderlik tipleri ele alınacaktır.

2.1.6.4.1. Demokratik Liderlik

Demokratik liderlikte, düşük düzeyde yönlendirme, yüksek düzeyde destek vardır. Bu tarz liderliğin doğru kararlar verip başarılı elde etmesi için yeterli bilgi, beceri ve isteğe sahip izleyenlerin olması gerekmektedir (Serinkan, 2012). Lider, demokratik bir yönetim sergileyebilmek için karar sürecine işgörenlerini dâhil ederek planlama sürecini işgörenleri ile belirlemeli, örgütün amaçları doğrultusunda işgörenlerini örgütlemelidir (Yörük ve Kocabaş, 2000). İşgörenler, karar alma sürecinde etkin bir rol alacakları için örgütün ve bireysel amaçlarının hayata geçirilmesi adına daha istekli ve verimli çalışacaklardır (Schermerhorn, 2001). Demokratik liderlik anlayışı, işgörenlerin karar alma süreçlerine katılmasının motivasyon düzeyini arttırması gibi katkılarının yanında, karar alma sürecini yavaşlatacağı için zaman kaybına sebebiyet verebilmektedir (Saruhan ve Yıldız, 2009).

2.1.6.4.2. Etik Liderlik

Etik liderliğin öne çıkan özelliği, liderin güç kaynağını etik güçten almasıdır. Belirli etik değerleri ve ilkeleri ön planda tutan liderlik yaklaşımıdır. Etiksel liderliğin ortaya çıkması için örgüt ortamının uygun olması ve izleyenlerin de aynı değerleri ve ilkeleri içselleştirmesi gerekir (Çelik, 2003).

Lider ile izleyenler arasında yalnızca bir güç ilişkisi değil, ortak ihtiyaç, istek ve değerlere sahip olmayı içeren, paylaşmaya imkân veren anlamlı ve kapsamlı bir ilişki vardır. İzleyenler liderlik sürecine gönüllük esasına göre katıldıkları için liderlere isteyerek güç ve destek verirler, istediklerinde de desteği geri çekerler. Etik liderlik, izleyenlerin temel istek ve ihtiyaçlarından, değerlerinden kaynaklanır ve her zaman onlara döner (Owens, 1998).

2.1.6.4.3. Otokratik Liderlik

Günümüzde araştırmacıların çoğu tarafından bu modelin eskidiği düşünülse de sıklıkla da başvurulan bir yöntemdir. Otokratik liderlikte kararlar lider tarafından alınmakta işğörenlerin de liderin aldığı kararlara uyması istenmektedir (Bittel ve Newstrom , 1990). Örgütlerin yeni oluşturulduğu ve örgütte yeni olan işğörelere örgüt amaçlarını benimsetmede otokratik liderlik yaklaşımı uygun olacaktır. Bu liderlik biçimi örgütlerde kriz anlarında, meydana gelen kaza gibi acil durumlarda hayati bir tehlike söz konusu olduğunda uygulanmalıdır (Ardıç, 2001).

2.1.6.4.4. Hizmetkâr Liderlik

Hizmetkâr liderlik, liderlerden izleyenlerine hizmet eden olmaları, aldıklarından daha fazla vermeleri ve kendilerinin gereksinimlerinden daha çok, izleyenlerinin ihtiyaçlarına hizmet eden kişiler olmalarını bekler (Cerit, 2005). Hizmetkâr liderler, topluma yararlı olma ve katma değer sağlama anlayışını örgüt içerisinde yayarak örgütte hizmet etme kültürü oluşturmayı amaç edinirler (Erkutlu, 2014).

Patterson (2003) hizmetkâr lideri sevgi ile hizmet ederek liderlik yapan, eylemlerinde alçakgönüllü davranan, kendinden çok başkalarını düşünen, izleyenleri için vizyoner olan, izleyenleri tarafından güvenilen, hizmet eden ve izleyenleri güçlendiren kişi olarak tanımlamıştır.

2.1.6.4.5. Kültürel Liderlik

Kültürel liderlik; örgüt ikliminde kültürel değerler oluşturma, bu değerleri geliştirerek örgütte kültürel değerlerin devamlılığını sağlayıp örgütün amaçlarına ulaşma sürecidir (Sergiovanni ve Starrat,1988). Kültürel liderin sergilediği liderlik davranışları sadece liderlik yaptığı örgütün kültürünü değil yaşadığı toplumsal kültürü de etkiler (Tuhaoğlu ve Gedikoğlu, 2009). Kültürü etkileyen ve kültürün değişimini sağlayan önemli kurumların başında gelen okulun yöneticisinden beklenen rollerden biri de kültürel liderlik rolüdür. Eğitim yöneticisi yaşadığı toplumun ve yakın çevresinin kültürel yapısını iyi analiz etmelidir. Yönetici aynı zamanda, analiz ettiği kültürel değerleri iyi yorumlamalı ve bu değerlerin topluma aktarımını da iyi yapmalıdır (Çelik, 2003).

2.1.6.4.6. Vizyoner Liderlik

Günümüzün çağdaş liderlik yaklaşımlarından biri de vizyoner liderliktir. Vizyoner lider, gerçekleştirilmesi arzulan amaçları açıkça ifade edebilen, bunu işgörenlerine aktarabilen ve örgüt kültüründe sürekli gelişim ve değişim sağlayarak vizyonu somut bir şekilde gerçekleştirebilen kişidir (Tekin, 2007).

Vizyoner liderlik, örgüt işgörenlerini topyekûn etkileyebilen ve onları harekete geçirebilen atıye dönük somut, ulaşılabilir amaçlar belirleyebilmeyi ve bunları işgörenlerine iletebilmeyi içinde barındıran bir liderlik yaklaşımıdır (Erdoğan, 2000). Vizyoner lider, işgörenlerine ortak hayaller kurdurabilen, örgüt için geleceğe dair büyük bir resim çizebilen, işgörenlerinin sürekli olarak yenilik ve deneme yapmalarına imkan veren ve işgörenlerin risk almalarında önlerini açan liderdir (Barutçugil, 2006).

2.1.6.4.7. Otantik Liderlik

Bireyin duygu, düşünce, deneyim, gereksinim ve inançları çerçevesinde kendisini bilebilmesine otantik olmak denebilir. (Yıldız, 2016). Otantikliğin özü insanın kendini bilmesi, kabul etmesi ve kendine karşı dürüst kalabilmesidir. Buna göre birey kendi öz değerlerine, kişiliğine ve duygularına sadık olduğu ölçüde otantik kalmaktadır (Ünnü, 2009).

Otantik liderler izleyenleri ile kalbi iletişim kurabilen, izleyenlerine ilham verebilen liderdir. İmkânsız olanı gerçekleştirme amacındadırlar bunu da izleyenlerini yapabileceklerine inandırırılar. Bu nedenle yüksek düzeyde tutkuya sahiptirler ve enerjilerini de bu tutkudan alırlar (Kerfoot, 2006).

Otantik liderler, liderlikleri süresince kimseyi özellikle de izleyicilerini aldatmazlar. Statü, onur veya kişisel çıkarları için liderlik rolüne bürünmezler, liderlik aktivitelerini şahsi menfaatleri için gerçekleştirilmezler (Gündoğdu, 2010).

2.1.6.4.8. Öğretimsel Liderlik

Öğretimsel liderlik kavramı, batılı ülkelerde başarılı ya da etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarla birlikte 1970’li yılların sonundan itibaren gündeme gelmiş olup günümüzde de gündemdeki yerini korumaktadır. Öğretimsel liderlik, eğitim yöneticisinin yani okul müdürünün okulun belirlenen hedeflerine ulaşabilmesi için hem kendisinin yerine getirmekle mükellef olduğu, hem de kendisi dışındaki okulun iç ve dış paydaşlarını etkileyerek paydaşları vasıtasıyla yerine getirmesini sağladığı davranışlarını kapsamaktadır (Şişman, 2002).

Öğretimsel liderlik kavramı, nitelikli öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için onların işlerini kolaylaştırıcı daha arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak, okulun çalışma ortamının tatmin edici ve daha üretken bir çevreye dönüştürülmesi çalışmalarını ifade etmektedir (Cerit, 2001).

Öğretimsel liderlik ile ilgili davranışlar üzerine çalışmaları olan Hallinger öğretim liderliği davranışlarını okulun misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme ve olumlu öğrenme iklimi geliştirme olarak üç boyutta ele almıştır (Gümüşeli, 1996).

Öğretimsel liderlik bir anlamda da eğitim yöneticisinin, okulun varoluş nedeninin “öğrencinin başarılı ve nitelikli bir şekilde gelişip yetişmesini sağlamak” olduğu gerçeğini unutmamasıdır. Öğretimsel liderlik, eğitim yöneticisinin görev yerini müdür odasının dışına taşıyarak görev yerinin sınıflar ve okulun koridorları olduğu düşüncesine dayanır (Özden, 1998).

2.1.6.4.9. Etkileşimci (Transaksiyonel) Liderlik

Bass, liderliğe getirilen tanımlama ve sınıflandırmaların zamanın koşullarını karşılamada yeterli gelmediği savunmuştur. Bass etkileşimci lideri, işgörenlerinden ne istediğini oldukça açık bir şekilde ifade eden ve kendilerinden beklenen ve istenen performansı gösterdiklerinde ne gibi bir ödül alacaklarını net bir şekilde ifade eden kişi olarak tanımlamıştır (Bass, 1985). Etkileşimci liderlik alan yazında; eylemsel, edimsel, örgütsel, işe dönük, işlemci veya işlemsel liderlik de olarak da yer almaktadır.

Etkileşimci liderlik, “lider ile izleyenleri yani işgörenleri arasında karşılıklı değişim kavramına dayanmaktadır. Etkileşimci davranış, işgörenlerin çabası ve performansı karşılığında liderin işgörenlerine ödül sağladığı bir değişim sürecinde ortaya çıkar” (Eren, 2003).

Etkileşimci liderlikte, desteklenmesi olası olan işgörenler liderlerin vaatleri, ödülleri ve pekiştirmeleri ile motive edilir veya negatif dönüt disiplineller davranışlar ve azarlama gibi tutum ve davranışlar ile düzeltilir (Bresctick, 1999).

2.1.6.4.10. Karizmatik Liderlik

Karizma kavramı ilk defa Weber tarafından kullanılmıştır. Etkinin, otoritenin yöneticinin pozisyonundan ya da gelenekten kaynaklanmadığını, onun yerine işgörenlerin liderin kendine has özelliklerle donatıldığı anlayışına dayandığını ifade etmektedir (Tezcan,

2006). Weber, karizmatik otoriteyi, bireyin kutsallığına ya da kahramanlık gücüne veya örnek alınacak vasıflarına ve bu birey tarafından yönetilenlerin kurulan düzene teslim olarak bağlanmaları sonucunda meydana gelen otorite tipi olarak ifade etmektedir (Kocatürk, 2007).

Karizmatik lider, sahip olduğu karizmatik özellikleri ile izleyicilerini, örgütün misyonu ve vizyonu yönünde davranmaya sevk edebilen kişidir (Koçel, 1998). Karizmatik liderler kendilerinde olan özgüven, cesaret, konuşma ve ikna yeteneği, vizyon ve değerle başkalarını etkileyebilen ve istediği yönde davranmalarını sağlayan kişilerdir (Oktay ve Gül, 2003).

Karizmatik liderler işgörenlerin ihtiyaçlarını karşılayan davranışlar göstererek olumlu bireysel ve örgütsel çıktılar elde ederler. İşgörenlerin ihtiyaçları, rol algıları, iş doyumunu, ortak kimlik, grup doyumunu, iş performansı, örgütsel vatandaşlık davranışları ve kendi kendini yönetme gereksinimleridir (Choi, 2006). Karizmatik liderler üyelerinin ihtiyaç, değer, kaynak ve özlemlerini kendi ilgilerinden ortak ilgilere dönüştürür. Bundan dolayı izleyiciler liderlerin misyonlarına gönülden bağlanırlar. İzleyiciler liderlerine güvenir, değerlere büyük önem verir ve motivasyonları artar (Uyguç, Duygulu ve Çıraklar, 2000). Bu nedenle, karizmatik liderlerin önemli görevlerinden biri işgörenlerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini anlamak ve bunları karşılamaktır (Celep, 2014b).

2.1.6.4.11. Dönüşümcü (Transformasyonel)Liderlik

Günümüz bilişim teknolojisinin gelişim hızı örgütlerin değişimine de ivme kazandırmıştır. Örgütlerin yapılarını koruyup sürekliliklerini sağlayabilmeleri için bu değişim hızına ayak uydurmaları ve aynı zamanda kendi değişimiyle birlikte çevresinin değişimine katkı sunması zorunluluk arz ettiği gibi toplum tarafında da istenen ve beklenen durumdur. Günümüzde dönüşüm ve değişim kavramları anlamdaş kavramlarmış gibi kabul görmektedir. Ancak değişim, süreç ve anlam bakımından dönüşümü ifade etmekte yetersiz kalmaktadır. Dönüşümün gerçekte ifade ettiği şey çok köklü bir değişimdir. Değişim yapıdaki fiziksel değişimler iken dönüşüm yapıdaki fikirseller değişimlerle birlikte gelen dönüşümdür değişime oranla dönüşüm daha köklü, daha kalıcı ve daha kapsamlıdır. Bu sebeplerden örgütlerin, çağı yakalayıp toplumun beklentilerine cevap verebilmesi için sadece değişim gerçekleştirmeleri yeterli olmayıp dönüşüm gerçekleştirmeleri gerekmektedir.

Liderlik yaklaşımlarından dönüşümcü liderlik, bu düşüncelerin ışığında meydana gelmiştir. Esas amacı köklü bir değişim yani dönüşüm olan bu liderlik yaklaşımı, işgörenlerin

doyumlarını arttırarak, onların daimi gelişimini ve örgütün misyonunun sürekli yenilenmesini sağlar (Celep, 2004).

İlk defa 1978 yılında Mc Gregor Burns'ın *Liderlik* adlı kitabında ifade edilen dönüşümcü (dönüşümsel) liderlik kavramı (Celep, 2004; Çelik, 2003; Genç ve Halis, 2006; Şahin, 2006) , daha sonra Bernard Bass ve arkadaşları tarafından dönüşümcü liderlik teorisi olarak geliştirilmiştir (Genç ve Halis, 2006; Şahin, 2006).

İngilizcedeki orijinal adı “transformational leadership” şeklinde ifade edilen dönüşümcü liderlik, kimi yazarlarca “vizyoner liderlik”, kimilerince “karizmatik liderlik” ve kimilerince de “yeni liderlik” şeklinde kavramlaştırılmıştır (Bolat ve Seymen, 2007). Bu kavram Türkçe yazında ise “dönüşümcü”, “dönüşümsel”, “değişimci”, “reformcu”, “dönüştürücü” gibi kavramlarla ifade edilmektedir (Koçel, 2001).

Bennis' e göre dönüşümcü liderlik, vizyonunu gerçekleştirmek için, işgörenleri yetkili kılma, güçlü duruma getirme ve dağıttığı yetkiyi, gücü eylem birliğine dönüştürme yeteneğidir. Dönüşümcü liderliğin öğeleri ise örgütte ve işgörenlerinde vizyon, iletişim, kararlılık, bağlılık, yoğunlaşma, yetkilendirme, güçlendirme, örgütsel öğrenme olanakları sağlamadır. (Erçetin, 2000).

Dönüşümcü liderlik bir vetiredir. Köklü bir değişim ile bireysel ve örgütsel dönüşümü içerir. Değerlerle, ahlakla, ölçünlerle ve uzun vadeli amaçlarla ilgilidir. Dönüşümcü liderlik işgörenlerin motivasyonlarını, gereksinimlerinin doyumunu ve onların tüm insancıl taleplerinin yerine getirilmesi eğilimini kapsamaktadır (Gökkaya, 2005).

Yukl (1994), dönüşümcü ve karizmatik liderliği tartışırken bu liderlik süreçlerinde liderlerin bir takım davranışlarının aynı olmasına karşın, önemli farklılıklar taşıyan davranışlarda sergilediklerini belirtmiştir. Yukl'a (1994) göre dönüşümcü liderler yetkilerini devretmeleriyle, gereksiz bürokratik düzenlemeleri ortadan kaldırımlarıyla, işgörenlerin bilgi ve becerilerini arttırmak amacıyla yetişmelerini, gelişmelerini sağlamalarıyla, değişimi kurumsallaştırmak için örgütün yapısını, yönetim sistemini ve kültürünü değiştirmeleriyle karizmatik liderlerden farklılık gösterirler (akt: Erçetin, 2000).

Dönüşümcü liderlik, işgörenlerine örgütün vizyonunu benimseten; onların bu vizyona katkıda bulunmaları için ilave misyonlar yükleyen ve örgütün kültüründe değişimler gerçekleştirerek işgörenlerini mevcut yaptıklarından veya potansiyel olarak yapabileceklerini inanıp düşündüklerinden daha fazlasını ve daha iyisini yapabileceklerine inandıran liderlik tarzıdır (Eren, 2003).

Dönüşümcü liderlik, eğitimde örgütsel yenileşme açısından çok önemli bir liderlik biçimi olarak görülmektedir. Dönüşümcü lider, öğretmenleri entelektüel açıdan özendiren, onlara dönüşümün ruh ve heyecanını aşıl原因an liderdir. Bu yönüyle eğitimde temel dönüşümler gerçekleştiren liderleri bir yönüyle ilham kaynağı olması ve karizmatik bazı davranışlar göstermesi gerekir (Çelik, 2000: 221).

Okulların kuruluş amaçlarını gerçekleştirebilmesi için, değişimi okul ortamına getiren, değişimi yöneten liderlik tipine sahip müdürlere gereksinim vardır. Bu liderlik tipinin adı “Dönüşümcü (Transformasyonel)” liderliktir (Eraslan, 2004, s. 2). Okulu yeniden örgütleme çabaları, okul yöneticilerinin temel yöneticilik rollerinde öğretimsel liderlikten dönüşümcü liderliğe doğru bir değişmeye yol açmıştır. Dönüşümcü liderlik biçimi, karar verme sürecinde ortaya sorunları çözmede, öğretmenlerin örgütsel çatışmalarını çözmede, okula hizmet eden geniş bir toplumsal çevreyle iyi ilişkiler kurma açısından etkili olabilir (Çelik, 2012).

Son yıllarda özellikle gelişmiş ülkelerde, günümüz okullarını yönetebilecek müdürler için gerekli olan liderlik rollerini belirlemek amacıyla, çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiş ve çağdaş okul müdürünün liderlik rolleri yeniden belirlenmiştir. Bu liderlik rolleri; vizyoner liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, dönüşümcü liderlik, toplumsal liderlik, örgütsel liderlik, etik liderlik ve politik liderlik şeklinde sıralanabilir. Çok farklı liderlik rolleri çıkmasına rağmen okul örgütlerinde en fazla, dönüşümcü, öğretimsel, kültürel ve vizyoner liderlik rollerinin etkili olduğu saptanmıştır (Tahaoğlu, 2007).

2.1.6.4.11.1.Dönüşümcü Liderlik Boyutları

Bu bölümde dönüşümcü liderliğin; ideal etki, ilham verici motivasyon, zihinsel teşvik ve bireysel ilgi alt boyutları ele alınacaktır.

2.1.6.4.11.1.1. İdeal Etki / Karizma

İdeal etki boyutundaki süreç lidere güvenildiği ve izleyenler liderin üstün yeteneklerle donatıldığına inandığı bir süreçtir. İdeal etki boyutunda lider, izleyenlerin kendilerinde de saygı, değer ve gurur hissini var olduğuna inandırıp bu hislerini harekete geçirmeyi sağlamaktadır. Bundan dolayı lider, izleyenlerine yüksek hedefler için rehber olur, ileri görüşlü, fedakar ve vizyon belirleyen bir karaktere sahip olduğundan izleyenleri için rol modeli oluşturmaktadır (Bass, 1998).

Dönüşümcü liderlikte karizma, izleyenlerin performanslarını en üst düzeyde göstermeleri ve hedeflere sıkı sıkıya bağlanmaları amacıyla kullanılır (Bresctick, 1999).

Karizmatik liderler üst düzey bir güce ve etkililiğe sahiptir. İzleyenler karizmatik liderin kişiliğiyle kendilerini özdeşleştirirler ve liderlerine yüksek düzeyde güven duyarlar. Karizma sahibi lider, izleyenlerini heyecanlandırır, izleyenlerin fikirlerini canlı tutar ve onlara ilham verir. Karizma sahibi liderler başarıya ulaşmak için yoğun çaba sarf ederler (Çelik, 2003).

2.1.6.4.11.1.2. İlham Verici Motivasyon

İlham verici motivasyon ya da telkinle güdüleme alt boyutu dönüşümcü liderlerin izleyenlerine ve çevresine ilham veren, işgörenlerin motivasyon düzeyini yükselten ve yüksek düzeyde ikna yeteneğine sahip karakteristik özellikleri ile büyük bir vizyon yaratabilmesiyle ilişkilidir. Dönüşümcü liderler izleyenlerin başarabilme istek ve yeteneğine duydukları inancı imgeleri, simgeleri, mitleri, gücü ve iyimserliği kullanarak cesaretlendirebilirler (Bass , 1990).

Dönüşümcü lider kendine has beceri ve yeteneklerinden aldığı güçle işgörenlerin örgüt içinde yüksek performans göstermesini önemsemekte ve bu yönde işgörenlerin örgütsel hedeflere ulaşmaları için izleyenlerine rehberlik edip onlarla birlikte üstün çaba sarf eder. İlham vericilik kavramının vurgulanmasındaki amaç işgörenlerin kendilerine gösterilen ilgiye gösterdikleri olumlu tepkiyi öne çıkarmaktır (Çakınberk ve Demirel, 2010).

Dönüşümcü liderlerin kendileri ve izleyenleri için hayat dolu bugünleri ve ulaşılabilir yarınları vardır. Coşkusal destek ve çekicilikleri sayesinde izleyenlerine ilham verir ve onların birinci derecedeki motivasyonel ihtiyaçlarını karşılayarak onları motive etmekte oldukça etkilidirler (Çelik, 2003).

2.1.6.4.11.1.3. Zihinsel Teşvik / Entelektüel Uyarım

Dönüşümcü liderler işgörenlerinin alışlagelmiş davranış kalıplarını değiştirebilecek düşüncelere yönlendirirler. İzleyicilerin problemlere farklı bakış açıları geliştirmelerine ve problemleri farklı ve yeni yollarla çözmelerine katkı sağlarlar Böylelikle oluşturdukları zihinsel teşvik ile pratiğe izin verme, yaratıcı düşünceleri sürekli destekleme eğiliminde olup süre gelen duruma karşı dururlar (Özkalp ve Kırrel, 2001).

Zihinsel teşvik, izleyenlerin değer ve inanışlarındaki değişimin yanında, izleyenlerin problemlerini ve problemleri çözenin farkında olmaları yönündeki değişimi ifade etmektedir (Celep, 2004).

Dönüşümcü liderler, yenilikçi, yeni bilgi, beceri ve yetkinlik kazandıracak her türlü deneyime açık, kendi iş tanımlarının ötesinde kuralları ve yapıları sorgulayan, yeni metotlar geliştirmeye çalışan, ellerindeki ürünü ya da hizmeti ve kendilerini geliştirmek için sürekli yeni yollar arayan nihayetinde izleyenlerini de bu yönde teşvik eden kişilerdir (Bresctick, 1999, Eraslan, 2003).

2.1.6.4.11.1.4. Bireysel İlgi

İşgörenlerin performansını arttırmayı sağlayan çalışma ve davranışlar bireysel düzeyde ilgi boyutundadır. Dönüşümcü liderler izleyenlerine görevlerini üst düzeye başarmaları konusunda rehberlik eder ve işgörenlerini koşullar dâhilinde sürekli olarak desteklemektedir. Dönüşümcü liderler izleyenlerinin ayrı ayrı bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını gözeterek, onlara kılavuzluk ve koçluk yapmakta ve uygun tavsiyeler vermektedir. Dönüşümcü lider bunu izleyenlerini izlediği izlenimini uyandırmadan yapmaktadır (Sönmez, 2010).

İzleyenlerin belli bir vizyona ya da misyona yönlendirilmesini dönüşümcü bir liderin karizması sağlıyorsa, bireylerin tüm potansiyellerini kullanmalarına olanak sağlayacak yolu açacak olan ise dönüşümcü liderlerin izleyenlerine bireysel düzeyde ilgi göstermeleridir (Berber, 2000).

İzleyenlerinin her birine ayrı ayrı değer veren, onlara saygı gösteren, onların bireysel ihtiyaçlarının farkında olan ve bunları önemseyip karşılamaya çalışan, izleyenlerini sürekli cesaretlendiren, onları destekleyip kendilerini geliştirmelerine yardımcı olan, özetle her izleyicisi ile özel olarak ilgilenen dönüşümcü lider bireysel ve grup motivasyonunu sağlamada en önemli görevi yerine getirmektedir (Gül ve Şahin, 2011).

2.2. Motivasyon

En basit biyolojik ihtiyaçlardan karmaşık insan davranışlarına kadar bireyi etkileyen, bireyin tutum ve davranışlarına yön veren, bireyi harekete geçiren ve bireyin harekete geçmesi için enerji veren en önemli faktörlerden birisi olan motivasyon, bir eylemin neden yapılmak istendiği veya bazı eylemlerin bireye çekici gelirken bazı eylemlerin ise neden itici geldiği sorularına yanıt ararken verilen cevaplardır. Özetle arzuları, istekleri, dürtüleri, ilgileri ve gereksinimleri kapsayan genel bir kavramdır (Erden, 2005, Adair, 2005, Cüceloğlu, 2007).

Bir davranışın yapılması konusunda irade gösterilmesini ifade eden motivasyon, hedeflenen sonuçlar için, anlam ifade etmeye devam ettiği sürece birey tarafından davranış ve

tutumların devam ettirilmesini sağlar. Bundan dolayı, bireylerin kendi durumlarından ya da çevresindeki durumlardan kaynaklı farklı güdülerle, hususi bir biçimde tutum göstermelerinin isteklendirilmesidir (Tınaz, 2013).

Motivasyon, psikolojik gereksinim ya da fizyolojik eksikliklerden başlayan, davranış ve yöntemleri etkinleştirme gereksinimini sağlayan, teşvik ve hedefi amaçlayan bir süreçtir (Luthans, 2011).

Motivasyon üst düzey verimlilik, sürekli üretkenlik ve hedeflenen amaca yoğun bir çaba ile ulaşılması için önemlidir. Hedeflenen amaca ulaşmada motivasyonun doğrudan etkisi olduğu için yöneticinin en önemli sorumluluğu işgörenlerin motivasyon düzeylerinin artırılmasıdır (Forsyth, 2006).

Günbayı (2000), motivasyon kelimesinin İngilizce ve Latince anlamlarından yola çıkarak motivasyon kelimesi yerine güdüleme kelimesini kullanmanın daha doğru olacağını belirtmiş ve güdülemenin davranışın gücü ve yönüyle ilgili olduğunu ifade ederken belirli bir amacı başarmaya dönük olarak eylemde bulunan bireyi de iyi güdülenmiş bir birey olarak tanımlamıştır.

Motivasyon davranışlara enerji ve yön veren güçleri kapsamaktadır. Davranışlara enerji ve yön veren güçler insanın temel gereksinimlerinden kaynaklanır. Bütün gereksinimler ve yoksunluklar motive edici ve harekete geçiricidir. Ancak motivasyon (güdülüm) sözcüğü daha çok eğitim, verimlilik ve başarı ile birlikte kullanılmaktadır (Karataş, 2017).

Bireylerin gereksinimlerini karşılayabilmek için kişisel, bilişsel, sosyal ve kültürel etmenlerin etkisiyle bireyi davranışa iten ve doğuştan getirilen motivasyon; içsel ve dışsal motivasyon olarak iki başlık altında ele alınmaktadır. Dışsal motivasyon, bireyin bir davranışı istenilen şekilde gerçekleştirilmesi için ödül, ceza, baskı, takdir edilme, sevilme, kabul görme gibi dışardan gelen uyarıcılarla motive edilerek gereksinimleri yönünde bireyleri davranışa yönlendirmektedir. İçsel motivasyon ise bireyin gereksinimlerinden kaynaklanan ve bireyi gereksinimleri doğrultusunda davranışları gerçekleştirmeye yönlendiren motivasyondur. Bireylerin gereksinimlerini karşılamak adına geliştirdiği merakları, ilgileri, öğrenme gereksinimleri ve kendini geliştirme duyguları içsel motivasyonun kaynağıdır. İçsel motivasyonda önemli olan bireyin kendi istekleri doğrultusunda, dışsal bir uyarıcının etkisi altında kalmadan eyleme geçmesidir (Ergün, 2012; İlhan, 2015; Tuzcuoğlu, 2014).

2.2.1. Motivasyon Kuramları

İnsan davranışlarının nedenini açıklayan motivasyonu neyin sağladığı, bireyin motivasyonunu arttırma adına nelere gereksinim duyulduğu, motivasyonun sürekliliğinin sağlanması için neler yapılması gerektiği yıllarca merak edilen bir araştırma konusu olmuştur. Uzun yıllar devam eden bu araştırmalar sonucunda motivasyonu açıklamak için farklı kuramlar ortaya atılmıştır (Cengiz, 2009; Köroğlu, 2019).

Motivasyon kuramları, bireyi bir davranışa yönlendiren etmenlerin neler olduğunu açıklamayı hedefleyen kapsam (içerik) kuramları ve bireyin bir davranışa yönelmesinde etkili olan sürecin nasıl olduğunu açıklamayı hedefleyen süreç kuramları olmak üzere iki başlık altında ele alınmaktadır (Narmanlı, 2019).

2.2.1.1. Motivasyonda Kapsam Kuramları

Motivasyonda kapsam kuramları Maslow'un gereksinimler hiyerarşisi kuramı, Alfred'in VIG kuramı, Herzberg'in çift etmen kuramı, Mc Clelland'ın başarı gereksinimi kuramıdır.

2.2.1.1.1. Maslow'un Gereksinimler Hiyerarşisi Kuramı

İnsan gereksinimlerini ilk kez inceleyen ve belki de motivasyon kuramları arasında dünyada en çok tanınan motivasyon kuramını ortaya atan bilim insanı Abraham H. Maslow'dur (Süral Özer ve Topaloğlu, 2012).

Maslow'un gereksinimler hiyerarşisi kuramına göre birey bir eylemi ya da davranışı yapıyorsa mutlaka birey ona gereksinim duyduğu için yapıyor ve onu gereksinim olarak görüyordur (Cengiz, 2009). Maslow insan gereksinimlerini ardışık bir düzen içinde beş temel kategoride incelemiş ve bunları birincil ve ikincil gereksinimler olarak ele almıştır. Maslow'un hiyerarşisinde ilk iki sırada yer alan fizyolojik gereksinimler ve güvenlik gereksinimleri birincil gereksinimler olarak ele alınmıştır. Sevgi-ait olma gereksinimleri, saygınlık-değer gereksinimleri ve kendini gerçekleştirme gereksinimi ise ikincil gereksinimler olarak ele alınmıştır (Süral Özer ve Topaloğlu, 2012).

İnsanların yaşamları boyunca bir çok gereksinimleri ortaya çıkar. Ortaya çıkan bu gereksinimlerin bazıları insanların yaşantılarında diğerlerinden daha önemlidir ve öncelikle karşılanmaları gerekmektedir. Öncelikle karşılanması gereken gereksinimler karşılandıkça bir üst seviyedeki gereksinimler insanı güdüler ve insan artık o gereksinimi karşılama isteğinde

olacaktır. Maslow'un gereksinimler hiyerarşisinde süreç bu şekilde devam etmektedir (McLeod, 2017).

2.2.1.1.2.Alderfer'in VIG(Varoluş-İlişki Kurma-Gelişme)Kuramı

Maslow'un gereksinimler hiyerarşisi kuramını desteklemek ve eksikliklerini gidermek amacıyla Clayton Alderfer tarafından ortaya atılmıştır. Alderfer kuramında örgütlerdeki insan gereksinimlerine yönelik çalışmalar yapılmış ve Maslow'un kuramındaki bu yöndeki eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır. Alderfer'in kuramında gereksinimler Varoluş (existence), İlişki Kurma(relatedness) ve Gelişme(growth) olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır. İngilizce baş harflerinin birleşiminden dolayı bu kurama ERG kuramı da denir (Özkalp , ve Kirel, 2005; Süral Özer ve Topaloğlu, 2012).

Alderfer'in kuramındaki ele alınan başlıklardan “varoluş” Maslow'un kuramındaki an alt iki seviyede yer alan fizyolojik ve güvenlik gereksinimlerine; ikinci ele alınan “ilişki kurma” Maslow'un gereksinimler hiyerarşisinde üçüncü ve dördüncü seviyede olan sevgi ve ait olma gereksinimi ile saygı gereksinimini karşılamaktadır. Alderfer'in kuramında ele alınan son başlık “gelişme” ise Maslow'un kuramında beşinci seviyesinde bulunan kendini gerçekleştirme gereksinimi ile dördüncü seviyede yer alan saygı gereksiniminin başarı ve sorumluluk niteliğini içeren saygı gereksinimini karşılamaktadır (Greenberg ve Baron, 1997; John ve Saks , 2001).

Alderfer'in kuramında gereksinimler arasında belirli bir hiyerarşi yoktur. Bir gereksinimden diğerine direk olarak geçilebilmekte ve sürekli olan gereksinimlerin insanı sürekli motive edeceği savunulmuştur (Baysal, 1981;Önen ve Tüzün, 2005).

2.2.1.1.3.Herzberg'in Çift Etmen Kuramı

Maslow ve Alderfer gibi motivasyonun temelinde gereksinimlerin olduğunu savunan Frederic Herzberg'in de motivasyon kuramının gelişmesine önemli katkıları olmuştur. Herzberg ve arkadaşlarının 1950'li yılların sonlarında ve 1960'lı başlarında yapmış oldukları araştırmanın sonuçlarına göre işgörenlerin iş tatmini ve tatminsizliği ile ilgili sorulara vermiş oldukları cevaplardan iki farklı boyut olduğu bulunmuştur. Buna göre koruyucu (hijyen) etmenler ve motive edici etmenler olarak adlandırılan iki farklı etmen grubunun işgörenleri farklı şekillerde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Süral Özer ve Topaloğlu, 2012).

Herzberg'in çift etmen kuramına göre işgörenin yaptığı işte başarıyı elde edebilmesi için o işi yaparken kendisinde olan motive ve ortamdaki hijyene bağlıdır. Başarı duygusu, tanınma,

kişisel gelişim, terfi etme, işin mahiyeti gibi motive edici etmenler işgörenlerin o işte başarılı olması için işgörene verilen fırsat ve imkânlardır. Ücret, şirket politikaları, iş güvenliği, şirket yönetimi, çalışma koşulları gibi koruyucu (hijyen) etmenler ise işgörenleri motive etmez sadece onlara başarı elde etmeleri için uygun ortamı sağlar (Önen ve Tüzün, 2005).

2.2.1.1.4.McClelland'ın Başarı Gereksinimi Kuram

Henry A. Murray'ın 1938 yılında insan davranışlarının nedenini oluşturduğunu belirttiği yirmiden fazla gereksimin arasında sadece başarı, güç ve yakın ilişki gereksinimlerini içeren Başarı Gereksinimi Kuramını ortaya atan David C. McClelland'dır (Süral Özer ve Topaloğlu, 2012).

McClelland'ın kuramında birinci gereksinim başarı gereksinimidir. Başarı açısından yüksek mevkilere ulaşma, diğerlerinden daha üst seviyede olma isteği, zorlukların üstesinden gelebilme, yetkinlik gerektiren karmaşık görevleri yerine getirme başarı gereksinimi olarak tanımlanır. İkinci gereksinim yakın ilişki gereksinimidir. Yakın ilişki gereksinimi yakın arkadaşlıklar kurma, kişisel ilişkileri geliştirme ve çatışmadan kaçınma arzusunu ifade eder. Üçüncü gereksinim ise güç gereksinimidir. Güç gereksinimi, insanları etkileme ve kontrol altına tutma, başkalarından sorumlu olma ve insanlar üzerinde otorite kurma arzusu olarak tanımlanmaktadır (Tünay, 2019).

2.2.1.2.Motivasyonda Süreç Kuramları

Motivasyonda süreç kuramları ise kapsam kuramlarının aksine dışsal etmenlerle ilgilenmektedir. Başka bir ifade ile davranışın sonucunu hedeflemektedir. Bunlar eşitlik kuramı, beklenti kuramları, sonuçsal şartlandırma yaklaşımı/pekiştirme kuramı ve amaç kuramıdır (Karslı, 2015).

2.2.1.2.1.Eşitlik Kuramı

Sosyal psikolog J. Stacy Adams tarafından geliştirilen eşitlik kuramı, eşit çabanın eşit şekilde ödüllendirilmesi gerektiği temeline dayanmaktadır. İşgörenler, gösterdikleri çabaların ve bu çabaların sonucunda elde ettiklerini, aynı işi yapan diğer işgörenlerin gösterdiği aynı çaba ve elde ettiği sonuçlarla kıyasladıklarında, kendilerine ne kadar eşit davranıldığı algıları üzerine odaklanan eşitlik kuramı işgörenlerin bu kıyaslamadan sonra adil davranıldığını düşündüklerinde motive olduklarını ileri sürer. Eşitlik kuramında “ödülleri (çıktılar)”,

işgörenlerin görevlerinden elde ettiklerini ifade etmektedir. Terfi, ücret, ikramiye ve ek gelir gibi unsurlar “çıktı” olarak nitelendirilmektedir. Bu kuramda “katkılar (girdiler)” ise çalışma saati, harcanan çaba, üretilen ürün miktarı, işe yönelik sunulan kalite anlayışını ifade etmektedir (Greenberg ve Baron, 1997; Kinicki ve Williams, 2006; Luthans, 2002).

2.2.1.2.2.Beklenti Kuramları

Motivasyon konusunda önemi her geçen gün artan kuramların önde gidenlerinden biri de beklenti kuramlarıdır. Beklenti kuramları V.Vroom’un geliştirdiği temel beklenti kuramı ve E.Lawler ve L.Porter’in Vroom’un temel beklenti kuramının geliştirilmiş hali olan genişletilmiş beklenti kuramı olma üzere iki ayrı kuramdan oluşmaktadır (Koçel, 2001; Tozkoparan, 2012).

2.2.1.2.2.1.Vroom'un Beklenti Kuramı

Viktor Vroom’un geliştirdiği beklenti kuramı, iş görenlerin davranış tercihlerini nasıl yaptıklarını yani işgörenlerin amaçlarıyla işteki davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Bu kurama göre; işgörenleri iki şey motive etmektedir. Birincisi işgörenlerin bir şeyi ne kadar istediği ikincisi ise isteklerine ulaşma şanslarının ne olduğudur. Vroom, bir işgörenin iş için çaba harcamalarını iki etmene bağlamıştır. Bunlar valens (bireyin ödülü arzulanma derecesi) ve beklentidir. Buna göre motivasyon, sonucunda ödüle varılacak bir çabaya yönelik beklentinin, ödülün çekiciliği ile çarpımına eşittir (Adler, 2002;Kinicki ve Williams, 2006; Yüksel, 1998).

İfade edilenlerden sonuç olarak şu formül ortaya çıkmaktadır;

$$\text{Motivasyon} = \text{Valens} \times \text{Beklenti}$$

Eğer birey belirli bir düzeyde bir çabanın belirli bir başarımla sonuçlanacağı beklentisi içindeyse ve bu başarımın da belirli bir birincil derecede önemli sonuç ya da ödül ile sonlanacağı beklentisi varsa ve aynı zamanda birey bu belirli birinci kademe ödülü bazı ikinci derece sonuç ya da ödüller için gerekli olduğunu düşünüyor (araçsallık) ve birey hem birinci hem de ikinci derece ödülleri arzuluyorsa, bu kişi motive olacaktır (Koçel, 2005).

2.2.1.2.2.2.Lawler-Potter'in Genişletilmiş Beklenti Kuramı

Lawler ve Porter, Vroom’un kuramını yeniden tanımlayınca ve genişletinceye kadar Vroom’un valens kavramında, doyum bir girdi olarak düşünülmesine ve çıktılarının başarım

uygulamalarına sahip olmasına rağmen doyum ve başarımlar arasındaki ilişki doğrudan bir motivasyon modeli olarak ele alınmıştır. Lawler ve Porter'ın modelinde bireyin sarf ettiği yüksek çaba her zaman yüksek başarımla sonuçlanmaz. Bireyin gerekli bilgi ve yetkinliğe sahip olmaması ve bireyin başarılı olabilmek için örgütün bireye yüklediği rolle ilgili uygun bir rol algısına sahip olmaması çaba ile verimlilik arasındaki ilişkiye etki etmektedir. Buna bağlı olarak birey istenilen bir verimliliği göstermek için yüksek çaba harcarsa dahi gerekli bilgi ve yetkinlikten yoksun ise bu hedefe erişemeyecektir. Burada öneme sahip durum bireyin gereksinim duyduğu bilgi ve beceriden yoksun olmamasıdır. Bilgi ve becerinin eksikliğini hisseden birey ne kadar çabalasa da istenilen işte başarıyı elde edemeyecektir (Kaplan, 2007; Luthans, 2002; Tozkoparan, 2012).

2.2.1.2.3.Sonuçsal Şartlandırma Yaklaşımı/Pekiştirme Kuramı

Skinner tarafından geliştirilen bu kurama göre, davranış ve sonuç arasındaki ilişki göz önünde bulundurularak davranışın sonuca göre şartlanmaya dönüştüğü savunulur. Sonuçsal şartlandırma yaklaşımı, bireylerin davranışları pekiştirildiğinde istenen davranışlarını tekrar etme olasılığının artacağını ifade etmektedir. Bununla beraber Skinner, bireyin istenen davranışın göstermesi için ödülün istenen davranışın hemen sonrasında bireye verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Davranışın ödüllendirilmemesi veya ceza verilmesi halinde ise tekrar etme durumu azalmaktadır. Belirli olumlu davranışları göstermek, onları pekiştirmek ve alışkanlık haline getirmek için kuramda dört yöntemin varlığından söz edilmektedir. Bunlar olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme, son verme ve cezalandırmadır (Daft, 2006; Narmanlı, 2019; Robbins ve Judge, 2013).

2.2.1.2.4.Amaç Kuramı

Edwin Locke'ın 1968 yılında geliştirdiği amaç kuramına göre bireylerin bir konudaki amaç ve hedefleri, o işe olan motivasyon düzeylerini de göstermektedir. Gerçekleştirilmesi güç hedefleri hedefleyen birey, kendisinden çok daha basit hedefleri hedefleyen bireylere kıyasla daha fazla çaba sarf etmelidir. Bu çaba bireyin motivasyon seviyesini daha yüksek duruma getirecektir (Güney, 2011; Koçel, 2005).

Bireyler, belirli bir amaca başarıyla ulaşabilmek için, sahip oldukları iş görme kapasiteleriyle olması gereken başarımlarını karşılaştırma yaptıklarından bireyler için amaç motive edici bir etmen durumundadır. Belli bir amaç sahibi olmak, başarımları sürekli olarak

arttırmaktadır. Bireylerin kendileri için üst düzey amaçlar belirlemesi ve bu amaçları hedeflemesi, çabalarının artmasına, işlerini daha iyi yapabilme becerilerine sahip olmalarını sağlayacaktır (Toplu, 1998).

2.2.1.3.Motivasyonda Yeni Yaklaşımlar

Teknolojinin öne alınmaz ilerlemesi sonucunda bilgiye ulaşmanın kolaylaşması, iletişim gerekliliğinin ve etkililiğinin artması, iş ve iş yeri kavramlarının yeniden tanımlandığı günümüzde işgörenlerin gereksinimlerinin karşılanabilmesi için yeni motivasyon yaklaşımları üzerine çalışmalar yapılmıştır.

2.2.1.3.1.Bilişsel Değerlendirme Teorisi

1968 yılında DeCharms tarafından yapılan özgün (origin) – piyo” ayırımı bilişsel değerlendirme teorisinin ilk önemli çalışması olarak kabul edilmektedir. 1971 yılında Deci ve arkadaşları DeCharms’ın önerisini geliştirerek bilişsel değerlendirme modelini ortaya atmışlardır. Deci’nin çalışmasında dışsal ödüllerin içsel güdülenmeyi azaltacağını, dışsal ödüllerin azaldığı veya ortadan kaldırıldığı durumlarda içsel güdülenmeyi artıracığı temel varsayım olarak ele alınmıştır (Can, Akgün ve Kavuncubaşı, 1994).

İşgörenlerin çalışmalarından dolayı elde ettikleri dışsal ödüller, sadece yaptıkları işten dolayı elde edildiği düşüncesini kendilerinde çağrıştırdığından iş görenlerde motivasyon düşüklüğüne neden olacaktır. İşgörenlerin yalnızca başarımlarına göre değerlendirildiği düşüncesi, iş görende motivasyon düşüklüğü oluşturabilmektedir. İçsel ödüller olarak değerlendirildiğinde, işgörenlerin bir şeyler başardıklarına inanmaları, örgütte yaratıcı bir işçi olduğu hissine kapılmaları, örgütlerine fayda sağladıkları düşüncesi kendilerinde oluştuğunda motivasyon düzeyleri yükselecektir. Deci, içsel ve dışsal etmenleri bu açıdan ele almıştır (Dulkadir, 2017).

2.2.1.3.2.Öz Belirtim (Self Determination)Teorisi

Deci ve arkadaşları tarafından yapılan bilişsel değerlendirme teorisi çalışmalarına gerçek durumları temsil etmediği gerekçesiyle yapılan eleştiriler neticesinde yine Deci tarafından ortaya atılan ve “öz belirtim teorisi (self determinasyon teorisi)” olarak adlandırılan teoriye göre; yaptıkları davranışların kendi denetiminde olduğunu hissetmek bireylerin tercih ettikleri bir durumdur. Bu teori, özerk motivasyon ve kontrollü motivasyon kavramlarını temel

almaktadır. Bireylerin işlerin kendi kontrolleri altında devam ettiğini hissettikleri bir zamanda ve bireylerin daha önce kendi istedikleri ve keyif aldıkları için yaptıkları davranış için zorunluluk hissetmesine neden olan herhangi bir etki, motivasyon düzeyini düşürmektedir. Bireyin işe gereksiniminin olması ve bu işi yapmak zorunda olması, işi yaparken baskı altında olduğunu hissederek yapması, kontrollü motivasyonu tanımlamaktadır. Özerk motivasyon ise bireyin tamamıyla kendin iradesi ve tercihleri ile yaptığı davranışı belirtir (Gagne, 2014; Robbins ve Judge, 2013;Uzun, 2012).

2.2.1.3.3.Dinamik Motivasyon Teorisi

Kapsam teorilerini günümüz koşullarına uyarlamayı hedefleyen Osteraker tarafından oluşturulan bu kuramda motivasyon kaynağı üç boyutta incelenmiştir. Osteraker günümüz iş hayatı ile motivasyon kuramları karşılaştırıldığında, kuramların değil uygulama metodlarının zamanın gerisinde kaldığını belirtmiştir. Motivasyonun kaynağı olarak görülen gereksinimlerin, sosyal, mental ve fiziksel olarak üç boyutta ele alınabileceğini belirtmiştir. Bu motivasyon kuramı, gereksinimleri temel alan motivasyon kuramlarının dinamik bir uygulamasını sunmakta ve odağında işgörenin değerleri ve tutumları yer almaktadır. İşgörenlerin önceliklerini onların sahip olduğu değerler bütünü belirlediğinden, söz konusu değerler motivasyon düzeyini yükseltmede rehberlik etmektedir (Uzun, 2012).

2.2.1.3.4.İş Özellikleri Teorisi

Turner ve Lawrence tarafından 1960'lı yılların ortalarında geliştirilen zorunlu iş nitelikleri teorisi bu teorinin temelini oluşturmaktadır. Hackman ve Oldman tarafından geliştirilen iş özellikleri teorisi özellikle birey ve işi arasındaki ilişkiye odaklanır. Bu teori örgütün yapısal köklü bir değişimine odaklanmış, işin yüksek düzeyde içsel motivasyonu ortaya çıkararak bir biçimde düzenlenmesi gerekliliğini savunmuşlardır. Eğer, yapılan iş bu şekilde düzenlendiği takdirde, işgörenin duyacağı içsel motivasyon onun kişisel gelişimine olan tatminin arttıracak bu şekilde de yüksek başarıyı göstermesini sağlayacaktır. Beceri çeşitliliğini, görev bütünlüğünü, görevin önemini, özerkliği ve geri bildirim işin anlamlı hissetmeyi sağlayan beş iş özellik olarak kabul etmişlerdir (Altuğ, 1998; Uzun, 2012).

2.2.1.3.5.İş Tasarımı Teorisi

İş tasarımı, işgörenlerin daha önce keşfedilmemiş gizil güçlerinin ortaya çıkarılmasını ve yeteneklerinin gerçekleştirilmesini temel almaktadır. İşgörenlerin gereksinimlerini doygunluğunu sağama konusundaki bu yeni motivasyon yaklaşımı da işin kendisi üzerinde odaklanmakta ve işin işgörenin daha üst seviye gereksinimlerini giderecek şekilde nasıl değiştirilebileceği veya düzenlenebileceği üzerinde durmaktadır. Bu kapsamda işgörenlerin kararlara katılımcı olması, işte çeşitli yeteneklerini kullanmaları, tüm bir iş birimini tamamlamaları ve bu şekilde kendilerini değerlendirmeleri sağlanmaya çalışılır. İşin yüksek düzeyde motivasyonu sağlayacak düzeyde tasarlanması iş rotasyonu, iş genişletme ve iş zenginleştirme uygulamalarıyla gerçekleştirilmektedir (Barutçugil , 1988; Uzun, 2012).

2.2.1.3.6.Öz Yönetim (Self Management)Teorisi

Bilgi ve yetenek sahibi işgörenlerin geçmiştekine göre daha önemli olduğu günümüzde özellikle bilgi işçileri kendi gizil güçlerini kullanma ve kendilerini geliştirme fırsat ve imkanlarını sunan örgütleri tercih etmektedir. Günümüzde işgörenlerin yüksek düzeydeki gereksinimleri ve motivasyonları oldukça önem kazanmıştır. Öyle ki insan kaynakları yönetimi kavramı yerini insan potansiyeli yönetimi kavramına bırakmaya başladığı görülmektedir. Bu kavram insanların kendi potansiyellerini kullanma fırsatı bulduklarında, kendi kendilerini yönetebilecekleri temeline dayanmaktadır. Söz konusu bilgi işçileri olduğunda bu yaklaşımın doğruluğu ortaya çıkmaktadır. Bilgi işçilerinin motivasyonunu arttıran en önemli etmenler bireysel gelişme, işte özerklik ve verilen görevi başarı ile yerine getirme olarak ifade edilmiştir. Bilgi işçilerinin motive edilmesinde en önemli husus, yaptıkları işle ilgili onlara daha fazla özerklik tanınarak kendi gelişimlerini sağlayacak kontrolün kendilerine verilmesidir. Öz yönetim uygulamaları takım çalışması ve uzaktan çalışma olmak üzere iki başlık altında ele alınmaktadır (Forsyth, 2006; Tampoe, 1993; Uzun, 2012).

2.2.1.3.7.Güçlendirme(Empowerment)

Motivasyondaki en yeni yaklaşım olarak kabul edilen ve son dönemde yeni yaklaşımlarından en sık kendinden söz ettiren güçlendirmedir. Emir vererek yönetim biçimleri geride bırakarak işgörenlerin yaratıcılıklarını ortaya çıkararak motivasyon düzeylerini arttırmayı amaçlayan güçlendirme (Empowerment), örgütlerin problemlerini sonlandırmak için birliği hedeflemektedir. Güçlendirme ile işgörenlerin yaptıkları işle ilgili amaçlarını

belirlemeleri, kendi başlarına karar alıp uygulayabilmeleri, kendilerini kontrol edebilmeleri ve örgütün misyon ve vizyonu çerçevesinde belirlenen hedefler doğrultusunda sonuçlar üretmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır (Doğan, 2003; Koçel, 1998).

2.3. Dönüşümcü Liderlik ve Motivasyon Üzerine Yapılmış Çalışmalar

Canbaz (2019) okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı yüksek lisans tez çalışmasında; okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki tespit etmiştir. Dönüşümcü liderlik ile duygusal bağlılık ve devam bağlılığı arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Yıldız (2019) okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin bireysel yenilikçilik algılarına etkisini araştırdığı yüksek lisans tez çalışmasında; dönüşümcü liderlik ilham verici motivasyon alt boyutu ile bireysel yenilikçilik değişime direnç, fikir önderliği, deneyime açıklık, risk alma alt boyut puanları ve yenilikçilik toplam puanı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu saptanmış, dönüşümcü liderlik ilham verici motivasyon ve entelektüel uyarım alt boyutlarının öğretmenlerin yenilikçilik düzeyinin pozitif ve anlamlı olarak yordayan değişkenler olduğunu tespit etmiştir.

Aydın Turan (2019) Öğretmen görüşlerine göre örgütsel sosyalleşme ile dönüşümcü liderlik arasındaki ilişkiyi araştırdığı yüksek lisans tez çalışmasında; , katılımcıların çoğunun hem örgütsel sosyalleşme düzeylerinin yüksek seviyede olduğu hem de algıladıkları dönüşümcü liderlik düzeyinin yüksek olduğunu örgütsel sosyalleşme ile dönüşümcü liderlik arasındaki ilişkinin pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tünay (2019) örgütsel sinizimin yönetici koçluk davranışı ile içsel motivasyon ilişkisine etkisini araştırdığı yüksek lisans tez çalışmasında; örgütsel sinizm ile işgörenin içsel motivasyonu arasında ters ilişki olduğu; örgütsel sinizmin yönetici koçluk davranışının içsel motivasyona olan etkisi kısmi olarak doğrulanmış, içsel motivasyonun alt faktörlerinden olan öz memnuniyetle arasında anlamlı doğrusal bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Gedik, Çil, Korkut, Yükselen Kaya ve Şimşek'in (2018) yapmış oldukları çalışmada; içsel motivasyon araçlarının çalışanların iş motivasyonu üzerinde dışsal motivasyon araçlarından daha etkili olduğu ve iş motivasyon araçlarının çalışanların motivasyonu

üzerindeki etkisinin katılımcıların demografik değişkenlerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Akçay Güngör (2018) etkili okul özelliklerinin dönüşümcü liderlik ve öğretmen bağlılığıyla ilişkisini araştırdığı doktora tez çalışmasında; öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile yöneticilerin dönüşümcü liderlik özellikleri ve etkili okul özellikleri arasında doğrudan, dönüşümcü liderlik davranışı ile etkili okul özellikleri arasında doğrudan ilişkili olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile etkili okul özellikleri arasındaki ilişkide yöneticilerin dönüşümcü liderlik özelliklerinin aracı değişken olduğunu tespit etmiştir.

Dulkadir (2017) dönüşümcü liderlik davranışlarının çalışanların iş tatmini üzerindeki etkisini araştırdığı yüksek lisans tez çalışmasında; PTT A.Ş. firmasında bir alan araştırması gerçekleştirerek, dönüşümcü liderlik ile iş tatmini arasında kuvvetli bir ilişki bulunduğu saptanmış ve katılımcılara göre örgüt liderlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini taşımadığı sonucuna ulaşmıştır.

Aksel (2016) ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya amaçladığı yüksek lisans tez çalışmasında; Öğretmenlerin motivasyon algıları ve öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları sergileme düzeyleri yüksek olduğu, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği sergileme düzeyinin; okul müdürüyle çalışma süresi ve okul büyüklüğüne; öğretmen motivasyon algılarının; okul müdürüyle çalışma süresi, branş ve okul büyüklüğüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta olduğunu ve dönüşümcü liderlik ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Yücel Batmaz ve Gürer (2016) dönüştürücü liderliğin çalışanların içsel motivasyonu üzerindeki etkisi: yerel yönetimlerde karşılaştırmalı bir araştırma adlı makalelerinde; çalışanların dönüştürücü liderlik ve içsel motivasyon algıları arasında pozitif yönlü orta derecede bir ilişki olduğu, dönüştürücü liderlik algılarının içsel motivasyonları üzerinde etkisi olduğu, çalışanlarının kendi liderlerine dair dönüştürücü liderlik algılarında anlamlı bir farklılık bulunamadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Belias ve Koustelios (2014) Yunanistan'da bankacılık sektöründe yapılan bir çalışma yapmış ve bu çalışmada dönüşümcü liderliğin iş tatmini ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Akbolat, Işık ve Yılmaz (2013) dönüşümcü liderlik davranışının motivasyon ve duygusal bağlılığa etkisini araştırdıkları makalelerinde; dönüşümcü liderliğin, motivasyon ve

duygusal bağlılık üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ve dönüşümcü liderlik, motivasyon ve duygusal bağlılığın birbirini olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir.

Kim (2012) makalesi için; Güney Kore’de kamuda tam zamanlı çalışan 238 görevli ile bir çalışma yapmış ve bu çalışmada dönüşümcü liderlik ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ve verilerin çözümlenmesinde yararlanılan istatistiksel yöntem ve tekniklere dair bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma konusu ile ilgili geçmişi veya şimdiki durumu betimlemeyi amaçlayan, katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, tutum, beceri, yetenek vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırma yaklaşımına tarama araştırmaları denir (Büyüköztürk, vd., 2009). Eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkilerini ve bu etkilerin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma; genel tarama modelleri arasında yer alan değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen ilişkisel tarama modelindedir (Sönmez ve Alacapınar, 2013). Korelasyon türü ilişki ve karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkiler olmak üzere iki farklı ilişkisel tarama vardır (Karasar, 2008).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Antalya ili merkez ilçeleri olan Aksu, Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa ilçeleri resmi devlet okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmanın yapıldığı eğitim öğretim yılında bu dört ilçede toplam 10.905 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmanın örneklem büyüklüğü tespitinde Anderson'un (1990 akt: Balcı, 2004) hoşgörü gösterilebilir hata için gerekli örneklem tablosu kaynak alınarak araştırma örnekleminin $\alpha = .05$ anlamlılık ve %5 hoşgörü düzeyinde basit tesadüfi örneklem yöntemi ile 378 öğretmenden oluşması planlanmıştır. Ancak uygulama esnasında karşılaşılabilecek sıkıntılar ve geri dönüşlerde meydana gelebilecek muhtemel veri kayıpları göz önünde bulundurulup Antalya ili şehir merkezindeki Aksu, Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa ilçelerindeki araştırma için gidilen resmi devlet okullarında görev yapan 957 öğretmenin tamamına ulaşılarak anket uygulama isteği kendilerine iletilmiştir. Bu

öğretmenlerden araştırmaya gönüllük esasına göre katılan 438'ine anket uygulanmış ve 418 anket geri dönmüştür. Geri dönen anketlerden 25'i eksik veri sebebiyle değerlendirme dışı bırakılınca örneklem büyüklüğü 393 öğretmen olarak meydana gelmiştir. Araştırma örnekleme dair bilgiler aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırma Örnekleme Dair Bilgiler

Okul Türü	Aksu	Kepez	Konyaaltı	Muratpaşa	Toplam Okul Sayısı	Toplam Öğretmen Sayısı (n)
İlkokul	7	2	2	3	14	189
Ortaokul	5	1	1	3	10	122
Lise	2	-	1	3	6	82
Toplam	14	3	4	9	30	393

Tablo 3.1'e göre Aksu ilçesinden ilçedeki resmi devlet okullarından 7'si ilkokul, 5'i ortaokul ve 2'si lise olmak üzere toplam 14 okul, Kepez ilçesinden ilçedeki resmi devlet okullarından 2'si ilkokul ve 1'i ortaokul olmak üzere toplam 3 okul, Konyaaltı ilçesinden ilçedeki resmi devlet okullarından 2'si ilkokul, 1'i ortaokul ve 1'si lise olmak üzere toplam 4 okul ve Muratpaşa ilçesinden ilçedeki resmi devlet okullarından 3'ü ilkokul, 3'ü ortaokul ve 3'ü lise olmak üzere toplam 9 okulla beraber Antalya ili şehir merkezindeki ilçelerden toplamda 30 okuldan 189 ilkokul, 122 ortaokul ve 82 ^{lisede} çalışan 393 öğretmen araştırmaya katılarak araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Antalya ili merkez ilçelerinden örnekleme oluşturan öğretmenlerin ilçelere ve okul türüne göre dağılımları tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Araştırma Örnekleminin İlçelere Göre Dağılımı

İlçe	İlkokul Öğretmen Sayısı (n)	Ortaokul Öğretmen Sayısı (n)	Lise Öğretmen Sayısı (n)	Toplam Öğretmen Sayısı (n)
Aksu	57	57	34	148
Kepez	53	12	0	65
Konyaaltı	21	7	4	32
Muratpaşa	58	46	44	148
Toplam	189	122	82	393

Tablo 3.2'ye göre örneklem, Aksu ilçesindeki 7 resmi devlet ilkokulundan 57, 5 resmi devlet ortaokulundan 57 ve 2 resmi devlet lisesinden 34 olmak üzere toplam 148 öğretmen, Kepez ilçesindeki 2 resmi devlet ilkokulundan 53 ve 1 resmi devlet ortaokulundan 12 olmak

üzere toplam 65 öğretmen, Konyaaltı ilçesindeki 2 resmi devlet ilkokulundan 21, 1 resmi devlet ortaokulundan 7 ve 1 resmi devlet lisesinden 4 olmak üzere toplam 32 öğretmen ve Muratpaşa ilçesindeki 3 resmi devlet ilkokulundan 58, 3 resmi devlet ortaokulundan 46 ve 3 resmi devlet lisesinden 44 olmak üzere toplam 148 öğretmen olarak ilçelere göre dağılmıştır.

Antalya ili merkez ilçelerinden örnekleme oluşturan öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Kıdem ve Eğitim Yöneticisi İle Çalışma Süresi Dağılımları tablo 3.3’de sunulmuştur.

Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Kıdem ve Eğitim Yöneticisi İle Çalışma Süresi Dağılımları

Değişken	Düzyey	n	%
Cinsiyet	Kadın	275	70
	Erkek	118	30
Medeni Durum	Evli	333	84,7
	Bekar	60	15,3
Kıdem	1-5 Yıl	42	10,7
	6-10 Yıl	53	13,5
	11-15 Yıl	79	20,1
	16 Yıl ve Üzeri	219	55,7
Eğitim Yöneticisi İle Çalışma Süresi	1-2 Yıl	187	47,6
	3-4 Yıl	115	29,3
	5 Yıl ve Üzeri	91	23,2

Tablo 3.3’e göre katılımcı öğretmenlerin cinsiyetleri incelendiğinde 393 öğretmenin 275’inin (% 70) “kadın” ve 118’sinin (% 30) “erkek” olduğu görülmektedir. Katılımcıların medeni durumları incelendiğinde 333’ünün (% 84,7) “evli” ve 60’ının (% 15,3) “bekar” olduğu görülmektedir. Katılımcıların kıdem durumları incelendiğinde 42’sinin (% 10,7) “1-5 yıl”, 53’ünün (% 13,5) “6-10 yıl”, 79’unun (% 20,1) “11-15 yıl” ve 219’unun (% 55,7) “16 yıl ve üzeri” olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin eğitim yöneticisi ile çalışma süresi incelendiğinde 187’sinin (% 47,6) “1-2 yıl”, 115’inin (% 29,3) “3-4 yıl” ve 91’inin (% 23,2) “5 yıl ve üzeri” olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Antalya ili merkez ilçeleri olan Aksu, Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa ilçeleri resmi devlet okullarında görev yapan eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının beraber çalıştıkları öğretmenlerin motivasyonlarına etkilerini ve çeşitli değişkenler açısından farklılaşp farklılaşmadığını araştıran çalışmada verileri toplamak için üç bölümden oluşan

anket kullanılmıştır. Anketin birinci bölümü katılımcıların cinsiyet, medeni durum, kıdem, eğitim yöneticisi ile çalışma süresi ve branşlarına dair bilgilerin istendiği kişisel bilgiler bölümüdür. Anketin ikinci bölümünde Mottaz (1985), Ertan (2008) , Çayırbaş (2013) ve Aksel'in (2016) de çalışmalarında kullandıkları, içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki boyuttan oluşan, 24 maddeli ve 5'li likert tipi bir ölçekle hazırlanan iş motivasyonu ölçeği yer almaktadır. Ölçekteki 1 ile 9. madde arası maddeler içsel motivasyon boyutunda, 10. maddeden sonraki bütün maddeler ise dışsal motivasyon boyutunda yer alan sorularıdır. (Ertürk, 2014). Ölçekte yer alan ve dışsal motivasyon boyundaki 12, 18, 20 ve 23. maddeler eğitim kurumlarında karşılığı olmadığı için veri toplama aracı uygulanmadan önce ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin geçerlik testi sonucu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .939 ($p < .050$) olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenilirlik katsayıları içsel motivasyon boyutunda .928, dışsal motivasyon boyutunda .860 ve iş motivasyonu ölçeğinin tamamında .929 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre iş motivasyonu ölçeğinin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

Anketin üçüncü bölümünde ise eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını öğretmenlerin görüşlerine göre tespit edebilmek için Bass ve Avolio (1992)'nin Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği, Liderlik Uygulamaları Ölçeği ve Hollanda okullarında geniş gelişme çabalarını değerlendirme amacıyla geliştirilen ölçekten yararlanarak Oran (2002) tarafından geliştirilen dönüşümcü liderlik ölçeği kullanılmıştır. 5'li likert tipi olan ölçeğin dört alt boyutu vardır. Bunlar İlham Verici Motivasyon, İdeal Etki, Bireysel İlgi ve Entelektüel Uyarım boyutlarıdır. Ölçekteki sorular, 1 ile 12. sorular arası İlham Verici Motivasyon, 13 ile 20. sorular arası İdeal Etki, 21 ile 28. sorular arası Bireysel İlgi, 29 ile 40. sorular arası Zihinsel Teşvik faktörleri altında toplanmıştır. Ölçeğin geçerlik testi sonucu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .982 ($p < .050$) olarak tespit edilmiştir. Faktörlerin Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenilirlik katsayıları ilham verici motivasyon boyutunda .952, ideal etki boyutunda .946, bireysel ilgi boyutunda .949, zihinsel teşvik boyutunda .971 ve toplamda .987 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar göre göre dönüşümcü liderlik ölçeğinin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma konusu belirlenip araştırmada kullanılacak ölçeklere karar verildikten sonra öncelikle bilimsel etik gereği ölçeklerin kullanılabilmesi için ölçekleri geliştiren araştırmacılardan kullanım izni alınmıştır. Ardından ölçeklerin araştırmada kullanılabilmesi

için Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna başvurularak onay alınmıştır. Etik Kuruldan onay alındıktan sonra Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden anketin Antalya ili Aksu, Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa ilçelerinde bulunan resmi devlet okullarında görev yapan öğretmenlere uygulama oluru alınmıştır. Tüm izin, onay ve olur alma işlemlerinden sonra araştırmacı tarafından 2018-2019 eğitim öğretim yılında Antalya ili Aksu, Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa ilçelerinde bulunan resmi devlet ilkokulu, ortaokulu ve liselerine gidilerek okulların eğitim yöneticilerine İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün anket uygulama oluru sunulup okullarında görev yapan öğretmenlere gönüllük esasına göre anket uygulama isteği iletilmiştir. Eğitim yöneticilerinin kabulü ile araştırmacı tarafından istekli öğretmenlere anket uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizleri yapılmadan önce toplanan anketlerin kontrolleri gerçekleştirilmiş ve eksik veri nedeniyle 25 anket analiz dışı bırakılarak 393 anketin verileri üzerinden analizlerin yapılmasına karar verilmiştir. Anketin birinci bölümü olan kişisel bilgiler bölümünde yer alan branş bilgilerinden öğretmenlerin okul türleri ilkokul, ortaokul ve lise olarak belirlenmiş ve ölçeğe kodlanmıştır. Anketler okul türlerine göre ayrıldıktan sonra sıra numaralarıyla 1,2,3,...,391,392,393 şeklinde sıralanmıştır. Buna göre 1 ile 189 arası sıra numaralı anketler resmi devlet ilkokulunda görev yapan öğretmenler, 190 ile 311 arası sıra numaralı anketler resmi devlet ortaokulunda görev yapan öğretmenler ve 311 ile 393 arası sıra numaralı anketler resmi devlet lisesinde görev yapan öğretmenler olarak kategorize edilmiştir.

Yapılan kontroller, sıralamalar ve sınıflamalardan sonra veriler IBM SPSS Statistics 22 (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) paket programına işlenmiştir. Verilerin analizinde parametrik veya parametrik olmayan analiz yöntemlerinin hangisinin kullanılması gerektiğini belirlemek için dönüşümcü liderlik ölçeği madde toplamları ve dört alt boyutu ile iş motivasyonu ölçeği madde toplamları ve iki alt boyutuna ayrı ayrı yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre her iki ölçek ve alt boyutlarının tamamında anlamlılık değeri $p=.00 < .05$ bulunmuştur. Bu değer verilerin normal dağılım göstermediğini, verilerin analizinde parametrik olmayan analiz yöntemlerinin kullanılması gerektiğini göstermiştir.

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre; öğretmenlerin kendi iş motivasyon düzeyleri ile beraber çalıştıkları eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını sergileme düzeylerini ölçmek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır.

Buna göre iş motivasyon ölçeğinin ve dönüşümcü liderlik ölçeğinin değerlendirilmesi 1.00-1.80 “Çok Düşük”; 1.81-2.60 “Düşük”; 2.61-3.40 “Orta”; 3.41-4.20 “Yüksek”; 4.21-5.00 “Çok Yüksek”, şeklindedir.

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğini test etmek için parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Mann Whitney U testi cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine, Kruskal Wallis H testi ise eğitim yöneticisi ile çalışma süresi ve okul türü değişkenlerine uygulanmıştır.

Araştırmada katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre; eğitim yöneticilerinin sergilemiş oldukları dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemek için ise Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, Antalya ili merkez ilçeleri olan Aksu, Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa ilçeleri resmi devlet okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanan İş Motivasyon Ölçeği ve Dönüşümcü Liderlik Ölçeği ile toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeylerine Dair Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin görüşlerine göre; araştırmanın birinci alt problemi olan öğretmenlerin iş motivasyonu ile içsel ve dışsal motivasyon alt boyut düzeylerine dair tanımlayıcı istatistikler sunulmuştur.

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin iş motivasyonu alt boyutlarına ve toplamına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Alt Boyutlarına ve Toplamına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	N	Min.	Max.	\bar{X}	ss
İçsel Motivasyon	393	1.00	5.00	4.09	.36
Dışsal Motivasyon	393	1.00	5.00	3.55	.38
İş Motivasyonu	393	1.00	5.00	3.79	.68

Tablo 4.1’e göre öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyleri alt boyutlarında ve toplamında 3.41-4.20 “Yüksek” düzey aralığındadır. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre; öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin ($\bar{X}=4.09$), dışsal motivasyon düzeylerine ($\bar{X}=3.55$) kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin iş motivasyonu toplamında $\bar{X}=3.79$ ortalamaya sahip olduğu ve iş motivasyonlarının yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.1. Öğretmenlerin İş Motivasyonu İçsel Motivasyon Alt Boyutuna Dair Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin iş motivasyonu içsel motivasyon alt boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin İş Motivasyonu İçsel Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

İfadeler	N	Min.	Max.	\bar{X}	ss
Yaptığım İşte Başarılıyım	393	1.00	5.00	4.25	.92
Yaptığım İşle İlgili Sorumluluğa Sahibim	393	1.00	5.00	4.41	.95
Çalışma Arkadaşlarım Çalışmalarından Dolayı Beni Takdir Ederler	393	1.00	5.00	3.90	.90
Yaptığım İşin Yapılmaya Değer Bir İş Olduğuna İnanıyorum	393	1.00	5.00	4.39	1.00
İşimi Tam Anlamıyla Yapabilecek Yetkiye Sahip Olduğuma İnanıyorum	393	1.00	5.00	4.13	1.06
Yaptığım İşin Saygın Olduğuna İnanıyorum	393	1.00	5.00	4.07	1.20
Kendimi Okulun Önemli Bir Çalışanı Olarak Görüyorum	393	1.00	5.00	4.03	.94
Yaptığım İşle İlgili Bir Konuda Karar Verme Hakkına Sahibim	393	1.00	5.00	3.93	1.06
Yöneticilerim Çalışmalarından Dolayı Her Zaman Beni Takdir Ederler	393	1.00	5.00	3.69	.97
İçsel Motivasyon	393	1.00	5.00	4.09	.36

Tablo 4.2'ye göre katılımcı öğretmenlerin iş motivasyonu içsel motivasyon alt boyutunda yer alan ifadelerden en fazla katıldıkları ifade “Yaptığım işle ilgili sorumluluğa sahibim” (\bar{X} =4.41) ifadesidir. Öğretmenlerin en fazla katıldıkları ikinci ifade “Yaptığım işin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum” (\bar{X} =4.39) ifadesidir. Öğretmenlerin en fazla katıldıkları üçüncü ifade ise “Yaptığım işte başarılıyım” (\bar{X} =4.25) ifadesidir. Bu üç ifade de 4.21-5.00 “Çok Yüksek” düzey aralığındadır. Öğretmenlerin iş motivasyonu içsel motivasyon alt boyutunda yer alan ifadelerden en az katıldıkları ifade “Yöneticilerim çalışmalarından dolayı her zaman beni takdir ederler” (\bar{X} =3.69) ifadesidir. Bu ifadeyi sırasıyla “Çalışma arkadaşlarım çalışmalarından dolayı beni takdir ederler” (\bar{X} =3.90) ve “Yaptığım İşle İlgili Bir Konuda Karar Verme Hakkına Sahibim” (\bar{X} =3.93) ifadeleri takip etmektedir. Bu üç ifade ise 3.41-4.20 “Yüksek” düzey aralığındadır.

4.1.2. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Dışsal Motivasyon Alt Boyutuna Dair Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin iş motivasyonu dışsal motivasyon alt boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Dışsal Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

İfadeler	N	Min.	Max.	\bar{X}	ss
Yönetim İzin İsteğimi Olumlu Karşılar ve Reddetmez	393	1.00	5.00	3.97	.99
Çalışma Ortamında Fiziksel Şartlar Uygundur	393	1.00	5.00	3.46	1.17
İşyerindeki Araç ve Gereçler Yeterlidir	393	1.00	5.00	3.22	1.25
Çalışanlarla İlişkilerim İyi Düzeydedir	393	1.00	5.00	4.19	.87
Konularında Uzman Olan Kişiler Tarafından Toplantı, Seminer, Konferans Gibi Eğitim Faaliyetleri Yapılmaktadır	393	1.00	5.00	3.54	1.11
Çalışmakta Olduğum Okulun İleride Şuan ki Durumundan Daha İyi Olacağına İnanıyorum	393	1.00	5.00	3.74	1.03
Yöneticilerim İle İlişkilerim İyidir	393	1.00	5.00	4.12	.89
Yöneticilerim Çalışma Arkadaşlarımla Olan Anlaşmazlıklarımı Çözmekte Yardımcı Olurlar	393	1.00	5.00	3.74	1.00
Başarımdan Dolayı Ödüllendirilirim	393	1.00	5.00	3.12	1.06
Kişisel ve Ailevi Sorunlarımın Çözümünde Çalışma Arkadaşlarım Her Zaman Yanımdadır	393	1.00	5.00	3.73	1.03
Yaptığım İşten Aldığım Ücretin Yeterli Olduğunu Düşünüyorum	393	1.00	5.00	2.27	1.21
Dışsal Motivasyon	393	1.00	5.00	3.55	.38

Tablo 4.3'e göre katılımcı öğretmenlerin iş motivasyonu dışsal motivasyon alt boyutunda yer alan ifadelerden en fazla katıldıkları ifade "Çalışanlarla ilişkilerim iyi düzeydedir" (\bar{X} =4.19) ifadesidir. İkinci sırada yer alan ifade "Yöneticilerim ile ilişkilerim iyidir" (\bar{X} =4.12) ifadesidir. Öğretmenlerin en fazla katıldıkları üçüncü ifade ise "Yönetim izin isteğimi olumlu karşılar ve reddetmez" (\bar{X} =3.97) ifadesidir. Bu üç ifade de 3.41-4.20 "Yüksek" düzey aralığındadır. Öğretmenlerin iş motivasyonu dışsal motivasyon alt boyutunda yer alan ifadelerden en az katıldıkları ifade "Yaptığım işten aldığım ücretin yeterli olduğunu düşünüyorum" (\bar{X} =2.27) ifadesidir. İkinci en az katılan ifade "Başarımdan dolayı ödüllendirilirim" (\bar{X} =3.12) ifadesidir. En az katılan üçüncü ifade ise "İşyerindeki araç ve gereçler yeterlidir" (\bar{X} =3.22) ifadesidir. En az katılan ifadenin 1.81-2.60 "Düşük" düzey aralığında diğer iki ifade ise 2.61-3.40 "Orta" düzey aralığındadır.

4.2. Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Kıdem, Eğitim Yöneticisi İle Çalışma Süresi ve Okul Türü Değişkenlerine Göre İş Motivasyonu Düzeylerine Dair Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin görüşlerine göre; araştırmanın ikinci alt problemi olan öğretmenlerin iş motivasyonu ile içsel ve dışsal motivasyon alt boyut düzeylerinin cinsiyet,

medeni durum, kıdem, eğitim yöneticisi ile çalışma süresi ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği sorusuna parametrik olmayan testler ile cevap aranmıştır.

4.2.1. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeyinin ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre; öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerinin ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeylerinin ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann Whitney U	p
İçsel Motivasyon	Kadın	275	210.19	57802	12598	.000
	Erkek	118	166.26	19619		
Dışsal Motivasyon	Kadın	275	202.47	55678	14721	.145
	Erkek	118	184.26	21742		
İş Motivasyonu	Kadın	275	206.93	56907	13493	.008
	Erkek	118	173.85	20514		

Öğretmenlerin görüşlerine göre; öğretmenlerin cinsiyet değişkeni bağlamında iş motivasyonu ve alt boyut düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre iş motivasyonu dışsal motivasyon alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$U= 14721, p>.05$]. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre iş motivasyonu içsel motivasyon alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir [$U= 12598, p<.05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2= 0.18$) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Yine öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre iş motivasyonu düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir [$U= 13493, p<.05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2= 0.13$) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.2.2.Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeyinin ve Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Analizi

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre; öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerinin ve alt boyutlarının medeni durum değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeylerine ve Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann Whitney U	P
İçsel Motivasyon	Evli	333	199.89	66563	9028	.234
	Bekar	60	180.97	10858		
Dışsal Motivasyon	Evli	333	197.54	65779	9812	.825
	Bekar	60	194.03	11641		
İş Motivasyonu	Evli	333	197.54	65779	9292	.389
	Bekar	60	194.03	11641		

Öğretmenlerin görüşlerine göre; öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyinde ve alt boyutlarında medeni durum değişkeni bağlamında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre iş motivasyonu düzeyinde alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$U= 9028, p>.05 / U= 9812, p>.05 / U= 9292, p>.05$].

4.2.3.Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeyinin ve Alt Boyutlarının Kıdem Değişkenine Göre Analizi

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre; öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerinin ve alt boyutlarının kıdem değişkenine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeylerine ve Alt Boyutlarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı fark
İçsel Motivasyon	1-5 Yıl	42	189,58	3	.603	.896	-
	6-10 Yıl	53	190,01				
	11-15 Yıl	79	195,84				

	16 Yıl ve Üzeri	219	200,53				
	1-5 Yıl	42	207,55				
Dışsal Motivasyon	6-10 Yıl	53	175,19	3	3.553	.314	-
	11-15 Yıl	79	187,92				
	16 Yıl ve Üzeri	219	203,53				
	1-5 Yıl	42	200,54				
İş Motivasyonu	6-10 Yıl	53	179,97	3	1.982	.576	-
	11-15 Yıl	79	191,04				
	16 Yıl ve Üzeri	219	202,59				

Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyinde ve alt boyutlarında kıdem değişkeni bağlamında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre iş motivasyonu düzeyinde alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$\chi^2(3) = .603, p > .05$ / $\chi^2(3) = 3.553, p > .05$ / $\chi^2(3) = 1.982, p > .05$].

4.2.4. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeyinin ve Alt Boyutlarının Eğitim Yöneticisi İle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Analizi

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre; öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerinin ve alt boyutlarının eğitim yöneticisi ile çalışma süresi değişkenine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeylerine ve Alt Boyutlarının Eğitim Yöneticisi İle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Eğitim Yöneticisi İle Çalışma Süresi	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı fark
İçsel Motivasyon	1-2 Yıl	187	200,38	2	1.543	.462	-
	3-4 Yıl	115	201,70				
	5 Yıl ve Üzeri	91	184,10				
Dışsal Motivasyon	1-2 Yıl	187	197,51	2	.026	.987	-
	3-4 Yıl	115	195,57				
	5 Yıl ve Üzeri	91	197,75				
İş Motivasyonu	1-2 Yıl	187	200,90	2	.565	.754	-
	3-4 Yıl	115	196,13				
	5 Yıl ve Üzeri	91	190,09				

Öğretmenlerin görüşlerine göre; öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyinde ve alt boyutlarında eğitim yöneticisi ile çalışma süresi değişkeni bağlamında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre iş motivasyonu düzeyinde alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$\chi^2(2) = 1.543$, $p > .05$ / $\chi^2(2) = .026$, $p > .05$ / $\chi^2(2) = .565$, $p > .05$].

4.2.5. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeyinin ve Alt Boyutlarının Okul Türü Değişkenine Göre Analizi

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre; öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerinin ve alt boyutlarının okul türü değişkenine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeylerine ve Alt Boyutlarının Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı fark
İçsel Motivasyon	İlkokul	189	216,46	2	8.362	.015	3-1
	Ortaokul	122	178,81				
	Lise	82	179,21				
Dışsal Motivasyon	İlkokul	189	213,21	2	6.852	.033	2-1
	Ortaokul	122	188,17				
	Lise	82	172,76				
İş Motivasyonu	İlkokul	189	211,88	2	10.696	.005	3-1
	Ortaokul	122	178,22				
	Lise	82	190,64				

Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyinde ve alt boyutlarında okul türü değişkeni bağlamında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre içsel motivasyon alt boyutunda ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere oranla içsel motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir [$\chi^2(2) = 8.362$, $p < .05$]. Dışsal motivasyon alt boyutunda ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ortaokulda görev yapan öğretmenlere oranla dışsal motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir [$\chi^2(2) = 6.852$, $p < .05$]. İş motivasyonu ölçeği toplamında

ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ortaokulda ve lisede görev yapan öğretmenlere oranla iş motivasyonu düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir [$\chi^2(2) = 10.696 p<,05$].

4.3. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranış Düzeylerine Dair Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin görüşlerine göre; araştırmanın üçüncü alt problemi olan eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının düzeyi ile dönüşümcü liderliğin alt boyutları olan ideal etki, ilham verici motivasyon, zihinsel teşvik ve bireysel ilgi boyutlarının düzeylerine dair tanımlayıcı istatistikler sunulmuştur.

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının alt boyutlarına ve toplamına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Alt Boyutlarına ve Toplamına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	N	Min.	Max.	\bar{X}	ss
İlham Verici Motivasyon	393	1.00	5.00	3.82	.45
İdeal Etki	393	1.00	5.00	3.94	.30
Bireysel İlgi	393	1.00	5.00	3.89	.32
Zihinsel Teşvik	393	1.00	5.00	3.75	.51
Dönüşümcü Liderlik	393	1.00	5.00	3.84	1.53

Tablo 4.9’a eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının düzeyleri alt boyutlarında ve toplamında 3.41-4.20 “Yüksek” düzey aralığındadır. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre; eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının düzeyinin yüksek düzey aralığında $\bar{X}=3.84$ olduğu görülmektedir. Eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının alt boyutlarında ise en yüksek olan boyutun ideal etki alt boyutu olduğu ve $\bar{X}=3.94$ ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutların ise sırasıyla bireysel ilgi alt boyutu $\bar{X}=3.89$, ilham verici motivasyon alt boyutu $\bar{X}=3.82$ ve zihinsel teşvik alt boyutu $\bar{X}=3.75$ ortalamalara sahip olduğu görülmektedir.

4.3.1. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının İlham Verici Motivasyon Alt Boyutu Düzeylerine Dair Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının ilham verici motivasyon alt boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının İlham Verici Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

İfadeler	N	Min.	Max.	\bar{X}	ss
Bizlere Heyecan Verici Yeni Fırsatları İçeren Bir Gelecek Resmi Çizer	393	1.00	5.00	3.40	1.04
'İyi Bir Eğitimin' Ne Olduğu Konusunda Ortak Bir Görüş Sahiptir	393	1.00	5.00	3.86	.91
Okula İlgili Belirlediği Hedeflere Ulaşmak İçin Tutarlılık Gösterir	393	1.00	5.00	3.94	.86
Derslerde Gerçekleştirmeyi Hedeflediğimiz Şeyler Hususunda Bizlerle Görüş Alışverişi Yapar	393	1.00	5.00	3.82	.95
Okulumuzun Hedefini Ayrıntılı Bir Şekilde Tartışırız ve Üzerinde Düşünürüz	393	1.00	5.00	3.71	1.00
Okul İşleri İle İlgili Olası Problemler Hakkında Bizi Bilgilendirir	393	1.00	5.00	3.95	.87
Yaptığımız İşlerde Hep Başarıya Odaklanmamızı Sağlar	393	1.00	5.00	3.87	.91
Okulda Çalışma Şevkimizi Sürekli Canlı Tutar	393	1.00	5.00	3.71	.98
Yapılan İşlerde Sürekli Yüksek Hedef Belirler	393	1.00	5.00	3.79	.91
Amaçlarımızı Gerçekleştirebileceğimiz Konusunda Bize Güvenir	393	1.00	5.00	3.99	.85
Okul Dışındaki Eğitimsel Gelişmeleri İzler	393	1.00	5.00	3.91	.92
Okulumuzda Yürütülen Eğitim Faaliyetleri Hakkında Yeni Bakış Açılarını Geliştirmemizi Bekler	393	1.00	5.00	3.86	.90
İlham Verici Motivasyon	393	1.00	5.00	3.82	.45

Öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının ilham verici motivasyon alt boyutunda yer alan ifadelerden en fazla katıldıkları üç ifade sırasıyla “Amaçlarımızı Gerçekleştirebileceğimiz Konusunda Bize Güvenir” (\bar{X} =3.99), “Okul İşleri İle İlgili Olası Problemler Hakkında Bizi Bilgilendirir” (\bar{X} =3.95) ve “Okula İlgili Belirlediği Hedeflere Ulaşmak İçin Tutarlılık Gösterir” (\bar{X} =3.94) ifadeleridir. Bu üç ifade de 3.41-4.20 “Yüksek” düzey aralığındadır. Öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının ilham verici motivasyon alt boyutunda yer alan ifadelerden

en az katıldıkları ifade “Bizlere Heyecan Verici Yeni Fırsatları İçeren Bir Gelecek Resmi Çizer” ($\bar{X}=3.40$) ifadesidir. Bu ifade 2.61-3.40 “Orta” düzey aralığındadır. Öğretmenlerin en az katıldıkları diğer iki ifade ise $\bar{X}=3.71$ ortalama ile “Okulumuzun Hedefini Ayrıntılı Bir Şekilde Tartırırız ve Üzerinde Düşünürüz” ve “Okulda Çalışma Şevkimizi Sürekli Canlı Tutar” ifadeleridir. Bu ifadeler 3.41-4.20 “Yüksek” düzey aralığındadır.

4.3.2. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının İdeal Etki Alt Boyutu Düzeylerine Dair Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının ideal etki alt boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının İdeal Etki Alt Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

İfadeler	N	Min.	Max.	\bar{X}	ss
Kendi Eylemlerinin Ahlaki ve Etik Sonuçlarını Göz Önünde Bulundurur	393	1.00	5.00	4.00	.88
Birbirimize Güven Duymamızın Karşılaştığımız Problemlerin Üstesinden Gelmede Ne Kadar Önemli Olduğunu Vurgular	393	1.00	5.00	3.97	.88
Düşüncelerine, İdeallerine ve Değerlerine Sıkı Sıkıya Bağlıdır	393	1.00	5.00	4.06	.86
Zor Bir Durum Karşısında Mücadeleci Tavrı Sergiler	393	1.00	5.00	4.00	.89
İşle İlgili Eylemlerimizin Altında Yatan Birincil Amacı Görmemizi Sağlar	393	1.00	5.00	3.86	.91
Çok Önem Verir ve İnanıldığı Şeyleri Bizimle Paylaşır	393	1.00	5.00	3.85	.86
Hepimizin Paylaştığı Ortak Bir Gayeye Sahip Olmanın Önemini Vurgular	393	1.00	5.00	3.97	.84
İnanığımız Şeyleri Yapmamız İçin Kendimizi Adamamızın Önemini Vurgular	393	1.00	5.00	3.85	.92
İdeal Etki	393	1.00	5.00	3.94	.30

Öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının ideal etki alt boyutunda yer alan ifadelerden en fazla katıldıkları üç ifade sırasıyla “Düşüncelerine, İdeallerine ve Değerlerine Sıkı Sıkıya Bağlıdır” ($\bar{X}=4.06$), “Kendi Eylemlerinin Ahlaki ve Etik Sonuçlarını Göz Önünde Bulundurur” ($\bar{X}=4.00$) ve “Zor Bir Durum Karşısında Mücadeleci Tavrı Sergiler” ($\bar{X}=4.00$) ifadeleridir. Bu üç ifade de 3.41-4.20 “Yüksek” düzey aralığındadır. Öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının ideal etki alt boyutunda yer alan ifadelerden en az

katıldıkları üç ifade ise sırasıyla “Çok Önem Verir ve İnanıldığı Şeyleri Bizimle Paylaşır” (\bar{X} =3.85), “İnanığımız Şeyleri Yapmamız İçin Kendimizi Adamamızın Önemini Vurgular” (\bar{X} =3.85) ve “İşle İlgili Eylemlerimizin Altında Yatan Birincil Amacı Görmemizi Sağlar” (\bar{X} =3.86) ifadeleridir. Bu ifadeler 3.41-4.20 “Yüksek” düzey aralığındadır.

4.3.3. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Bireysel İlgil Alt Boyutu Düzeylerine Dair Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının bireysel ilgi alt boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Bireysel İlgil Alt Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

İfadeler	N	Min.	Max.	\bar{X}	ss
Bize Grubun Bir Üyesi Olarak Değil, Bir Birey Olarak Davranır	393	1.00	5.00	3.88	.95
Öğrencilerin İhtiyaç ve Yeterlilik Seviyelerinin Nasıl Belirleneceği Konusunda Bize Yardımcı Olur	393	1.00	5.00	3.82	.94
Kendi Kendimizi Geliştirmemize Olanak Sağlar	393	1.00	5.00	3.78	.96
Sorunlarımızı Dikkatli Bir Biçimde Dinler	393	1.00	5.00	4.02	.93
Kafamızı Kurcalayan Kaygıları Gerçekten Dinlediğini ve İlgilendiğini Hissettirir	393	1.00	5.00	3.92	.94
Mesleki Olarak Güçlü Yönlerimizi Geliştirmemiz Konusunda Bize Yardımcı Olur	393	1.00	5.00	3.83	.91
Her Öğretmene Farklı Gereksinim ve Yeteneklere Sahip Bireyler Olarak Davranır	393	1.00	5.00	3.86	.93
İyi Bir Çalışma Ortaya Koyan Öğretmenden Övgü İle Söz Eder	393	1.00	5.00	3.98	.89
Bireysel İlgil	393	1.00	5.00	3.89	.32

Öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının bireysel ilgi alt boyutunda yer alan ifadelerden en fazla katıldıkları üç ifade sırasıyla “Sorunlarımızı Dikkatli Bir Biçimde Dinler” (\bar{X} =4.02), “İyi Bir Çalışma Ortaya Koyan Öğretmenden Övgü İle Söz Eder” (\bar{X} =3.98) ve “Kafamızı Kurcalayan Kaygıları Gerçekten Dinlediğini ve İlgilendiğini Hissettirir” (\bar{X} =3.92) ifadeleridir. Bu üç ifade de 3.41-

4.20 “Yüksek” düzey aralığındadır. Öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının bireysel ilgi alt boyutunda yer alan ifadelerden en az katıldıkları üç ifade ise sırasıyla “Kendi Kendimizi Geliştirmemize Olanak Sağlar” (\bar{X} =3.78), “Öğrencilerin İhtiyaç ve Yeterlilik Seviyelerinin Nasıl Belirleneceği Konusunda Bize Yardımcı Olur” (\bar{X} =3.82) ve “Mesleki Olarak Güçlü Yönlerimizi Geliştirmemiz Konusunda Bize Yardımcı Olur” (\bar{X} =3.83) ifadeleridir. Bu ifadeler de 3.41-4.20 “Yüksek” düzey aralığındadır.

4.3.4. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Zihinsel Teşvik Alt Boyutu Düzeylerine Dair Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının zihinsel teşvik alt boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Zihinsel Teşvik Alt Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

İfadeler	N	Min.	Max.	\bar{X}	ss
Genel Kabul Görmüş ve Şu Ana Dek Hiç Tartışılmamış Olan Fikirlerin Bile, Yeniden Sorgulanmasını Teşvik Eder	393	1.00	5.00	3.67	1.02
Kendi Fikir ve Düşüncelerimizi Ortaya Koymamız İçin Bizi Teşvik Eder	393	1.00	5.00	3.80	.94
İşlerimizi Nasıl Yapacağımıza İlişkin Yeni Yaklaşımlar Önerir	393	1.00	5.00	3.76	.95
Sorunlara Farklı Açılardan Bakmamızı Sağlar	393	1.00	5.00	3.71	.94
Sorunları Çözerken Birbirinden Farklı Olan Bakış Açılımları Arar	393	1.00	5.00	3.77	.97
Alışla Gelmiş Problemlere Alışılmadık Çözüm Yolları Denememiz İçin Bizi Teşvik Eder	393	1.00	5.00	3.64	.99
Çok Önemli ve Vazgeçilmez Olarak Görülen Yargılarımızın Bile Yeniden Gözden Geçirilmesi Gerektiğine İnanır	393	1.00	5.00	3.66	.99
Problemler Üzerinde Gelişi Güzel, Dayanaksız Konuşmamız Yerine, Kanıt Göstererek ve Mantıklı Konuşmamızı Destekler	393	1.00	5.00	3.91	.92
Özel İlgiye İhtiyaç Duyanlara(Örnek: İçerik Kapanık Olma) Kişisel İlgi Gösterir	393	1.00	5.00	3.62	1.05
Okulumuzun Geleceğini Şimdiden Görmemizi Sağlar	393	1.00	5.00	3.73	.96
İşi Yapma Yöntemlerimizi Geliştirmemize Katkıda Bulunur	393	1.00	5.00	3.74	.98
Yeni ve Yaratıcı Fikirlerle Karşı Açıktır ve Bu Fikirlerin Gelişmesini Destekler	393	1.00	5.00	3.95	.95
Zihinsel Teşvik	393	1.00	5.00	3.75	.51

Öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının zihinsel teşvik alt boyutunda yer alan ifadelerden en fazla katıldıkları üç ifade sırasıyla “Yeni ve Yaratıcı Fikirlerle Karşı Açıktır ve Bu Fikirlerin Gelişmesini Destekler” ($\bar{X}=3.95$), “Problemler Üzerinde Gelişi Güzel, Dayanaksız Konuşmamız Yerine, Kanıt Göstererek ve Mantıklı Konuşmamızı Destekler” ($\bar{X}=3.91$) ve “Kendi Fikir ve Düşüncelerimizi Ortaya Koymamız İçin Bizi Teşvik Eder” ($\bar{X}=3.80$) ifadeleridir. Bu üç ifade 3.41-4.20 “Yüksek” düzey aralığındadır. Öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının zihinsel teşvik alt boyutunda yer alan ifadelerden en az katıldıkları üç ifade ise sırasıyla “Özel İlgiye İhtiyaç Duyanlara(Örnek: İçer Kapanık Olma) Kişisel İlgi Gösterir” ($\bar{X}=3.62$), “Alışıla Gelmiş Problemlere Alışılmadık Çözüm Yolları Denememiz İçin Bizi Teşvik Eder” ($\bar{X}=3.64$) ve “Çok Önemli ve Vazgeçilmez Olarak Görülen Yargılarımızın Bile Yeniden Gözden Geçirilmesi Gerektiğine İnanır” ($\bar{X}=3.66$) ifadeleridir. Bu ifadeler de 3.41-4.20 “Yüksek” düzey aralığındadır.

4.4. Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Kıdem, Eğitim Yöneticisi İle Çalışma Süresi ve Okul Türü Değişkenlerine Göre Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranış Düzeylerine Dair Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin görüşlerine göre; araştırmanın dördüncü alt problemi olan eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile dönüşümcü liderliğin alt boyutları olan ideal etki, ilham verici motivasyon, zihinsel teşvik ve bireysel ilgi boyut düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, kıdem, eğitim yöneticisi ile çalışma süresi ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği sorusuna parametrik olmayan testler ile cevap aranmıştır.

4.4.1. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranış Düzeyinin ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre; eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranış düzeyinin ve alt boyutlarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranış Düzeyinin ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann Whitney U	P
İlham Verici Motivasyon	Kadın	275	198.13	54486	15913	.763
	Erkek	118	194.36	22934		
İdeal Etki	Kadın	275	199.20	54781	15619	.555
	Erkek	118	191.86	22640		
Bireysel İlgi	Kadın	275	197.94	54434	15966	.801
	Erkek	118	194.81	22987		
Zihinsel Teşvik	Kadın	275	195.62	53795	15845	.712
	Erkek	118	200.22	23625		
Dönüşümcü Liderlik	Kadın	275	197.30	54257	16142	.936
	Erkek	118	196.30	23163		

Öğretmenlerin görüşlerine göre; öğretmenlerin cinsiyet değişkeni bağlamında eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranış düzeylerinde ve alt boyutlarında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranış düzeylerinde ve alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$U= 15913, p>.05$ / $U= 15916, p>.05$ / $U= 15966, p>.05$ / $U= 15845, p>.05$ / $U= 16142, p>.05$].

4.4.2. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranış Düzeyinin ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Analizi

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre; eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranış düzeyinin ve alt boyutlarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranış Düzeyinin ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann Whitney U	P
İlham Verici Motivasyon	Evli	333	196.47	65424	9813	.827
	Bekar	60	199.95	11997		
İdeal Etki	Evli	333	196.45	65417	9806	.819
	Bekar	60	200.07	12004		
Bireysel İlgi	Evli	333	194.58	64793	9182	.317

	Bekar	60	210.46	12627		
Zihinsel Teşvik	Evli	333	193.14	64314	8703	.111
	Bekar	60	218.44	13106		
Dönüşümcü Liderlik	Evli	333	194.85	64886	9275	.377
	Bekar	60	208.92	12535		

Öğretmenlerin görüşlerine göre; öğretmenlerin medeni durum değişkeni bağlamında eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranış düzeylerinde ve alt boyutlarında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranış düzeylerinde ve alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$U= 9813, p>.05 / U= 9806, p>.05 / U= 9182, p>.05 / U= 8703, p>.05 / U= 9275, p>.05$].

4.4.3. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranış Düzeyinin ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Analizi

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre; eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranış düzeyinin ve alt boyutlarının öğretmenlerin kıdem değişkenine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranış Düzeyinin ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı fark
İlham Verici Motivasyon	1-5 Yıl	42	214.40	3	3.053	.383	-
	6-10 Yıl	53	194.84				
	11-15 Yıl	79	210.20				
	16 Yıl ve Üzeri	219	189.42				
İdeal Etki	1-5 Yıl	42	212.93	3	4.222	.238	-
	6-10 Yıl	53	215.85				
	11-15 Yıl	79	203.25				
	16 Yıl ve Üzeri	219	187.13				
Bireysel İlgi	1-5 Yıl	42	215.23	3	2.454	.484	-
	6-10 Yıl	53	198.83				
	11-15 Yıl	79	205.84				
	16 Yıl ve Üzeri	219	189.87				
Zihinsel Teşvik	1-5 Yıl	42	208.73	3	2.584	.460	-
	6-10 Yıl	53	188.55				

	11-15 Yıl	79	211.67				
	16 Yıl ve Üzeri	219	191.50				
Dönüşümcü Liderlik	1-5 Yıl	42	213.68	3	2.804	.423	-
	6-10 Yıl	53	197.27				
	11-15 Yıl	79	209.15				
	16 Yıl ve Üzeri	219	189.35				

Öğretmenlerin görüşlerine göre; eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranış düzeyinde ve alt boyutlarında öğretmenlerin kıdem değişkeni bağlamında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranış düzeyinde ve alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$\chi^2(3) = 3.053, p > .05$ / $\chi^2(3) = 4.222, p > .05$ / $\chi^2(3) = 2.454, p > .05$ / $\chi^2(3) = 2.584, p > .05$ / $\chi^2(3) = 2.804, p > .05$]

4.4.4. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranış Düzeyinin ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Eğitim Yöneticisi İle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Analizi

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre; eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranış düzeyinin ve alt boyutlarının öğretmenlerin eğitim yöneticisi ile çalışma süresi değişkenine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 4.17'de verilmiştir.

Tablo 4.17. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranış Düzeyinin ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Eğitim Yöneticisi İle Çalışma Süresi Değişkenine Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Eğitim Yöneticisi İle Çalışma Süresi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı fark
İlham Verici Motivasyon	1-2 Yıl	187	212.21	2	6.800	.033	3-1
	3-4 Yıl	115	187.59				
	5 Yıl ve Üzeri	91	177.64				
İdeal Etki	1-2 Yıl	187	213.05	2	7.872	.020	3-1
	3-4 Yıl	115	188.16				
	5 Yıl ve Üzeri	91	175.18				
Bireysel İlgi	1-2 Yıl	187	213.64	2	8.076	.018	2-1 3-1
	3-4 Yıl	115	186.11				
	5 Yıl ve Üzeri	91	176.57				
Zihinsel Teşvik	1-2 Yıl	187	215.11	2	9.520	.009	2-1 3-1
	3-4 Yıl	115	185.04				

	5 Yıl ve Üzeri	91	174.90				
Dönüşümcü Liderlik	1-2 Yıl	187	214.06	2	8.575	.014	2-1 3-1
	3-4 Yıl	115	186.60				
	5 Yıl ve Üzeri	91	175.08				

Öğretmenlerin görüşlerine göre; eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranış düzeyinde ve alt boyutlarında öğretmenlerin eğitim yöneticisi ile çalışma süresi değişkeni bağlamında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre ilham verici motivasyon ve ideal etki alt boyutlarında, eğitim yöneticisi ile 1-2 yıldır çalışan öğretmenlerin eğitim yöneticisi ile 5 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlere oranla ilham verici motivasyon [$\chi^2(2) = 6.800, p < .05$] ve ideal etki [$\chi^2(2) = 7.872, p < .05$] algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bireysel ilgi ve zihinsel teşvik alt boyutları ile dönüşümcü liderlik ölçeği toplamında eğitim yöneticisi ile 1-2 yıldır çalışan öğretmenlerin eğitim yöneticisi ile 3-4 yıl ve 5 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlere oranla bireysel ilgi [$\chi^2(2) = 8.076, p < .05$] ve zihinsel teşvik [$\chi^2(2) = 9.520, p < .05$] alt boyutları ile dönüşümcü liderlik [$\chi^2(2) = 8.575, p < .05$] algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.4.5. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranış Düzeyinin ve Alt Boyutlarının Okul Türü Değişkenine Göre Analizi

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre; eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranış düzeyinin ve alt boyutlarının okul türü değişkenine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranış Düzeyinin ve Alt Boyutlarının Okul Türü Değişkenine Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı fark
İlham Verici Motivasyon	İlkokul	189	213.35	2	21.151	.000	3-1,2
	Ortaokul	122	205.85				
	Lise	82	146.14				
İdeal Etki	İlkokul	189	213.35	2	19.074	.000	3-1,2
	Ortaokul	122	205.85				
	Lise	82	146.14				

Bireysel İlg	İlkokul	189	213.35	2	18.122	.000	3-1,2
	Ortaokul	122	205.85				
	Lise	82	146.14				
Zihinsel Teşvik	İlkokul	189	213.35	2	20.437	.000	3-1,2
	Ortaokul	122	205.85				
	Lise	82	146.14				
Dönüşümcü Liderlik	İlkokul	189	213.35	2	22.749	.000	3-1
	Ortaokul	122	205.85				
	Lise	82	146.14				

Öğretmenlerin görüşlerine göre; eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranış düzeylerinde ve alt boyutlarında okul türü değişkeni bağlamında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre ilham verici motivasyon, ideal etki, bireysel ilgi ve zihinsel teşvik alt boyutlarında, ilkokulda ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere oranla göre ilham verici motivasyon [$\chi^2(2) = 21.151, p < .05$], ideal etki [$\chi^2(2) = 19.074, p < .05$], bireysel ilgi [$\chi^2(2) = 18.122, p < .05$] ve zihinsel teşvik [$\chi^2(2) = 20.437, p < .05$] algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Dönüşümcü liderlik ölçeği toplamında ilkokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere oranla göre dönüşümcü liderlik [$\chi^2(2) = 22.749, p < .05$] algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.5. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki İlişki Durumuna Dair Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin görüşlerine göre; araştırmanın beşinci alt problemi olan eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ve alt boyutları ile öğretmenlerin iş motivasyonu ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığı belirlemek amacıyla Korelasyon analizi yapılmış ve tablo 4.19'da verilmiştir.

Korelasyon gücü için genel geçer bir yaklaşım olarak $r = .00 - .24$ ise zayıf, $r = .25 - .49$ ise orta, $r = .50 - .74$ ise güçlü ve $r = .75 - 1.00$ ise çok güçlü sınırları kullanılır (Aksakoğlu, 2001).

Tablo 4.19. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları ve Alt Boyutları İle Öğretmenlerin İş Motivasyonu ve Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

DEĞİŞKENLER		İçsel Motivasyon	Dışsal Motivasyon	İş Motivasyonu (Toplam)	İlham Verici Motivasyon	İdeal Etki	Bireysel İlgi	Zihinsel Teşvik	Dönüşümcü Liderlik (Toplam)
İçsel Motivasyon	r	1	.68**	.91**	.07	.06	.07	.05	.07
Dışsal Motivasyon	r		1	.92**	.26**	.22**	.26**	.25**	.26**
İş Motivasyonu (Toplam)	r			1	.19**	.16**	.18**	.17**	.18**
İlham Verici Motivasyon	r				1	.89**	.87**	.88**	.95**
İdeal Etki	r					1	.89**	.87**	.94**
Bireysel İlgi	r						1	.90**	.95**
Zihinsel Teşvik	r							1	.96**
Dönüşümcü Liderlik (Toplam)	r								1

** $p < .01$; * $p < .05$

Tablo 4.19. incelendiğinde, içsel motivasyon boyutu ile dışsal motivasyon boyutu ($r = .68, p < .01$) arasında pozitif yönlü güçlü düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. İçsel motivasyon boyutu ile İş Motivasyonu toplamı arasında ise ($r = .91, p < .01$) pozitif yönlü çok güçlü düzeye anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. İçsel motivasyon boyutu ile dönüşümcü liderliğin toplamı ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Dışsal motivasyon boyutu ile İş Motivasyonu toplamı arasında ($r = .92, p < .01$) pozitif yönlü çok güçlü bir anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Dışsal motivasyon boyutu ile dönüşümcü liderlik ve alt boyutları arasındaki ilişki durumuna bakıldığında; dışsal motivasyon boyut ile ideal etki boyutu arasında ($r = .22, p < .01$) pozitif yönlü zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki, ilham verici motivasyon boyutu ($r = .26, p < .01$), bireysel ilgi boyutu ($r = .26, p < .01$), zihinsel teşvik boyutu ($r = .25, p < .01$) ve dönüşümcü liderlik toplamı ($r = .26, p < .01$) arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. İş motivasyonu toplamı ile dönüşümcü liderlik ve alt boyutları arasındaki ilişki durumuna bakıldığında ise; iş motivasyonu toplamı ile ilham verici motivasyon ($r = .19, p < .01$), ideal etki ($r = .16, p < .01$), bireysel ilgi ($r = .18, p < .01$), zihinsel teşvik ($r = .17, p < .01$) arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yine iş motivasyonu toplamı ile dönüşümcü liderlik toplamı ($r = .26, p < .01$) arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Dönüşümcü liderlik alt boyutlarının birbirleri ve dönüşümcü liderlik toplamı arasındaki ilişki düzeylerine bakıldığında; ilham verici motivasyon boyutu ile ideal etki ($r = .89, p < .01$),

bireysel ilgi ($r = .87, p < .01$), zihinsel teşvik ($r = .88, p < .01$) boyutları ve dönüşümcü liderlik toplamı ($r = .95, p < .01$) arasında pozitif yönlü çok güçlü düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. İdeal etki boyutu ile bireysel ilgi ($r = .89, p < .01$), zihinsel teşvik ($r = .87, p < .01$) boyutları ve dönüşümcü liderlik toplamı ($r = .94, p < .01$) arasında pozitif yönlü çok güçlü düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bireysel ilgi boyutu ile zihinsel teşvik ($r = .90, p < .01$) boyutu ve dönüşümcü liderlik toplamı ($r = .95, p < .01$) arasında pozitif yönlü çok güçlü düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Zihinsel teşvik boyutu ile dönüşümcü liderlik toplamı ($r = .96, p < .01$) arasında pozitif yönlü çok güçlü düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde, resmi devlet okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanan İş Motivasyon Ölçeği ve Dönüşümcü Liderlik Ölçeği ile toplanan verilerin elde edilen bulgularından çıkarılan sonuçlara yer verilmiş, sonuçlara yorumlar getirilmiş ve bu çözümlenmeler doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve getirilen yorumlar aşağıda belirtilmiştir.

5.1.1. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerinin analizlerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında; öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyleri ile alt boyutları olan içsel motivasyon ve dışsal motivasyon boyut düzeyleri “yüksek” düzeydedir. Aksel N.’in (2016) çalışmasında öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyleri ve içsel motivasyon alt boyut düzeyi “yüksek” düzeyde iken dışsal motivasyon alt boyutunda “orta” düzey olarak bulunmuştur. Ertürk’ün (2014) çalışmasında ise içsel motivasyon düzeyinin “yüksek” düzeyde; dışsal motivasyon ve iş motivasyonuna yönelik genel algılarının “orta” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeyinin içsel motivasyon düzeyine göre daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç Aksel N.’in (2016) ulaştığı sonuçlarla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin içsel motivasyon alt boyutunda yer alan ifadelerden en fazla katıldıkları ifadelerin “Yaptığım işle ilgili sorumluluğa sahibim” ve “Yaptığım işin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum” ifadeleri; en az katıldıkları ifadelerin ise “Yöneticilerim çalışmalarımın dolaylı her zaman beni takdir ederler” ve “Çalışma arkadaşlarım çalışmalarımın dolaylı beni takdir ederler” ifadeleri olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan, öğretmenlerin kendi görüşlerine göre yaptıkları işi yapılmaya değer gördükleri ve işle ilgili gerekli sorumluluğa sahibi oldukları ancak gerek yöneticilerinden gerekse çalışma arkadaşları tarafından bekledikleri düzeyde yeterli takdiri göremediklerini düşündükleri sonucuna

ulaşılabilir. Buna bağılı olarak kendilerini işlerinde beklenen düzeyde önemli bir çalışan olarak görmedikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin dışsal motivasyon alt boyutunda yer alan ifadelerden en fazla katıldıkları ifadelerin “Çalışanlarla ilişkilerim iyi düzeydedir” ve “Yöneticilerim ile ilişkilerim iyidir” ifadeleri; en az katıldıkları ifadelerin ise “Yaptığım işten aldığım ücretin yeterli olduğunu düşünüyorum” ve “Başarımdan dolayı ödüllendirilirim” ifadeleri olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan, öğretmenler kendi görüşlerine göre gerek yöneticileri ile gerekse çalışma arkadaşları ile ilişkilerinin iyi olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin içsel motivasyon alt boyutunda, yöneticileri ve çalışma arkadaşları tarafından yeterli takdiri göremediklerini en az katıldıkları ifadeler olarak ifade etmelerine rağmen dışsal motivasyon boyutunda yönetici ve çalışma arkadaşları ile ilişkilerinin iyi olduğunu düşünmeleri çelişmektedir. Öğretmenler ayrıca yaptıkları işten yeterli ücreti alamadıklarını ve başarılarının ödüllendirilmediğini düşünmektedir. Öğretmenlerin, iş motivasyon düzeylerinin belirlenme sürecinde kullanılan ölçekte yer alan ifadelerden en çok benimsedikleri ifadelerin içsel motivasyon alt boyutunda yer alan ifadeler olduğu, en az benimsedikleri ifadelerin ise dışsal motivasyon alt boyutunda yer alan ifadeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar Ertürk’ün (2014) sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin iş motivasyonu ile alt boyutları olan içsel ve dışsal motivasyon alt boyut düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine dair sonuçlara baktığımızda; öğretmenlerin iş motivasyon düzeyleri ile alt boyutlarında medeni durum, kıdem ve eğitim yöneticisi ile çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buna göre öğretmenlerin evli ya da bekar olmalarının, öğretmenlikte kıdemli ya da kıdemsiz olmalarının ve eğitim yöneticileri ile kısa ya da uzun süreli çalışmalarının öğretmenlerin iş motivasyonları ve alt boyut düzeylerinde farklılığa neden olmamaktadır. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre içsel motivasyon ve iş motivasyonu toplamında düşük düzeyde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlara göre kadınların erkeklere oranla içsel motivasyon düzeyleri ile iş motivasyonu düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bunda kadınların erkeklere göre daha duygusal bir yapıya sahip olmasının etkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin iş motivasyonu ile alt boyutları olan içsel ve dışsal motivasyon alt boyut düzeyleri okul türü değişkenine göre ise toplamda ve iki alt boyutta anlamlı farklılık göstermiştir. Buna göre; içsel motivasyon alt boyutunda, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere oranla içsel motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dışsal motivasyon boyutunda ise ortaokul öğretmenlerinin ilkokul

öğretmenlerine göre dışsal motivasyon düzeylerinin daha düşük olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerinde ise ilkökul öğretmenlerinin ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere kıyasla iş motivasyonu düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Gedik ve diğerleri (2018) Düzce orman ürünleri sanayi yöneticilerinin iş motivasyonu üzerine bir araştırma adlı çalışmalarında iş motivasyon araçlarının çalışanların motivasyonu üzerindeki etkisinin katılımcıların yaşı, eğitim düzeyi, medeni durumu, ortalama aylık geliri, işletmedeki statüleri ve iş deneyimlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

5.1.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranış Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranış düzeylerinin analizlerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında; öğretmen görüşlerine göre eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının ve alt boyutları olan ilham verici motivasyon, ideal etki, bireysel ilgi ve zihinsel teşvik boyut düzeylerinin “Yüksek” düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç Yıldız’ın (2019) çalışmasında ulaştığı sonuçlarla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderliğin ilham verici motivasyon alt boyutunda yer alan ifadelerden en fazla katıldıkları ifadeler “Amaçlarımızı Gerçekleştirebileceğimiz Konusunda Bize Güvenir” ve “Okul İşleri İle İlgili Olası Problemler Hakkında Bizi Bilgilendirir” ifadeleridir. En az katıldıkları ifadeler ise “Bizlere Heyecan Verici Yeni Fırsatları İçeren Bir Gelecek Resmi Çizer” ile “Okulumuzun Hedefini Ayrıntılı Bir Şekilde Tartırırız ve Üzerinde Düşünürüz” ve “Okulda Çalışma Şevkimizi Sürekli Canlı Tutar” ifadeleridir. Buna göre öğretmenlerin, eğitim yöneticilerinin öğretmenlere güvendiğini ve okul işleyiş sürecinde eğitim yöneticilerinin öğretmenlerle iletişimlerinin iyi olduğunu düşündükleri sonucuna varılabilir. Buna karşın öğretmenlere göre eğitim yöneticilerinin öğretmenlerin geleceklerini ilgilendiren konularda, okul vizyonunu mesai arkadaşlarına aktarmada ve öğretmenlerin çalışma şevklerini yeterli düzeyde etkilemede yetersiz kaldığı söylenebilir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderliğin ideal etki alt boyutunda yer alan ifadelerden en fazla katıldıkları ifadeler “Düşüncelerine, İdeallerine ve Değerlerine Sıkı Sıkıya Bağlıdır”, “Kendi Eylemlerinin Ahlaki ve Etik Sonuçlarını Göz

Önünde Bulundurur” ve “Zor Bir Durum Karşısında Mücadeleci Tavrı Sergiler” ifadeleridir. En az katıldıkları ifadeler ise “Çok Önem Verir ve İnanıldığı Şeyleri Bizimle Paylaşır” ile “İnanığımız Şeyleri Yapmamız İçin Kendimizi Adamamızın Önemi Vurgular” ve “İşle İlgili Eylemlerimizin Altında Yatan Birincil Amacı Görmemizi Sağlar” ifadeleridir. Bu sonuçlardan öğretmenler tarafından eğitim yöneticileri idealleri ve değerleri olan ve bunlara sıkı sıkıya bağlı, eylemlerinin doğuracağı sonuçlar için eylemlerini ahlaki ve etik açıdan sürekli denetleyen ve zorluklar karşısında dik durabilen mücadeleci kişiler olarak algılandığı söylenebilir. Bu sonuçlara karşın eğitim yöneticilerinin öğretmenlerle ideallerini paylaşma, önem verme ve rehberlik etme konularında öğretmenlerin beklediği düzeyden daha aşağı bir düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderliğin bireysel ilgi alt boyutunda yer alan ifadelerden en fazla katıldıkları ifadeler “Sorunlarımızı Dikkatli Bir Biçimde Dinler” ve “İyi Bir Çalışma Ortaya Koyan Öğretmen Övgü İle Söz Eder” ifadeleridir. En az katıldıkları ifadeler ise “Kendi Kendimizi Geliştirmemize Olanak Sağlar” ve “Öğrencilerin İhtiyaç ve Yeterlilik Seviyelerinin Nasıl Belirleneceği Konusunda Bize Yardımcı Olur” ifadeleridir. Öğretmen görüşlerine göre eğitim yöneticilerinin iyi birer dinleyici olduğu ve çalışanlarının olumlu çalışmalarını görmezden gelmeyecek olduğu söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin iş motivasyonu içsel motivasyon alt boyutunda en az düzeyde ifade ettikleri “Yöneticilerim çalışmalarından dolayı her zaman beni takdir ederler” ifadesi ile çelişmektedir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderliğin zihinsel teşvik alt boyutunda yer alan ifadelerden en fazla katıldıkları ifadeler “Yeni ve Yaratıcı Fikirlerle Karşı Açıktır ve Bu Fikirlerin Gelişmesini Destekler” ve “Problemler Üzerinde Gelişi Güzel, Dayanaksız Konuşmamız Yerine, Kanıt Göstererek ve Mantıklı Konuşmamızı Destekler” ifadeleridir. En az katıldıkları ifadeler ise “Özel İlgiye İhtiyaç Duyanlara(Örnek: İçe Kapanık Olma) Kişisel İlgi Gösterir” ve “Alışla Gelmiş Problemlere Alışılmadık Çözüm Yolları Denememiz İçin Bizi Teşvik Eder” ifadeleridir. Buna göre eğitim yöneticilerinin yeniliklere açık ve öğretmenleri destekleyici tutum ve davranışlara sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre; eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının düzeyine bakıldığında; en yüksek aritmetik ortalamaya sahip alt boyut ideal etki alt boyutudur. En düşük aritmetik ortalamaya sahip olan alt boyut ise zihinsel teşvik boyutudur. Öğretmenlerin eğitim yöneticilerini, öğretmenleri yaratıcı düşünmeye teşvik etmekten, onları yenilik ve değişime yönlendirmekten ve cesaretlendirmekten daha çok risk alan, saygı ve güven

duyulan, öğretmenlere misyon ve vizyon duygusu sağlayan karizmatik bireyler olarak gördüğü söylenebilir. Canbaz (2019) ise çalışmasında öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik algı düzeyleri arasında telkinle güdüleme yani ilham verici motivasyon algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranış düzeylerinin ve alt boyut düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlara baktığımızda; öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranış düzeyleri ile alt boyutlarında cinsiyet, medeni durum ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin erkek ya da kadın olmaları, evli ya da bekar olmaları ve öğretmenlikte kıdemli ya da kıdemsiz olmaları öğretmenlerin eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını algılama düzeylerinde farklılığa neden olmamaktadır. Öğretmenlerin eğitim yöneticisi ile çalışma süresi değişkenine göre dönüşümcü liderlik davranış düzeyleri ile alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre eğitim yöneticisi ile 1-2 yıldır çalışan öğretmenlerin eğitim yöneticisi ile 5 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlere oranla ilham verici motivasyon ve ideal etki algılarının daha yüksek olduğu, eğitim yöneticisi ile 1-2 yıldır çalışan öğretmenlerin eğitim yöneticisi ile 3-4 yıl ve 5 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlere oranla bireysel ilgi ve zihinsel teşvik alt boyutları ile dönüşümcü liderlik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan öğretmenlerin eğitim yöneticisi ile çalışma süresi uzadıkça öğretmenlerin dönüşümcü liderlik davranışlarını düzeyleri ile alt boyut düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre de dönüşümcü liderlik davranış düzeyleri ile alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre ilkokulda ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere oranla göre ilham verici motivasyon, ideal etki, bireysel ilgi ve zihinsel teşvik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dönüşümcü liderlik ölçeği toplamında ilkokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere göre dönüşümcü liderlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Kuğu (2019) ise Okul Öncesi Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Stili Düzeyi İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki adlı çalışmasında okul öncesi eğitim yöneticilerin dönüşümcü liderlik algılarının cinsiyet, yaş, görev türü, öğrenim durumu, mezuniyet, yöneticilik kıdemi, çalıştığı kuruma göre farklılaşmadan birbirleri ile benzerlik gösterdiği sonucuna varmıştır.

5.1.3. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki İlişki Durumuna İlişkin Sonuçlar

Eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisini araştıran bu çalışmada; öğretmen görüşlerine göre eğitim yöneticilerinin sergilemiş oldukları dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisini belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda elde edilen bulguların sonuçlarına göre; iş motivasyonunun birinci alt boyutu olan içsel motivasyon boyutu ile dönüşümcü liderlik ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Buna göre öğretmenlerin kendilerini başarılı ve önemli birer çalışan olarak addetmeleri, kendilerini sorumluluk ve yetki sahibi olarak görmeleri, mesleklerinin değerli ve saygın bir meslek olduğuna inanmaları ve takdir edilme beklentileri gibi düşünce, tutum ve davranışlarında eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının ve alt boyutlarının altında sıralanan tutum ve davranışların etkisinin olmadığı söylenebilir. İş motivasyonunun ikinci alt boyutu olan dışsal motivasyon boyutu ile dönüşümcü liderlik ve alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik alt boyutlarından ideal etki alt boyutunda sıralanan mücadeleci tavırlar, çalışanlarının birbirlerine güvenmelerinin ve ortak bir gayeye sahip olmanın önemini vurgulama, düşünce ve değerlerine bağlı olma gibi tutum ve davranışları sergilemelerinin; öğretmenlerin dışsal motivasyon boyutu altında sıralanan, diğer çalışanlarla ve eğitim yöneticileri ile ilişkilerinin iyi olduğunu hissetme, başarılılarının ödüllendirileceğine düşünme, eğitim yöneticilerinin çalışma arkadaşlarıyla aralarında oluşabilecek anlaşmazlıkları çözmede yardımcı olacaklarına inanma, okulun durumunun ileride daha iyi olacağını düşünme gibi duygu, düşünce ve inançlarına pozitif yönlü zayıf düzeyde etki ettiği söylenebilir. Eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderliğin diğer alt boyutları olan ilham verici motivasyon boyutu, bireysel ilgi boyutu ve zihinsel teşvik boyutu altında sıralanan, çalışanlara güvenme, tutarlı olma, iyi bir dinleyici olma, olumlu çalışmalarından dolayı çalışanları övme, sürekli görüş alışverişinde bulunma, çalışanlarını sürekli olarak hedefler koymaya teşvik etme, çalışanlarının kendilerini sürekli geliştirmelerini destekleme gibi düşünce, tutum ve davranışlar içinde bulunmaları öğretmenlerin dışsal motivasyon boyutu altında sıralanan duygu, düşünce ve inançlarına pozitif yönlü orta düzeyde etki ettiği söylenebilir. Öğretmenlerin iş motivasyonu genel algılar ile dönüşümcü liderlik ve alt boyutları arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buradan öğretmenlerin görüşlerine göre; eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını sergilediklerinde öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerinde

az da olsa artışa sebep olduğu sonucuna varılabilir. Aksel'in(2016) çalışmasında da dönüşümcü liderlik ile içsel motivasyon arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki, dışsal motivasyon boyutu arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki ve iş motivasyon genel algısı arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak gerek eğitim politikalarının şekillendiği Milli Eğitim Bakanlığı üst düzey yöneticilerine gerek okullarda görev yapan eğitim yöneticilerine gerekse öğretmenlere yönelik öneriler “Uygulayıcılara Yönelik Öneriler” başlığı altında ve sonraki dönemlerde yapılacak olan araştırmalarla yönelik öneriler “Araştırmacılara Yönelik Öneriler” başlığı altında ele alınarak sunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmanın sonuçlarında ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere oranla iş motivasyonu düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nca, İl Milli Eğitim Müdürlüklerince ya da okul müdürlükleri tarafından ortaokullarda ve liselerde görev yapan öğretmenlerin ilkokullarda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük iş motivasyonu düzeyine sahip olmalarının sebepleri araştırılarak onların iş motivasyonu düzeylerini arttıracak çalışmalar yapılabilir.

2. Bu araştırmanın sonuçlarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla iş motivasyonu düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nca, İl Milli Eğitim Müdürlüklerince ya da okul müdürlükleri tarafından erkek öğretmenlerin kadınlara oranla daha düşük iş motivasyonu düzeyine sahip olmasının nedenleri araştırılarak erkek öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerini yükseltecek çalışmalar yapılabilir.

3. Araştırmada öğretmen görüşlerine göre eğitim yöneticileri ile 1-2 Yıl çalışmış öğretmenlerin eğitim yöneticileri ile 3-4 yıl ve 5 yıl ve üzeri çalışmış öğretmenlere oranla dönüşümcü liderlik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nca ya da İl Milli Eğitim Müdürlüklerince eğitim yöneticileri ile çalışma süresi arttıkça öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının düşmesinin nedenleri araştırılarak

edilebilir. Bununla da ÷lke çapında öğretmenlerin iş motivasyonu d÷zeyleri ve eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları sergileme d÷zeyleri belirlenebilir.



KAYNAKÇA

- Acar, H. (2004). Eğitim yöneticisi ile eğitim deneticisi yetiştirme sorununa çözüm milli eğitim akademisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*(307), 52-57.
- Adair, J. (2005). *Etkili motivasyon*. (S.Uyan, Çev.) İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.
- Adler, N. (2002). *International dimensions of organizational behavior*. Canada: South-Western.
- Ahi, B. (2011). *İlköğretim okul müdürlerinin sahip olduğu liderlik standartlarının öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akbolat, M. , Işık, O. ve Yılmaz, A. (2013). Dönüşümcü liderlik davranışının motivasyon ve duygusal bağlılığa etkisi. *International Journal of Economic and Administrative Studies*, 6(11), 35--50.
- Akçay Güngör, A. (2018). *Etkili okul özelliklerinin dönüşümsel liderlik ve öğretmen bağlılığıyla ilişkisi*(Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Aksel, İ. (2012). Liderlik Teorileri. C. Serinkan (Ed.) içinde, *liderlik ve motivasyon: geleneksel ve güncel yaklaşımlar* (s. 33-61). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Aksel, N. (2016). *Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki, Samsun ili örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi,Samsun.
- Altuğ, D. (1998). *Örgütsel Davranış* . Ankara: Haberal.
- Ardıç, K. (2001). *Toplam kalitede liderlik adımları ve liderlik biçimleri*. http://www.bilgiyonetimi.org/cm/pages/mkl_gos.php?nt=493.
- Avcı, A. (2015). Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-2(24), 161-189.

- Aydın Turan, G. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre örgütsel sosyalleşme ile dönüşümcü liderlik arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, İ. (2004). Okul ve Çevre İlişkileri. Y. Özden (Ed.) içinde, *Eğitim ve okul yöneticiliği* (s. 161-185). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayımları.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydoğan, İ. (2015). *Eğitim ve paradigma*. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Aytürk, N. (1990). *Yönetim sanatı*. Ankara: Emel Yayınevi.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Barutçugil, İ. (1988). *Üretim sistemi ve yönetim teknikleri*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları.
- Barutçugil, İ. (2006). *Yöneticinin yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, B. M. (1990). From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share The Vision. *Organizational Dynamics*, 19, 3-23.
- Başaran, İ. E. (1989). *Yönetim*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (1998). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar*. İstanbul: Yalçın Ofset Matbaası.
- Belias, D. ve Koustelios, A. (2014). Leadership and Job Satisfaction: A Review. *European Scientific Journal*, 10, 24-46.

- Berber, A. (2000) Dönüşümsel ve Etkileşimsel Liderlik Kavramı, Gelişimi ve Dönüşümsel Liderliğin Yönetim ve Organizasyon İçerisindeki Rolü, *IÜ İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi*, 37-49
- Bittel, L.R. ve Newstrom J.W. (1990). *What every supervisor should know*. New York: McGraw Hill International Edition.
- Bolat, T. ve Seymen, O. A. . (2007). Örgütlerde iş etiğinin yerleştirilmesinde “dönüşümcü liderlik tarzı”nın etkileri üzerine bir değerlendirme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,, 6(9), 59-85.
- Bresctick, E. T. (1999). *Yönetim düşüncesinin evriminde liderliğin gelişimi ve dönüşümcü liderlik ve bir uygulama örneği*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk,Ş., Kılıç Çakmak,E., Akgün,Ö.E., Karadeniz,Ş. ve Demirel,F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Can H., Akgün A. ve Kavuncubaşı Ş. (1994). *Kamu ve özel kesimde personel yönetimi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Can, H. , Akgün, A. ve Kavuncubaşı, Ş. (1995). *Personel yönetimi*. Ankara: Siyaset Kitabevi.
- Can, N. (2014). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canbaz, F. (2019). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki: Bolu- Merkez Ortaöğretim Örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi,Bolu.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2014a). *Dönüşümsel liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Celep, C. (2014b). *Eğitim yöneticisinin liderlik davranışı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic.Ltd.şti.
- Cengiz, E. (2009). *ARCS motivasyon modelinin fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin başarisına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi ,Erzurum.
- Cerit, Y. (2001). *Bilgi toplumunda ilköğretim okulu müdürlerinin rolü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) . Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Cerit, Y. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Hizmetçi Liderlik Davranışlarını Yerine Getirme Düzeyleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2), 1- 19.
- Choi, J. (2006). A Motivational Theory of Charismatic Leadership: Envisioning, Empathy and Empowerment. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13(1), 136-150.
- Coşkun, F. (2005). *Askeri yöneticilerin dnşmc liderlik özellikleri:doğu anadolu bölgesi rneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Cüceloğlu, D. (2007). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- akınberk, A. ve Demirel, E.T., (2010) rgtsel Bağlılığın Belirleyicisi Olarak Liderlik: Sağlık alışanları rneği, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 24, 103-119
- alık, T. (1997). Eğitim rgtleri ve Liderlik. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 33-40.
- ayırağası, F. (2013). Özel güvenlik sektöründe çalışanların örgütsel bağlılık, iş motivasyonu, iş performans düzeyleri ve bir uygulama. 3. *Ulusal zel Güvenlik Sempozyumu* (89-105). Gaziantep: Özel Güvenlik Dünyası.
- elik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- elik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Daft, R. (2006). *The new era of management*. China: Thomson Corporation.
- Davis, K. (1972). *Human behavior at work*. USA: McGraw Hill Book Co.

- Dogani, O. (2010). *Yönetim bilinci ve motivasyon*. İstanbul: Karma Kitaplar Basım Yayın.
- Doğan, S. (2003). *Personel güçlendirme*. Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Dönmez, B. (2004). Sosyal sistem olarak sınıf ve sınıf iklimi. M. Şişman, & S. Turan (Ed.) içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 44-62). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Drucker, P. F. (2012). *Kendini yönetmek: esaslar: Harvard Business Review'den en kalıcı yönetim fikirleri* (M. İnan, Çev.). İstanbul: Optimist Yayınları. (2011).
- Dulkadir, Ç. (2017). *Dönüşümsel liderlik davranışlarının çalışanların iş tatmini üzerindeki etkisi: Ptt A.Ş. Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Düru, M. Ş. (2015). *Okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeylerinin öğretmenlerin iş tatmini üzerindeki etkisi: bir alan araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Efil, İ. (1996). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Yayınları.
- Eraslan, L. (2003). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Erçetin, Ş. (1998). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Önder Matbaacılık Ltd. Şti.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi*. (2 b.). İstanbul: Epsilon.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve okul yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Eren, E. (2003). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Eren, E. (2011). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınları.

- Ergün, M. (2012). Sınıfta motivasyon. E. Karip (Ed) içinde, *Sınıf yönetimi* (s. 135). Ankara: Pegem Akademi.
- Erkutlu, H. V. (2014). *Liderlik, kuramlar ve yeni bakış açıları*. Ankara: Efil Yayınevi.
- Ertan, H. (2008). *Örgütsel bağlılık, iş motivasyonu ve iş performansı arasındaki ilişki: antalya 'da beş yıldızlı otel işletmelerinde bir inceleme*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Ertürk, R. (2014). *Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Fındıkçı, İ. (2009). *Hizmetkar liderlik*. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Forsyth, P. (2006). *Yaratıcı motivasyon teknikleri*. (D. Demiray, Çev.) İstanbul: Kaizen Resital Yayıncılık.
- Gagne, M. (2014). The Multidimensional Work Motivation Scale: Validation Evidence in Seven Languages and Nine Countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(2), 179.
- Gaulejac, V. (2013). *İşletme hastalığına tutulmuş toplum* (Ö.Erberk, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (2009).
- Gedik T., Çil, M. , Korkut D.S. , Yükselen Kaya, M. ve Şimşek, B. (2018). Düzce orman ürünleri sanayi yöneticilerinin iş motivasyonu üzerine bir araştırma. *Turkish Journal of Forestry*, 19(1), 91-97.
- Genç, N. ve Halis, M. (2006). *Kalite liderliği*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Geylan, R. (1992). *Personel yönetimi*. Eskişehir: Met Yayınevi.
- Gill, R. (2003). Change Management or Change Leadership? *Jornal of Change Management*, 3(4), 307-318.
- Gökçe, O. ve Şahin, A. (2003). Yönetimde Rol Kavramı ve Yönetimsel Roller. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 3(6), 133-156.

- Gökkaya, Ö. (2005). *Örgüt dönüşümünde transformasyonel liderliğin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) . Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Greenberg, J. ve Baron, A.R. (1997). *Behavior in organizations*. New Jersey: Prentice.
- Gül, H. ve Şahin, K. (2011). Bilgi Toplumunda Yeni Bir Lider Yaklaşımı Olarak Transformasyonel Liderlik ve Kamu Çalışanlarının Transformasyonel Liderlik Algısı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(25), 237-249.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Öğretim Liderliği. *MPM Verimlilik Dergisi*,(4), 3-12.
- Günbayı, İ. (2000). *Örgütlerde iş doyumunu ve güdüleme*. Ankara: Özen Yayıncılık.
- Gündoğdu, Z. (2010). *The moderating effect of trust on the relationship between authentic leadership and job related affective well-being* (Unpublished PhD thesis). Marmara University, Graduate School of Social Sciences: İstanbul.
- Güney, S. (2011). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürsel, M. (2003). *Okul yönetimi*. Konya: Star Ofset.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- İlhan, T. (2015). Öz belirleme. B. Ergüner Tekinalp ve Ş. Işık Terzi (Ed.) içinde, *Eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları* (s. 75). Ankara: Pegem Akademi.
- John, G. ve Saks A. M. (2001). *Organizational behaviour*. Toronto: Pearson Education Canada Inc.
- Kaplan, M. (2007). *Motivasyon teorileri kapsamında uygulanan özendirme araçlarının işgören performansına etkisi ve bir uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atılım Üniversitesi, Ankara
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karataş, S. (2017). Eğitimde Motivasyon. İ. Günbayı (Ed.) içinde, *Sınıf yönetimi* (s. 143-168). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

- Karip, E. (1998). Dönüşümcü Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(16), 443-465.
- Karslı, G. (2015). *ARCS motivasyon yönteminin 8. sınıf hücre bölünmesi ve kalıtım ünitesinde öğrencilerin motivasyonu, başarısı ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.
- Kaya, Y. (1993). *Eğitim yönetimi, kuram ve türkiye'deki uygulamalar*. Ankara: Set Ofset Matbaacılık Ltd. Şti.
- Kerfoot, K. (2006). Authentic leadership. *Dermatology Nursing*, 18(6), 594-596.
- Kim, H. (2012). Transformational Leadership and Organisational Citizenship Behavior in the Public Sector in South Korea: The Mediating Role of Affective Commitment. *Local Government Studies*, 38(6), 867–892.
- Kinicki, A. ve Williams, B. K. . (2006). *Management*. USA: McGraw Hill, Irwin.
- Kocatürk, A. (2007). *Meslek lisesi müdürlerinin karizmatik liderlik davranışlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Koçel, T. (1998). *İşletme yöneticiliği, yönetici geliştirme, organizasyon ve davranış*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan Yayınevi.
- Koroğlu, Ö. (2019). Yönetici, Motivasyon ve İkna. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*(41), 391-403.
- Köybaşı, F. (2017). Okul Yönetimi Açısından Yönetim Kuramları. C. Uğurlu (Ed.) içinde, *Okul yönetimi* (s. 61-91). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kreitner, R. (2001). *Management*. New York: Houghton Mifflin Company.

- Kuğu, N. (2019). *Okul öncesi yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stili düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Luthans, F. (2002). *Organizational behaviour*. New York: Mcraw-Hill, Irwin.
- Luthans, F. (2011). *Organizational Behaviour. Management, Knowledge and Learning International Conference* (s. 665-671). New York: McGraw Hill,157.
- McLeod, S. A. (2017). *Maslow's hierarchy of needs*. Retrieved from. (<https://www.simplypsychology.org/maslow.html> adlı internet adresinden ulaşılmıştır. Erişim Tarihi: 04.01.2020-18.06).
- Mottaz, J. C.,(1985), “The Relative Importance of Intrinsic and Extrinsic Rewards as Determinants of Wok Satisfaction”, *The Sociological Quarterly*, 26 (3).
- Narmanlı, E. (2019). *ARCS motivasyon modelinin sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin akademik başarılarına ve motivasyon düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Northouse, P. G. (2014). *Liderlik kuram ve uygulamalar* (M. Kaleli, Çev.). İstanbul: Sürat Üniversite Yayınları (2012).
- Oktay, E. ve Gül, H. (2003). Çalışanların Duygusal Bağlılıklarının Sağlanmasında Conger ve Kanungo' nun Karizmatik Lider Özelliklerinin Etkileri Üzerine Karaman ve Aksaray Emniyet Müdürlüklerinde Yapılan Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(10), 403-428.
- Oran, N.(2002). *İlköğretim ve ortaöğretim yöneticilerinin dönüşümsel önderlik özelliklerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Owens, R. G. (1998). *Organizational behavior in education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Önen, L., ve Tüzün, M.B. (2005). *Motivasyon*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. *Sosyal Bilimler Dergisi*(3), 266-282.

- Özden, Y. (1998). *Eğitimde dönüşüm. yeni değerler ve oluşumlar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özkalp E. , ve Kirel,Ç. (2005). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: ETAM AŞ.
- Paksoy, M. (2012). Küreselleşme ve Liderlik. C. Serinkan (Ed.) içinde, *Liderlik ve Motivasyon: Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar* (s. 1-29). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Patterson, K. (2003). *Servant leadership: A theoretical model*. Virginia: Regent University Dissertation Abstracts.
- Reinhartz, J. ve Beach, D., M. (2004). *Educational leadership. changing schools, changing roles.* . Boston: Allyn and Bacon.
- Robbins, S.P. ve Judge, T.A. (2013). *Örgütsel davranış*. (G.Ordun, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Sabuncuoğlu, E. T. (2012). Liderlik, Değişim ve Yenilik. C. Serinkan (Ed.) içinde, *Liderlik ve motivasyon:geleneksel ve güncel yaklaşımlar* (s. 63-82). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Sabuncuoğlu, Z., ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Sağır, M. (2013). Okul Liderliği. N. Can (Ed.) içinde, *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Yönetimi* (s. 183-216). Ankara: Pegem Akademi.
- Saruhan, S. C., ve Yıldız, M. C. (2009). *Çağdaş Yönetim Bilimi*. İstanbul: Beta Basım.
- Schermerhorn, J. (2001). *Situational leadership conversations with*. New York: Center for Leadership Studies.
- Sergiovanni, T. J. ve Starrat, R. J. (1988). *Supervision human perspectives*. New York: Supervision Human Perspectives.
- Serinkan, C. (2012). Liderlik ve Motivasyonda Güncel Konular. C. Serinkan (Ed.) içinde, *Liderlik ve motivasyon: geleneksel ve güncel yaklaşımlar* (s. 149-177). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Sönmez, K. (2017). *Türkiye'de yönetim becerileri ve liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sönmez, S. (2010). *Örgütlerde duygusal zekânın dönüşümsel liderlik üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Süral Özer P. ve Topaloğlu T. (2012). Motivasyon ve Motivasyon Teorileri. C. Serinkan (Ed.) içinde, *Liderlik ve motivasyon: geleneksel ve güncel yaklaşımlar* (s. 83-103). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Şahin, S. (2006). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri (İzmir İli Örneği). *Eğitim Araştırmaları Dergisi*(23), 188-199.
- Sönmez, V., Alacapınar, F.G. (2013). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Şimşek, Ş. (2008). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Adım Ofset / Matbaacılık.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tahaoğlu, F. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt kültürü üzerine etkisi: Gaziantep ili örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi: Gaziantep.
- Tampoe, M. (1993). Motivating Knowledge Workers-The Challenge For The 1990's. *Long Range Planning*, 26(3), 25-33.
- Taş, A., Çelik, K. ve Tomul, E. (2007). Yenilenen ilköğretim programının uygulandığı ilköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik tarzları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 85-98.
- Taymaz, H. (2011). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- TDK.(2019,Nisan13).http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5cb1cbe5c0ff31.60641431. Türk Dil Kurumu: <http://www.tdk.gov.tr/> adresinden alındı

- Tekin, Y. (2007). *Modern bir liderlik yaklaşımı vizyoner liderlik: antalya'da faaliyette bulunan 5 yıldızlı konaklama işletmelerinde bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Antalya.
- Teyfur, M. ve Teyfur, E. (2018). Liderlik. Y. Çelikten (Ed.) içinde, *Eğitim, örgüt ve liderlik* (s. 219-242). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Tezcan, Y. (2006). *Liderliğin çalışanların motivasyonu üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tınaz, P. (2013). *Çalışma yaşamından örnek olaylar: motivasyon, iş tutumları, iş stresi, iletişim, mülakat, performans değerlendirme, eğitim, örgüt iklimi, örgüt kültürü, iş etiği, mobbing*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Toplu, D. (1998). *Kamu arşivlerinde çalışan personeli iş tatmini* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Torlak, N. G. (2008). *Organizasyon teorileri*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım Aş.
- Tozkoparan, G. (2012). Motivasyonda süreç kuramları. C. Serinkan (Ed.) içinde, *Liderlik ve motivasyon: geneksel ve güncel yaklaşımlar* (s. 105-132). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tuhaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim Okul Müdürlerinin Liderlik Rollerini. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 274-298.
- Tuzcuoğlu, S. (2014). Motivasyon (Güdülenme). A. Bakioğlu (Ed.) içinde, *Eğitim psikolojisi* (s. 299-310). Ankara: Nobel.
- Tünay, S. (2019). *Örgütsel sinizmin yönetici koçluk davranışı ile içsel motivasyon ilişkisine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Uğurlu, C. T. (2017). Okul Yönetiminde Liderlik. C. T. Uğurlu (Ed.) içinde, *Okul Yönetimi* (s. 147-181). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uyguç, N. , Duygulu, E. ve Çıraklar, N. (2000). Dönüşümcü Liderlik, Etkileşimci Liderlik ve Performans. *Erciyes Üniversitesi 8. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi içinde*, (s. 587-600). Kayseri.

- Uzun, D. (2012). Motivasyonda yeni yaklaşımlar. C. Serinkan (Ed.) içinde, *Liderlik ve motivasyon: geleneksel ve güncel yaklaşımlar* (s. 133-148). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ünnü, N. A. (2009). Politik pazarlamada pazar yönlülük ve otantik liderliğin önemi. *Ege Akademik Bakış*, 9(4), 1243-1273.
- Van Seters, D. A. ve Field, R. H. G. (1990). The Evolution Of Leadership Theory. *Journal of Organizational Change Management*, 3(3), 29-45.
- Wagner, III. , John A. ve Hollenbeck, J.R. . (1998). *Organizational behavior: securing competitive advantage*. USA: Prentice Hall.
- Yıldırım, B. (2018). Eğitim Politikası, Liderlik ve Etik. Y. Çelikten (Ed.) içinde, *Eğitim Örgüt ve Lider* (s. 149-217). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Yıldırım, H. A. (2002). *Eğitimde toplam kalite yönetimi: ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki uygulama modeli*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldız, E. (2019). *Okul yöneticilerinin dönüştürücü liderlik davranışlarının öğretmenlerin bireysel yenilikçilik algılarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yıldız, F. F. (2016). *Sahte dönüştürücü liderlik*. Ankara: Gazi Kitapevi .
- Yörük, S. ve Kocabaş, İ. (2000). Eğitimde Demokratik Liderlik ve İletişim. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 1-13.
- Yukl, G. (1989). Managerial Leadership: A Review of Theory and Research. *Journal of Management*, 15(2), 251-289.
- Yukl, G. (1994). *Leadership in organizations. 3 Ed.* New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Yücel Batmaz, N. ve Gürer, A. (2016,). Dönüştürücü liderliğin çalışanların içsel motivasyonu üzerindeki etkisi: yerel yönetimlerde karşılaştırmalı bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(2), 477-492.
- Yüksel, Ö. (1998). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Zel, U. (2006). *Kişilik ve liderlik* . Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.



EKLER

EK-1. Araştırma İzin Yazısı



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.18305945
Konu : Anket Uygulaması

04.10.2018

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana bilim Dalı, Eğitimi Yönetimi, Teftiş Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sertaç KAHYA'nın "Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi" adlı araştırmasını, İlimiz, Aksu, Döşemealtı, Kepez, Muratpaşa ve Konyaaltı İlçelerinde Bulunan Okullarda , uygulama isteği ile ilgili 28/09/2018 tarih ve 31366 sayılı yazıları, İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 02/10/2018 tarihinde incelenerek "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca, "Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi" isimli araştırmasını, İlimiz, Aksu, Döşemealtı, Kepez, Muratpaşa ve Konyaaltı İlçelerinde bulunan Okullarda, görev yapan Okul Müdürleri ve Öğretmenlere, bahse konu Genelge ve çalışma takvimi doğrultusunda, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapılması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 23/02/2015 tarih ve 5347 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
04.10.2018

Yüksel ARSLAN
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yrd.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e556-10fa-37b2-8df8-74a3 kodu ile teyit edilebilir.

EK-2. İş Motivasyonu Ölçeği Kullanım İzin İstemi

İş Motivasyonu Ölçeği İzni Hk.



Sertac Kahya
27.08.2018 Pzt 15:11
Siz



Merhaba Sayın Hayrettin ERTAN hocam;

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Programında yüksek lisans yapmaktayım.

Doktora tez çalışmanızda kullanmış olduğunuz Mottaz'ın (1985) "İş Motivasyonu Ölçeğini", Doç.Dr. Süleyman KARATAŞ hocamın danışmanlığında hazırlayacağım " Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi " konulu yüksek lisans tezimde kullanmak istiyorum.

Uygun görmeniz halinde yüksek lisans tezimin ekinde sunacağım onayımı belirten bir mesaj yazarsanız müteşekkirim olurum.

Değerli Katkılarınız İçin Şimdiden Teşekkür Eder; Saygılarımı Sunarım.

Sertaç KAHYA

(0532 556 56 12)

[Android için Outlook](#) uygulamasını edinin

Kimden: ERTAN Hayrettin
Gönderildi: 27 Ağustos Pazartesi 09:52
Konu: Re: İş Motivasyonu Ölçeği İzni Hk.
Kime: Sertac Kahya

Sertaç kardeşim. Ölçeği kullanabilirsiniz. Sağlık ve başarı dileklerle

EK-3. Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Kullanım İzin İstemi

Ynt: Dönüşümsel Liderlik Anket İzni Hk.



necibe oran mete <necibeoran@hotmail.com>

10.08.2018 Cum 14:42

Siz



Sayın Hocam,

"İlk ve Orta Öğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Önderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Algı ve Beklentileri" başlıklı Yüksek Lisans tezimde yer alan ölçeği çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.

Kolaylıklar Diliyorum, İyi Çalışmalar.

Necibe Oran Mete

Gönderen: Sertac Kahya <sertackahya@hotmail.com>

Gönderildi: 10 Ağustos 2018 Cuma 11:43

Kime: necibeoran@hotmail.com

Konu: Dönüşümsel Liderlik Anket İzni Hk.

Merhaba Necibe Hanım;

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Programında yüksek lisans yapmaktayım.

"İlk ve Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Algı ve Beklentileri" tezinizin ölçeğini, Doç.Dr. Süleyman KARATAŞ hocamın danışmanlığında hazırlayacağım " Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi " konulu yüksek lisans tezimde kullanmak istiyorum.

Uygun görmeniz halinde yüksek lisans tezimin ekinde sunacağım onayınızı belirten bir mesaj yazarsanız müteşekkirim olurum.

Değerli Katkılarınız İçin Şimdiden Teşekkür Eder; Saygılarımı Sunarım.

Sertaç KAHYA

EK-4. Bilimsel Araştırma Ve Yayın Etiği Kurulu Onayı

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KARAR

Toplantı Tarihi : 13/09/2018

Karar Sayısı : 123

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü **Dr. Öğr. Üyesi Süleyman KARATAŞ**'in danışmanlığını, **Sertaç KAHYA**'nın araştırmacılığını üstlendiği, "*Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*" başlıklı tez çalışması kapsamında kullanılacak olan mülakatın uygunluğunun görüşülmesi istemi.

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü **Dr. Öğr. Üyesi Süleyman KARATAŞ**'in danışmanlığını, **Sertaç KAHYA**'nın araştırmacılığını üstlendiği, "*Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*" konulu mülakat çalışmasının, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.



Başkan
Prof. Dr.
Osman ERAVŞAR

Üye
Prof. Dr.
Mustafa ŞEKER

Üye
Prof. Dr.
Abdullah KARAÇAĞ

Üye
Prof. Dr.
Ahmet BAYANER
(Bulunmadı)

Üye
Prof. Dr.
Bahattin ÖZDEMİR

Üye
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Üye
Prof. Dr.
Adnan DÖNMEZ
(Bulunmadı)

EK-5. İş Motivasyonu Ölçeği

Saygıdeğer Öğretmenim;

Akdeniz Üniversitesi Öğretim Üyesi Doç.Dr. Süleyman KARATAŞ danışmanlığında Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi yüksek lisans programında hazırlamakta olduğum "Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi" konulu yüksek lisans tezim için araştırdığımız bu çalışma kapsamında sizlerin değerli görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Sizden, üç bölümden oluşan çalışmada her bir maddeyi okuyup, o maddede belirtilen durumla ilgili görüşlerinizi, maddenin karşısındaki alana işaretlemeniz (X) istenmektedir. Vereceğiniz cevaplar bilimsel bir çalışma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Ölçeğin hiçbir yerine adınızı yazmanız veya imza atmanız gerekmemektedir. Yapacağınız işaretlemelerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir.

Değerli vaktinizi ayırarak yardımcı olduğunuz için ve çalışmamıza sağladığınız önemli katkılar için teşekkür ediyorum.

05/09/2018

Sertaç KAHYA

Akdeniz Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I-KİŞSEL BİLGİLER						
Cinsiyetiniz		() Kadın () Erkek				
Medeni durumunuz		() Evli () Bekar				
Kıdeminiz		() 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16 yıl ve üzeri				
Eğitim Yöneticinizle çalışma süreniz		() 1-2 yıl () 3-4 yıl () 5 yıl ve üzeri				
Branşınız (lütfen yazınız)					
BÖLÜM II-İŞ MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Yaptığım işte başarılıyım.					
2	Yaptığım işle ilgili sorumluluğa sahibim.					
3	Çalışma arkadaşlarım çalışmalarından dolayı beni takdir ederler.					
4	Yaptığım işin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum.					
5	İşimi tam anlamıyla yapabilecek yetkiye sahip olduğuma inanıyorum.					
6	Yaptığım işin saygın olduğuna inanıyorum.					
7	Kendimi okulun önemli bir çalışanı olarak görüyorum.					
8	Yaptığım işle ilgili bir konuda karar verme hakkına sahibim.					
9	Yöneticilerim çalışmalarından dolayı her zaman beni takdir ederler.					
10	Yönetim, izin isteğimi olumlu karşılar ve reddetmez.					
11	Çalışma ortamımda fiziksel şartlar uygundur.					
12	İşyerindeki araç ve gereçler yeterlidir.					
13	Çalışanlarla ilişkilerim iyi düzeydedir.					
14	Konularında uzman olan kişiler tarafından toplantı, seminer, konferans gibi eğitim faaliyetleri yapılmaktadır.					
15	Çalışmakta olduğum okulun ileride şu anki durumundan daha iyi olacağına inanıyorum.					
16	Yöneticilerim ile ilişkilerim iyidir.					
17	Yöneticilerim çalışma arkadaşlarımla olan anlaşmazlıklarımı çözmekte yardımcı olurlar.					
18	Başarımdan dolayı ödüllendirilirim.					
19	Kişisel ve ailevi sorunlarımın çözümünde çalışma arkadaşlarım her zaman yanımdadır.					
20	Yaptığım işten aldığım ücretin yeterli olduğunu düşünüyorum.					



SK JK

1

EK-6. Dönüşümcü Liderlik Ölçeği

BÖLÜM III-DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ÖLÇEĞİ		Hiçbir Zaman	Çok Az	Ara sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
Eğitim Yöneticimiz;						
1	Bizlere heyecan verici yeni fırsatları içeren bir gelecek resmi çizer.					
2	"İyi bir eğitimin" ne olduğu konusunda ortak bir görüşe sahiptir.					
3	Okulla ilgili belirlediği hedeflere ulaşmak için tutarlılık gösterir.					
4	Derslerde gerçekleştirmeyi hedeflediğimiz şeyler hususunda bizlerle görüş alışverişi yapar.					
5	Okulumuzun hedeflerini ayrıntılı bir şekilde tartışırız ve üzerinde düşünürüz.					
6	Okul işleri ile ilgili olası problemler hakkında bizi bilgilendirir.					
7	Yaptığımız işlerde hep başarıya odaklanmamızı sağlar.					
8	Okulda çalışma şevkimizi sürekli canlı tutar.					
9	Yapılan işlerde yüksek hedefler belirler.					
10	Amaçlarımızı gerçekleştirebileceğimiz konusunda bize güvenir.					
11	Okul dışındaki eğitimsel gelişmeleri izler.					
12	Okulumuzda yürütülen eğitim faaliyetleri hakkında yeni bakış açıları geliştirmemizi bekler.					
13	Kendi eylemlerinin ahlaki ve etik sonuçlarını göz önünde bulundurur.					
14	Birbirimize güven duymamızın karşılaştığımız problemlerin üstesinden gelmede ne kadar önemli olduğunu vurgular.					
15	Düşüncelerine, ideallerine ve değerlerine sıkı sıkıya bağlıdır.					
16	Zor bir durum karşısında mücadeleci bir tavır sergiler.					
17	İşle ilgili eylemlerimizin altında yatan birincil amacı görmemizi sağlar.					
18	Çok önem verir ve inandığı şeyleri bizimle paylaşır.					
19	Hepimizin paylaştığı ortak bir gayeye sahip olmanın önemini vurgular.					
20	İnanığımız şeyleri yapmamız için kendimizi adamamızın önemini vurgular.					
21	Bize grubun bir üyesi olarak değil, bir birey olarak davranır.					
22	Öğrencilerin ihtiyaç ve yeterlilik seviyelerinin nasıl belirleneceği konusunda bize yardımcı olur.					
23	Kendi kendimizi geliştirmemize olanak sağlar.					
24	Sorunlarımızı dikkatli bir biçimde dinler.					
25	Kafamızı kurcalayan kaygıları gerçekten dinlediğini ve ilgilendiğini hissettirir.					
26	Mesleki olarak güçlü yönlerimizi geliştirmemiz konusunda bize yardımcı olur.					
27	Her öğretmene farklı gereksinim ve yeteneklere sahip bireyler olarak davranır.					
28	İyi bir çalışma ortaya koyan öğretmenden övgü ile söz eder.					
29	Genel kabul görmüş ve şu ana dek hiç tartışılmamış olan fikirlerin bile, yeniden sorgulanmasını teşvik eder.					
30	Kendi fikir ve düşüncelerimizi ortaya koymamız için bizi teşvik eder.					
31	İşlerimizi nasıl yapacağımıza ilişkin yeni yaklaşımlar önerir.					
32	Sorunlara farklı açılardan bakmamızı sağlar.					
33	Sorunları çözerken birbirinden farklı olan bakış açıları arar.					
34	Alışla gelmiş problemlere alışılmadık çözüm yolları denememiz için bizi teşvik eder.					
35	Çok önemli ve vazgeçilemez olarak görünen yargılarımızın bile, yeniden gözden geçirilmesi gerektiğine inanır.					
36	Problemler üzerinde gelişi güzel, dayanaksız konuşmamız yerine, kanıt göstererek ve mantıklı konuşmamızı destekler.					
37	Özel ilgiye ihtiyaç duyanlara (Örneğin; içe kapanık olma), kişisel ilgi gösterir.					
38	Okulumuzun geleceğini şimdiden görmemizi sağlar.					
39	İş yapma yöntemlerimizi geliştirmemize katkıda bulunur.					
40	Yeni ve yaratıcı fikirlere karşı açıktır ve bu fikirlerin gelişmesini destekler.					



Handwritten signature and initials.

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

22/01/2020

Sertaç KAHYA

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Sertaç KAHYA

Doğum Yeri ve Tarihi: ANTALYA – 08.06.1979

Eğitim Durumu

- Lise Öğrenimi : :Antalya Lisesi
- Lisans Öğrenimi: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği
- Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi (Tezsiz Yüksek Lisans)
- Bildiği Yabancı Diller: İngilizce (Orta Düzeyde)

Bilimsel Faaliyetleri

1.Tezler / Dönem Projesi

"Denetmenlerin Kurum Teftiş Raporlarının Sorunlar ve Çözüm Önerileri Açısından İncelenmesi (Dönem Projesi)", Akdeniz Üniversitesi, Ocak, 2017

2.Uluslararası veya Ulusal İndeksli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

- Karataş S., Caner M., Kahyaoğlu B., Kahya S., "Öğretmen Adaylarının Gözünden Etik Öğretmen ve Öğretmenlik Meslek Etiği Dersi", Journal of Qualitative Research in Education, vol.7, pp.29-49, 2019
- Karataş S., Kahya S., Bilgin T., "Milli Eğitim Bakanlığı İletişim Merkezi (MEBİM-147) Üzerinden Yapılan Başvuruların Bildirim Durumları Açısından Değerlendirilmesi", Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, cilt.17, no.2, ss.321-346, 2019
- Karataş S., Kahya S. Kahyaoğlu R.B., "Teachers' Opinions On Unethical Conducts of Education Administrators", European Journal of Education Studies, vol.4, pp.48-65, 2018
- Karataş S., Kahya S., "Denetmenlerin kurum teftiş raporlarının sorunlar ve çözüm önerileri Açısından incelenmesi", Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi'nin (Journal of Research in Education and Teaching), vol.6, no.29, pp.338-351, 2017

3.Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan Bildiriler

- Karataş S., Kahya S., "Milli Eğitim Bakanlığı İletişim Merkezi (Mebim-147) Üzerinden Yapılan Başvuruların Hesapverebilirlik Ve İç Kontrol Bağlamında Değerlendirilmesi", III. INES International Education and Social Science Congress , ANTALYA, TÜRKİYE, 28 Nisan - 1 Mayıs 2018, vol.1, no.1, pp.00-00

- Karataş S., Caner M. , Kahya S., Kahyaoğlu R.B., "Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarına göre etik öğretmen kimdir?", V th International Eurasian Educational Research Congress, ANTALYA, TÜRKİYE, 2-5 Mayıs 2018, vol.1, no.1, pp.414-416
- Karataş S., Kahyaoğlu R.B., Kahya S., "Eğitim Yöneticilerinin Etik Dışı Davranışlarının İncelenmesi", V th International Eurasian Educational Research Congress, ANTALYA, TÜRKİYE, 2-5 Mayıs 2018, pp.401-404
- Kahya S., Karataş S., "Denetmenlerin Kurum Teftiş Raporlarının Sorunlar Ve Çözüm Önerileri Açısından İncelenmesi", 8th International Congress on New Trends in Education - ICONTE, ANTALYA, TÜRKİYE, 18 Mayıs - 20 Mart 2017, pp.1-1

İş Deneyimi

Stajlar

- Meram İlköğretim Okulu (Konya)

Çalıştığı Kurumlar

- Özel İdeal Öğrenci Yurtları(Konya)1999-2005(İşletme Md.)
- Tekpa Marketleri (Antalya) 2006-2009 (Mağaza Md.)
- Selçuk İlköğretim Okulu (Ağrı) 2010-2012(Snf.Öğrt.)
- Şeref Ülker İlköğretim Okulu(Aksu-Antalya) 2012(Snf.Öğrt.)
- Halk Eğitim Merkezi (Finike-Antalya) 2012(Snf.Öğrt.)
- Şehit İsmail Çalkan İlkokulu (Finike-Antalya) 2013(Mdr.Yrd.)
- Hasyurt Kolaklar İlkokulu (Finike-Antalya) 2013-2014(Snf.Öğrt.)
- Şeref Ülker İlkokulu (Aksu-Antalya) 2014-2019 (Mdr.Yrd.)
- Vali Saim Çotur İlkokulu (Muratpaşa-Antalya) 2019-2019 (Müdür Vekili)
- Vali Saim Çotur İlkokulu (Muratpaşa-Antalya) 2019-Halen (Mdr.Yrd.)

İletişim

GSM : 0 (532) 556 56 12

E-Posta Adresi :sertackahya@hotmail.com

Tarih :22.01.2020

İNTİHAL RAPORU



2020-01-07 13:00:27.0

Benzerlik Raporu

SERTAÇ KAHYA adına yüklenen "**EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMEN MOTİVASYONUNA ETKİSİ**" isimli eserin benzerlik testi yapılmıştır. Test sonucunda benzerlik oranı **%29** bulunmuştur.



Doküman Kodu : 110845_1578391220436

Doküman Kodu ile bu dokümanın doğruluğu
<https://app.intihal.net/kontrol.jsp> adresinden kontrol edilebilir.


Doç.Dr. Süleyman KARATAŞ
Öğretim Üyesi