

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI ve EKONOMİSİ
BİLİM DALI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN KİŞİSEL İNİSİYATİF ALMA
VE SERGİLEDİKLERİ LİDERLİK DAVRANIŞLARININ
ÖĞRETMEN MOTİVASYONUNA ETKİSİ

Yılmaz KILIÇ

DOKTORA TEZİ

Danışman

Prof. Dr. Ercan YILMAZ

Konya-2019



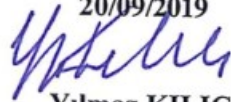
T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Yılmaz KILIÇ
	Numarası	16830101026
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
	Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
	Programı	Doktora
	Tezin Adı	Okul Yöneticilerinin Kişisel İnisiyatif Alma ve Sergiledikleri Liderlik Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

20/09/2019

 Yılmaz KILIÇ



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Yılmaz KILIÇ
	Numarası	16830101026
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
	Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ercan YILMAZ
	Tezin Adı	Okul Yöneticilerinin Kişisel İnisiyatif Alma ve Sergiledikleri Liderlik Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “Okul Yöneticilerinin Kişisel İnisiyatif Alma ve Sergiledikleri Liderlik Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi” başlıklı bu çalışma 20/09/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Prof. Dr. Ercan YILMAZ	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Hakan SARI	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Nuri BALOĞLU	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Gökhan ÖZASLAN	

ÖNSÖZ

Klasik örgüt anlayışının yerini modern örgüt anlayışına bırakmasıyla birlikte, örgütlerin genel yapısında ve yöneticilik boyutunda büyük değişimler ve gelişimler yaşanmaya başlanmıştır. Bu durumlardan en çok etkilenen örgütlerin başında eğitim örgütleri gelmektedir. Bu örgütlerin toplumun çağdaş ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde yeniden dizayn edilmesi ve yeni reformlar yapmasının yanı sıra, okul ve okul yöneticilerine olan beklentileri de büyük ölçüde değiştirmiştir. Bu beklentilere paralel olarak, okul yöneticilerinin rolleri ve sorumluluklarının yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Okul yöneticisine yönelik neleri başarması gerektiğine dair beklentiler değiştikçe, görevlerinin tanımı ve paylaşımı da aynı şekilde değişim göstermektedir.

Her ne kadar Türk Eğitim Sistemi merkezi ve bürokratik bir yapıya sahip olsa da okulların artan özerkliği ve hesap verebilirliği göz önünde bulundurulduğunda okul yöneticisinin göstereceği liderlik tutum ve davranışları büyük önem kazanmaktadır. Özellikle, okul yöneticisinden okulun başarısına yaratıcı katkı sunması, yeniliğe ayak uydurması ve işgörenlerin motivasyonunu artırması için sorumluluk üstlenmesi, hatta gerektiğinde kişisel inisiyatif alması beklenebilir. Ancak merkezi otoritenin egemen olduğu eğitim sistemlerinde eğitim ile ilgili kararların çoğu merkezden ve tek elden alınması, okul yöneticisinin yetkisini sınırlandırmaktadır. Böyle bir durumda okul yöneticisi okulun konumunu, fiziki yapısını, atmosferini ve işgörenlerin ilişkilerini temel alarak, okulun lehine olacak biçimde kararlar alması ve bu kararları uygulaması için bazen kendi çapında inisiyatif alması faydalı olacaktır. Bununla birlikte, inisiyatif alacak okul yöneticisinin de yöneticilik ile ilgili yeterliklere, donanımına ve yenilikçi bir bakış açısına sahip olması gerekmektedir. Bu doğrultuda inisiyatif almakla birlikte bu özelliklere sahip yöneticiler sergileyecekleri pozitif liderlik stilleri ile öğretmen motivasyonuna önemli katkılar yapacağı düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında, kişisel inisiyatif, liderlik stilleri ve motivasyon ile ilgili yerli ve yabancı literatür incelenmiş olup, okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma ve sergiledikleri liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi araştırılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın eğitim programı ve öğretimi alanına katkı sağlayacağı temennisiyle, doktora eğitim sürecim ve araştırmam boyunca destek veren ve araştırmaya emeği geçen herkese teşekkür ederim.

Tez İzleme Komitesi üyeleri hocalarım Prof. Dr. Hakan Sarı, Doç. Dr. Gökhan Özaslan'a teşekkürlerimi sunmak isterim. Doktora tezi hazırlama aşamasında her konuda bana yardımcı olan, tüm süreç boyunca hiçbir fedakarlıktan kaçınmayan ve desteğini daima yanımda hissettiğim danışmanım ve hocam Prof. Dr. Ercan Yılmaz'a sonsuz teşekkür ederim.

Akademik çalışmalarımda ve tez hazırlama sürecinde hep yanımda olan ve beni sürekli motive etmeye çalışan değerli eşim Marziya Hanım'a ve oğullarım M. Nur Talha ile T. Sina'ya ayrıca şükranlarımı ve sevgilerimi sunarım.





T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Yılmaz KILIÇ
	Numarası	16830101026
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
	Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ercan YILMAZ
	Tezin Adı	Okul Yöneticilerinin Kişisel İnisiyatif Alma ve Sergiledikleri Liderlik Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi

ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı, okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma ve sergiledikleri liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisini belirlemektir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Bu araştırmanın çalışma evrenini, Konya ilinin merkez ilçeleri olan Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan ilkokul, ortaokul ve lisede 2017–2018 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, orantılı küme örnekleme yöntemiyle seçilen 720 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veriler, Kişisel İnisiyatif Alma Ölçeği, Liderlik Stilleri Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Post Hoc Tukey testi, korelasyon ve çoklu regresyon analizleri uygulanmıştır.

Bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgularda, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri cinsiyet, yaş, aynı okulda çalışma süresi, eğitim düzeyi değişkenlerine göre dışsal ve yönetsel faktörlerde anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ancak içsel faktörlerde anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Okul türüne göre içsel faktörler boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmezken, dışsal ve yönetsel boyutlarda ilkokul ile lise ve ortaokul ile lise arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın

olduğu görülmüştür. Branş değişkenine göre içsel ve dışsal faktörlerde anlamlı düzeyde farklılaşma görülmezken, yönetsel faktörler boyutunda öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma durumları kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutları ile ğretmen motivasyonunun boyutları içsel, dışsal ve yönetsel faktörler arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki bulunmuştur.

Demokratik stil ile içsel faktörler arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki saptanmıştır. Otokratik ve tam serbestlik tanıyan stil ile içsel faktörler arasında anlamlı ve negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Dışsal ve yönetsel faktörlerle demokratik ve otokratik liderlik stilleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Tam serbestlik tanıyan stil ile dışsal ve yönetsel faktörler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Kişisel inisiyatif almanın kendiliğinden başlama boyutu dışsal faktörleri anlamlı düzeyde yordamaktadır. Proaktiflik boyutu ise içsel faktörleri anlamlı olarak yordamaktadır. Diğer taraftan proaktiflik ve ısrarcılık boyutları yönetsel faktörleri anlamlı düzeyde yordamaktadır. Demokratik stil ğretmen motivasyonunu olumlu yordarken, otokratik ve tam serbestlik tanıyan stillerin ise olumsuz yordadıkları gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kişisel İniyatif Alma, Liderlik Stilleri, Motivasyon



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Yılmaz KILIÇ
	Numarası	16830101026
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
	Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ercan YILMAZ
	Tezin İngilizce Adı	The Influence of School Administrators' Taking Personal Initiative and Leadership Behaviours on Teacher Motivation

SUMMARY

The general purpose of this study is to determine the effects of school administrators' taking personal initiative and leadership behaviours on teacher motivation. The research was designed in the relational screening model of quantitative research methods. The population of this study consists of teachers working in primary, secondary and high school in Karatay, Meram and Selçuklu districts of Konya in the 2017-2018 academic year. The sample of the study consisted of 720 teachers who were chosen by proportional cluster sampling method. The data were obtained by using Personal Initiative Scale, Leadership Styles Scale and Teacher Motivation Scale. t-Test, one-way analysis of variance (ANOVA), Post Hoc Tukey, correlation and multiple regression tests were used for data analysis.

In the findings raised from this study, the motivation levels of teachers do not differ significantly in extrinsic and administrative factors according to gender, age, working time in the same school, educational level variables. However, it was observed that intrinsic factors differed significantly. According to seniority variable, teachers' opinions do not differ significantly. There was no significant difference in intrinsic factors according to school type. Significant differentiation was found between primary and high schools and secondary and high schools in extrinsic and

administrative factors. While there was no significant difference in intrinsic and extrinsic factors according to branch variable, it was concluded that there was a significant difference in administrative factors in teachers' opinions. A significant and positive relationship was found between self-starting, proactivity and persistence dimensions of taking personal initiative of school administrators and intrinsic, extrinsic and administrative factors of teacher motivation.

A significant and positive relationship was found between democratic style and intrinsic factors of motivation of the teachers. A significant and negative relationship was found between autocratic and laissez-fair style and intrinsic factors. There was no significant relationship between laissez-fair style and administrative factors.

The dimension of self-starting of taking personal initiative significantly predicts extrinsic factors and proactivity dimension predicts intrinsic factors significantly. On the other hand, proactivity and persistence dimensions significantly predict the administrative factors. While democratic style positively predicted teacher motivation, autocratic and laissez-fair styles predicted negatively.

Key Words: Taking Personal Initiative, Leadership Styles, Motivation

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iv
ÖZET	vi
SUMMARY	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLOLAR LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.2.1. Alt Amaçlar	7
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Varsayımlar / Sayıtlar	9
1.5. Sınırlılıklar	9
1.6. Tanımlar.....	10
BÖLÜM II	11
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. Motivasyon Kavramı	11
2.1.1. Motivasyon Türleri	12
2.1.1.1. İçsel Motivasyon.....	13
2.1.1.2. Dışsal Motivasyon	15
2.1.2. Motivasyon Teorileri.....	17
2.1.2.1. İhtiyaçlara Dayalı Teoriler	17
2.1.2.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi	18
2.1.2.1.2. Herzberg'in Çift Faktör Teorisi.....	20
2.1.2.1.3. Alderfer'in ERG Teorisi.....	22
2.1.2.1.4. Mc Clelland'ın Başarı Güdüsü Teorisi	23
2.1.2.2. Dışsal Faktör Teorileri	26
2.1.2.2.1. Edimsel Koşullanma (Pekiştirme) Teorisi	27
2.1.2.3. İçsel Faktör Teorileri.....	28
2.1.2.3.1. Adams'ın Eşitlik Teorisi	28
2.1.2.3.2. Vroom'un Beklenti Teorisi	30
2.1.2.3.3. Locke'nin Amaç Yönelimi Teorisi.....	31

2.1.2.4. Yönetimsel Teoriler.....	33
2.1.2.4.1. Taylor'un Bilimsel Yönetim Teorisi	33
2.1.2.4.2. Mc Gregor'un X ve Y Teorisi	35
2.1.2.4.3. Ouchi'nin Z Teorisi.....	37
2.1.3. Örgütte Motivasyon	39
2.1.4. Okulda Motivasyon	41
2.1.5. Öğretmen Motivasyonu	43
2.1.6. Cinsiyet ve Motivasyon	45
2.1.7. Yaş ve Motivasyon.....	46
2.1.8. Mesleki Kıdem ve Motivasyon.....	46
2.1.9. Aynı Müdür ile Çalışma ve Motivasyon	47
2.1.10. Aynı Okulda Çalışma ve Motivasyon	47
2.1.11. Eğitim Düzeyi ve Motivasyon	48
2.1.12. Okul Türü ve Motivasyon.....	48
2.1.13. Branş ve Motivasyon	49
2.1.14. Motivasyonun Yordayıcısı olarak Kişisel İnisiyatif ve Liderlik	49
2.2. Kişisel İnisiyatif Kavramı	52
2.2.1. Kişisel İnisiyatifin Boyutları.....	57
2.2.1.1. Kendiliğinden Başlama Davranışı	58
2.2.1.2. Proaktif Yaklaşım.....	60
2.2.1.3. Israrcı Yaklaşım	65
2.2.2. Kişisel İnisiyatifin Öncülleri ve Sonuçları	68
2.2.2.1. Yönelimler	69
2.2.2.2. Kişilik Faktörleri.....	70
2.2.2.3. Bilgi, Beceri ve Yetenek	72
2.2.2.4. Çevresel Destekler	73
2.2.3. Kişisel İnisiyatifin Bireysel ve Örgütsel Performans ile İlişkisi	77
2.2.4. Okul Yöneticisinin Yetki ve Sorumlulukları Bağlamında Kişisel İnisiyatif Almasının Önemi	80
2.3. Liderlik Kavramı.....	87
2.3.1. Liderlik Kuramları	90
2.3.1.1. Özellik Kuramı	91
2.3.1.2. Davranış Kuramı.....	92
2.3.1.3. Durumsallık Kuramı	93

2.3.2. Liderlik Stilleri.....	98
2.3.2.1. Demokratik Liderlik	99
2.3.2.2. Otokratik Liderlik	100
2.3.2.3. Tam Serbestlik Tanıyan Liderlik	101
2. 3.3. Liderin Güç Kaynakları	104
2.3.4. Okul Yönetiminde Liderlik ve Etkili Liderlik Davranışları	106
2.3.5. Liderlik, Liderlik Stilleri ve İşgören Motivasyonu.....	113
2.4. İlgili Araştırmalar	117
2.4.1. Öğretmen Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar	117
2.4.2. Kişisel İnisiyatif ile İlgili Araştırmalar	120
2.4.3. Liderlik Stilleri ile İlgili Araştırmalar	124
BÖLÜM III	131
YÖNTEM	131
3.1. Araştırma Modeli	131
3.2. Evren ve Örneklem	132
3.3. Veri Toplama Araçları	136
3.3.1. Okul Yöneticilerinin Kişisel İnisiyatif Alma Ölçeği	136
3.3.2. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stili Ölçeği	138
3.3.3. Öğretmen Motivasyon Ölçeği.....	139
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	141
BÖLÜM IV	143
BULGULAR.....	143
BÖLÜM V	160
TARTIŞMA VE YORUM.....	160
BÖLÜM VI.....	186
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	186
6.1. Sonuçlar	186
6.2. Öneriler	188
6.2. 1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	188
6.2. 2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	190
KAYNAKÇA.....	191
EKLER.....	223

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo-2.1. Durumsallık Liderlik Kuramındaki Yaklaşımların Karşılaştırılması.....	95
Tablo-2.2. Liderlerin Demokratik, Otokratik ve Tam Serbestlik Tanyan liderlik Tarzlarının Karşılaştırılması.....	103
Tablo-3.1.Araştırmanın Evrenini ve Örneklemine Oluşturan Okulların ve Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı.....	134
Tablo-3.2. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler (N=720)	135
Tablo-3.3. Kişisel İnisiyatif Ölçeğinin Güvenirlilik Katsayıları.....	137
Tablo-3.4. Liderlik Stili Ölçeğinin Güvenirlilik Katsayıları.....	139
Tablo-3.5. Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin Güvenirlilik Katsayıları	140
Tablo 3.6..Normal Dağılım Testine ait Değerler.....	142
Tablo- 4.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğretmen Motivasyonuna Yönelik Yapılan t-Testi Puanlarının İncelenmesi	143
Tablo-4.2. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	144
Tablo-4.3.Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	146
Tablo-4.4.Aynı Müdür ile Çalışma Süresine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik t- Testi Analizi Sonuçları.....	147
Tablo-4.5. Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.	148
Tablo-4.6.Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	149
Tablo-4.7.Çalıştıkları Okul Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	151
Tablo-4.8.Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	152
Tablo-4.9.Okul Yöneticilerinin Kişisel İnisiyatif Almaları ve Sergiledikleri Liderlik Stilleri ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları.....	153
Tablo-4.10. Kişisel İnisiyatif Alma Alt boyutlarının Öğretmen Motivasyonunun İçsel Faktörler Boyutu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi	154
Tablo-4.11.Kişisel İnisiyatif Alma Alt boyutlarının Öğretmen Motivasyonunun Dışsal Faktörler Boyutu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi	155
Tablo-4.12.Kişisel İnisiyatif Alma Alt boyutlarının Öğretmen Motivasyonunun Yönelimsel Faktörler Boyutu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi	156

Tablo-4.13.Liderlik Stilleri Alt boyutlarının Öğretmen Motivasyonunun İçsel Faktörler Boyutu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi	157
Tablo-4.14.Liderlik Stilleri Alt boyutlarının Öğretmen Motivasyonunun Dışsal Faktörler Boyutu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi	158
Tablo-4.15. Liderlik Stilleri Alt boyutlarının Öğretmen Motivasyonunun Yönetmel Faktörler Boyutu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi	159



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil-2.1. Motivasyon Teorileri	17
Şekil-2. 2. Maslow'un İhtiyaçlar Teorisi	18
Şekil-2.3. Herzberg'in Çift Faktör Teorisi	21
Şekil-2. 4. Alderfer'in ERG Teorisi	23
Şekil-2.5. McClelland'ın Başarı Güdüsü Teorisi	24
Şekil-2. 6. İhtiyaçlara Dayalı Teorilerin Karşılaştırılması	25
Şekil-2.7. B.F. Skinner'in Edimsel Koşullanma Teorisi	27
Şekil-2.8. Adams'ın Eşitlik Teorisi	29
Şekil-2.9. Vroom'un Beklenti Teorisi	30
Şekil-2. 10. Locke'nin Amaç Yönelimi Teorisi	32
Şekil-2.11. Taylor'un Bilimsel Yönetim Teorisi	34
Şekil-2.12. Mc Gregor'un X ve Y Teorisinin Karşılaştırılması	36
Şekil-2.13. Ouchi'nin Z Teorisi	38
Şekil-2.14. Kişisel İnisyatifin Öncelikleri ve Sonuçları	68
Şekil-2.15. Öğretimsel İnisyatife Sahip Müdür İçin Kavramsal Bir Çerçeve	85
Şekil-2. 16. Lider Davranışlarını Şekillendiren Durumsal Değişkenler	94
Şekil-2. 17. Temel Liderlik Bileşenleri	97
Şekil- 3.1. Araştırmanın Bağımsız ve Bağımlı Değişkenleri	132

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada geçen tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Çağımızın iş koşullarının rekabete dayalı ve başarıya odaklı olması işgören motivasyonunu hem bireysel hem de örgütsel açıdan daha da önemli hale getirmiştir. Çünkü motivasyon işgörenlerin morallerini, tutumlarını ve davranışlarını etkilemekle birlikte bireysel ve örgütsel hedeflere ulaşmak için de önemli bir süreçtir. Farklı özelliklere sahip bireylerin aynı amaç etrafında ortak bir hedefe yönlendirilmesi ve örgütün başarıya ulaşılması ancak yönetici tarafından doğru olarak koordine ve motive edilmesine bağlıdır. Bu perspektiften bakıldığında örgütler içerisinde en çok farklı özelliklere sahip bireyleri bünyesinde barındıran eğitim örgütleridir. Bu nedenle, okul yöneticisinin yönetim uygulamalarında öğretmen motivasyonunu pozitif yönde etkileyecek faktörleri göz önünde bulundurması faydalı olabilir. Sünbül (2002), öğretmenlik mesleğinin sosyal, psikolojik ve ekonomik gibi farklı boyutları bir arada barındıran çok yönlü bir meslek olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla bu boyutlardan kaynaklanan öğretmen gereksinimlerinin ve beklentilerinin okul yöneticisi tarafından önemsenmesi ve doğru bir biçimde algılanması öğretmen motivasyonunun artırılması açısından önem arz etmektedir.

Bireylerin örgüte yer alırken birtakım gereksinimleriyle birlikte bazı beklentiler içerisinde davranış sergilerler ancak bu beklentileri karşılanmadığı zaman o kurumun bir elemanı olarak, moralinin bozulacağı ve sonuç olarak performansının düşeceği söylenebilir (Bursalıoğlu, 2011, s. 25). Okulların birer örgüt ve öğretmenlerin de birer işgören olması, ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanma düzeylerinin motivasyonlarını etkileyebileceği unutulmamalıdır. Öğretmenlerin mesleklerinden doyum sağlamaları ve karşılıklı sorunları çözmede motivasyonun katkısı görmemezlikten gelinemez.

Eğitim kurumlarında motivasyon, okul yöneticisinin okulun amaçlarını gerçekleştirmek için öğretmenleri hem kişisel hem örgütsel hedefler doğrultusunda

eyleme geçirmek üzere kullandığı bir süreçtir (Başaran,1993; Kocabaş ve Karaköse, 2005). Okul yöneticileri bu süreçte öğretmenleri motive ederken öğretmenlerin içsel ve dışsal olarak en çok hangi faktörlerden motivasyon sağladıklarını öngörmeleri ve ona göre davranmaları motivasyonu olumlu etkileyebilir. Ud Din, Shereen, Nawaz ve Shahbaz'a (2012) göre, içsel olarak motive olmuş bir öğretmenin sorumluluk alması, kurumunu daha çok sahiplenmesi, kendini gerçekleştirme ve mesleğinde başarılı olması düşünülmektedir. Diğer taraftan dışsal olarak motive olmuş bir öğretmenin ise terfi etmesi, meslektaşlarıyla ilişkilerinde daha samimi davranması, okula daha kolay adapte olması ve çalışma koşullarına daha iyi uyum sağlaması gibi eğilimler sergilemesi beklenebilir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin en önemli amacı, öğretmenlerin etkin öğretim performansı ortaya koyabilmeleri için hem içsel hem dışsal motivasyonlarını artırmaya yönelik çalışmalar yürütmek olmalıdır. (Santisi, Magnano, Hichy ve Ramaci, 2014), iyi motive olmuş bir öğretmen hem öğretmenlik kalitesini yükseltir hem de öğretmen ve öğrenci ilişkisinin geliştirilmesinde temel rol oynayarak öğrenci motivasyonunun temelini oluşturur ve böylece öğrenci başarısında direkt bir etkiye sahip olur. (Wagner ve French, 2010) öğretmen motivasyonunun sadece öğrenci başarısında önemli bir etken olmadığını aynı zamanda okulun etik değerlerinin korunmasında ve sürdürülmesinde de önemli olduğunu belirtmektedirler. Finnigan (2010) ise öğretmen motivasyonunun öğrencinin gelişimi ve başarısı için önemli olmasının yanında öğretmenin meslektaşlarıyla ve yöneticileriyle olan ilişkileri açısından da önemli olduğunu ifade etmektedir.

Alugchaab'a (2011) göre, öğretmen motivasyonu ile yöneticinin yönetim işleyişi ve anlayışı arasında olumlu bir ilişkinin olduğu düşünülebilir. Okul yöneticisinin öğretmenleri karar sürecine dahil etmesi, bazı konularda görüşlerini alması ve fikirlerinden istifade etmesi öğretmen motivasyonunun yükselmesinde etkili olabilir. Ben-eli ve Gal'a (2016) göre ise öğretmen motivasyonunun yüksek olması için, yetkili kurumların ve okul idaresinin hedeflerini güçlü bir şekilde tanımlamaları ve bu hedefleri gerçekleştirirken karar sürecine tüm eğitim paydaşlarının katılımını sağlayacak biçimde bir okul ortamının oluşturulmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu bağlamda öğretmen motivasyonuna ilişkin ilgili literatür incelendiğinde genellikle içsel, dışsal, bireysel ve örgütsel değişkenlerin öğretmen motivasyonu ile olan

ilişkilerini inceleyen çalışmaların olduğu görülmüştür. Öğretmen motivasyonunu etkileyen içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarının belirlenmesi (Yazıcı, 2009; Ertürk, 2016; Emiroğlu,2017), öğretmen motivasyonunun örgütsel, yönetsel, psiko sosyal ve ekonomik faktörler bazında ele alınması (Yıldırım, 2006; Helvacı ve Başın, 2013; Elçi ve Tan, 2015), örgütsel güvenin öğretmen motivasyonunu etkilemesi (Cantaş ve Kavas, 2015), ücret ve çalışma koşullarının öğretmen motivasyonuna etkisi (O'Brien, 2000), ödül sistemi, iş doyumunu ve çalışma koşullarının öğretmen motivasyonunu etkilemesi (Nyakundi, 2012), cinsiyet, görev süresi ve eğitim düzeyine göre öğretmen motivasyonunun incelenmesi (Handayani, 2016), Herzberg'in çift faktör kuramı açısından öğretmen motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi (Yıldız, 2010), motivasyon ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkinin incelenmesi (Akman, 2017), öğretmen motivasyonun okul iklimi açısından incelenmesi (Yılmaz ve Günay, 2016), motivasyonun örgütsel bağlılığa etkisi (Al-Madi, Assal, Shrafat, ve Zeglat, 2017) gibi çalışmaların yapılması öğretmen motivasyonunun önemini göstermektedir. Ayrıca alanyazında motivasyonun, kişisel inisiyatif ile pozitif bir ilişki içinde olduğu belirtilmektedir (Frese ve Fay, 2001; Jaramillo, Locander, Spector ve Haris, 2007; Fay ve Frese, 2001; Frese, 2001; Frese, Fay, Hilburger, Leng ve Tag, 1997; Baer ve Frese, 2003; Motowidlo ve Scotter, 1994; Daniels, Vimalasiri ve Cheyne 2011; Roberts, 2016). Okulların etkililiğinin ve öğretmen motivasyonunun artırılmasının okul müdürlerinin performansları ve yönetim biçimleri bakımından önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin ve performanslarının müdürlerin kişisel inisiyatif alma ve liderlik davranışları perspektifinden incelenmesi anlamlı bir çaba olarak görülebilir.

Kişisel inisiyatif, bireyin engellere ve baskılara karşı ısrarla mücadele ederek azimli ve kararlı bir biçimde hedeflerini ve amaçlarını gerçekleştirmek için kendi kendine sorumluluk alması olarak tanımlanabilir (Frese ve diğerleri, 1997; Frese, Kring, Soose ve Zempel, 1996). Kişisel inisiyatif bireysel ve örgütsel etkililiği artırmaktadır (Frese, 1997). 21. yüzyılda iş nitelikleri göz önüne alındığında, kişisel inisiyatifi giderek daha da önemli kılan asıl neden kurumların ve iş yerlerinin durağan yapılardan değişim yönelimli örgütlere dönüşmesidir (Frese ve Fay, 2001). Durumsal eylemlere açıkça tepki gösteren veya yalnızca emirleri uygulayan kişiler aktif olarak değişiklikleri ileriye

taşıyamayacaktır (Wall, Cordery ve Clegg, 2002). Örgütler, eğitim ve geliştirme dahil bireyin kariyer yönetimi için daha çok sorumluluk alması gerektiği konusunda çaba göstermektedirler (Frese ve Fay, 2001).

Günümüzün iş koşulları, birçok bakımdan 20-30 yıl öncekinden çok daha farklıdır. Küreselleşme, teknolojik gelişmelerle birlikte artan bilgi hacmi ve iş yükü yöneticilerinin ve işgörenlerinin daha fazla proaktif olmalarını, inisiyatif almalarını ve daha esnek olmalarını zorunlu kılmaktadır (Näswall, Hellgren ve Sverke, 2008; Van den Broeck, Vansteenkiste, Lens ve De Witte, 2010). Özellikle bürokratik eğilimlerin yoğun olduğu eğitim örgütlerinde daha çok hiyerarşik bir yönetim tarzı mevcuttur. Bu hiyerarşik yönetim tarzından kaynaklanan aksaklıklardan dolayı bazen işler istendiği gibi yürümeyebilir. Bu aksaklıkların giderilmesi için yöneticilerin inisiyatif alması gerekir (Belschak, Hartog ve Fay, 2010). Ancak okul yöneticileri açısından bakıldığında inisiyatif almak onlar için pek de kolay görünmemektedir.

Mevcut sistemde, eğitim örgütlerinde kararların büyük çoğunluğunun merkezi yönetim tarafından alınması okul yöneticilerinin karar verme yetkisini oldukça sınırlandırmaktadır ve bu kararlara kendi yorumlarını katmaktan başka bir şey yapamamaktalar. Üstelik karar verme yetkisi alabildiğince sınırlandırılmış okul müdüründen, eğitim-öğretim açısından etkili performansı beklemek gerçekçi değildir. İşleri toparlayabilmesi ve yoluna koyabilmesi için çoğu zaman ani kararlar vermek zorunda kalan okul yöneticisi yetkisizliğinden dolayı böyle inisiyatif alma girişimlerinde bulunmaya cesaret edemez (Bursalıoğlu, 2011, s. 96-97). Okul yöneticisi tarafından işgörenleri etkileyecek nitelikte kararların alınması ise kişisel inisiyatifle yakından ilgilidir. Kişisel inisiyatif yetki aşımı olarak değerlendirilmemeli, yetkiyi yorumlama ya da tam kapasite ile kullanma olarak algılanmalıdır. Ancak inisiyatif almak yönetici açısından pek de kolay bir iş değildir. Çünkü üst yönetimin tutumu bu noktada oldukça belirleyici rol oynamaktadır (Akın, 2012, s. 7).

Çağımızın eğitim kurumlarında artan iş yoğunluğuyla birlikte eğitim kurumlarının başındaki yöneticilerin görev ve sorumlulukları da oldukça artmıştır. Okul yöneticilerinin bu görev ve sorumluluğun üstesinden gelebilmeleri için inisiyatif almaları kaçınılmazdır. Calabrese (2002), 21. yüzyılda prototip okul lideri bir değişim ajanıdır. Giderek politik olan bir ortamda, daha etkili ve verimli eğitim uygulamaları ile sonuçlanan değişime

öncülük etme sorumlulukları vardır. Bu nedenle, seçkin okul müdürleri proaktif olmalılar. Chiaburu ve Carpenter (2013), örgütsel mevzuat günümüzün koşulları doğrultusunda daha dinamik hale getirildiğinde, yöneticilerin başarılı olması için liderlik stilleriyle birlikte inisiyatif alma derecesi daha da önemli bir boyut kazanacaktır.

Son yıllarda liderlik, takipçilerin tutum ve davranışlarını etkileyen önemli bir faktör olarak gündemdeki yerini almıştır (Felfe ve Schyns, 2010). Okul örgütlerinde değişim ve gelişime olan taleplerin yoğunluk kazanması, okul açısından liderlik kavramına gösterilen ilginin artmasına neden olmaktadır (Keith, 2009). Liderlik stilleri, takipçileri motive etmek için kullanılan yaklaşımlardır. Liderlik stilleri, örgütlere, durumlara, gruplara ve kişilere uyacak şekilde seçilmeli ve uyarlanmalıdır. Farklı stiller anlayışına sahip olmak faydalıdır çünkü mevcut araçlarla daha efektif liderlik tarzları geliştirilebilir (Ololube, Amanchukwer ve Stanly, 2015). Liderlik stilinin geliştirilmesinde takipçilerin doğrudan katkıları olduğu için liderlik ilişkilerini en iyi değerlendirebilecek konumdalar. Liderlik stilleri takipçilerin rolüne, onların bilgi ve psikolojik durumlarına dayanmalıdır (Luft, 2012).

Liderin örgütün üyelerine karşı sergilediği tavır ile liderlik biçimi çerçevesinde onlarla iletişim kurarak grubun genel işleyişine ve performansına katkıda bulunur ya da grubun genel performans direncini düşürür. Lewin, Lippitt ve White (1939) tarafından bu etkileşimlere istinaden demokratik, otokratik ve serbestlik tanıyan üç genel liderlik yaklaşımı belirlenmiştir. Demokratik liderlik katılımcı ve destekleyici bir yaklaşımı, otokratik liderlik otoriter, baskıcı ve aldığı kararları empoze eden bir yaklaşımı ve serbest liderlik ise müdahale politikası içermeyen ve grubu kendi haline bırakan bir yaklaşımı ifade etmektedir.

Öğretmen motivasyonu ile okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını odağa alan araştırmaların ilgili literatürde yer aldığı tespit edilmiştir (Pitre, 2003; Tezcan, 2006; Özan, Türkoğlu ve Şener, 2010; Yanmaz, 2010; Arslan, 2012; Ilies, Judge ve Wagner, 2006; Kurt, 2015; Boyle, 2014; Eyal ve Roth, 2011; Yurdakul, 2007; Franklin, 2016; Alfahad, Alhajeri ve Alqahtani, 2013; Naile ve Selesho, 2014; Ben-eli ve Gal, 2016; Işık, 2016; Sucu, 2016; Price, 2008; Gilbar, 2015; Adeyemi, 2010; Akinyi, 2012; Mary, 2012; Lekia ve Kayii, 2018; Bernanthos, 2018). Çalışmalar liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonu ile yakın bir ilişki içerisinde olduğunu, öğretmen motivasyonunu olumlu ya

da olumsuz etkilediklerini ortaya koymaktadır. Okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışları öğretmen motivasyonunu olumlu, otokratik stilin olumsuz etkilediği ancak serbestlik tanıyan stilin öğretmen motivasyonu üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı gözlenmiştir.

Bu bağlamda yukarıdaki ifadeler ve yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin inisiyatif alma, liderlik davranışları ve iş gören motivasyonu arasında olumlu bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Kişisel inisiyatif kavramı daha çok üretim odaklı örgütlerde kullanılmaya başlanmasıyla birlikte birçok farklı iş alanı ve meslek gruplarına yönelik çalışmalarda da ele alınmıştır. Ancak eğitim örgütlerinde yetki kullanma biçimleri (Çalışır, 2008), okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma ve öz-yeterliklerinin incelenmesi (Akn, 2012) gibi inisiyatif almayla ilgili olabilecek çok az sayıda çalışmalar bulunmaktadır. Kişisel inisiyatif ile birlikte liderlik stilleri ve motivasyonun aynı çalışmada irdelenmesinin okul yöneticilerinin rol gerekliliklerinin ötesinde çabalarını, katkılarını ve performanslarını anlamada yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de eğitim sisteminin merkezi, bürokratik ve hiyerarşik bir yönetim yapısına sahip olması, okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları kanunlar dahilinde belirlenmiştir (Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, 2012). Bu nedenle, okul yöneticilerinin her konuda inisiyatif kullanmaları mümkün olmayabilir. Çünkü okul örgütleriyle ilgili kararların çoğu merkezi yönetim tarafından alınmaktadır. Dolayısıyla okul yöneticilerinin karar yetkisi yorumlama düzeyinin dışına çıkamamaktadır. Tüm bunlar bir arada değerlendirildiğinde inisiyatif ile birlikte liderlik stillerinin öğretmen motivasyonuna olumlu katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın problemi, okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma ve liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonunu ne oranda yordadığını sınınamaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı; okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma ve liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisini araştırmaktır. Bu temel amaç doğrultusunda değişkenler arasındaki ilişkiyi en anlamlı şekilde ortaya koyacak temel modelleri belirlemek için aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

1.2.1. Alt Amaçlar

1. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, aynı müdür ile çalışma süresi, aynı okulda çalışma süresi, eğitim düzeyi, görev yapılan okul türü ve branş değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Okul yöneticilerinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında kişisel inisiyatif almaları ile öğretmen motivasyonunun içsel, dışsal ve yönetsel boyutları arasında bir ilişki var mıdır?
3. Okul yöneticilerinin demokratik, otokratik ve tam serbestlik tanıyan liderlik stilleri boyutları ile öğretmen motivasyonunun içsel, dışsal ve yönetsel boyutları arasında bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında kişisel inisiyatif almaları öğretmen motivasyonunun içsel, dışsal ve yönetsel boyutlarını yordamakta mıdır?
5. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul yöneticilerinin demokratik, otokratik ve tam serbestlik tanıyan liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonunun içsel, dışsal ve yönetsel boyutlarını yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Etkili okul oluşturmanın, öğrenci başarısını artırmanın, öğretmen performansını yükseltmenin ve yöneticinin işini kolaylaştırmanın yolu öğretmenlerin iyi motive olmasından geçmektedir. Bu nedenle, motivasyon son yıllarda eğitim örgütlerinde yönetim ve işgören açısından en önemli konulardan birisi olmuştur (Chua, 2004). Motivasyon, öğrenci başarısında ve öğretmen etkililiğinde oynadığı kritik rol nedeniyle özel bir öneme sahiptir. Bununla birlikte, uzmanlaşmış eğitim ortamında uygulanan belirli bir motivasyon türü, diğer iş alanlarında uygulanan genel motivasyon biçimlerinden daha niteliksel olarak farklılık göstermektedir (Westbrook, 2005; Tohidî ve Jabbarî, 2011). Eğitim örgütleri açısından bakıldığında, eğitim örgütlerini diğer örgütlerden ayıran en önemli özellik, eğitim örgütlerinde istihdam edilen işgörenlerin çok büyük bir çoğunluğunun eğitim düzeyinin yüksek ve alanlarından uzman kişilerden oluşmuş olmasıdır. Dolayısıyla eğitim düzeyi bu kadar yüksek olan bireyleri yönetmek ve motive etmek yöneticiler için pek de kolay değildir. Okul yöneticilerinin kendi çaplarında bazı

durumlarda kişisel inisiyatif almaları işlerini kolaylaştıracağı gibi öğretmen motivasyonunu da yükseltebilecekleri düşünülebilir.

Kişisel inisiyatif kavramı eğitim yönetimi ve okul yönetimi dışındaki diğer örgütlerin işgören ve yöneticileri üzerinde yapılan çeşitli araştırmalarla gündeme gelmiştir. Frese (1997) kişisel inisiyatifin bireysel ve örgütsel etkililiği arttırdığını belirtmektedir. Baer ve Frese (2003), kişisel inisiyatif ile işgören motivasyonu arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu ve yöneticinin inisiyatif alması işgören motivasyonunu olumlu yordadığını vurgulamaktalar. Bu açıdan bakıldığında okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle birlikte inisiyatif alarak öğretmen motivasyonunu etkilemesinin irdelenmesi hem okul yönetimi hem de eğitim yönetimi alanyazınına yönelik katkı sağlayacağı ileri sürülebilir. Yöneticilerinin liderlik davranışlarıyla birlikte kişisel inisiyatif almaları işgörenlerin yönelimlerini, tutumlarını ve davranışlarını yönlendirmede önemli bir etken olabilir. Yöneticilerin sergilediği liderlik davranışları ve aldıkları kişisel inisiyatif ile hem işgörenlerin eylemlerini olumlu etkilemekte hem de örgütte meydana gelen olumsuz davranışlarla daha etkin mücadele etme koşullarını hazırlamaktadır. Dolayısıyla okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma ve liderlik davranışının öğretmen motivasyonuna etkisinin tartışılmasının alanyazına önemli katkı sunacağı düşünülmektedir.

Modern yönetim anlayışının ortaya çıkmasıyla birlikte yönetici kavramı yerine daha çok lider kavramı tercih edilmektedir. Merkezi yönetimce belirlenmiş hiyerarşik düzenin dışına çıkmayan klasik yönetim anlayışının yerine, modern yönetim anlayışını benimsemiş, işgörenlerin davranışlarını etkileyerek, amaca ulaşılmasını sağlayan, takım çalışmasına önem veren, makam yetkisinden çok uzmanlık yeterliliği ile öne çıkan ve aynı zamanda gerektiğinde inisiyatif alabilen liderler ön plana çıkmaktadır (Gümüseli, 2001). Liderlik, örgütsel amaçları gerçekleştirmek için bireysel ve gruplar halinde insanlarla birlikte çalışmayı içermektedir. Bu amaçların gerçekleştirilmesinde değişim ihtiyacından kaynaklanan bazı sorunlar ortaya çıkmaktadır. Okul yöneticileri bu sorunları önceden tahmin edip ve hızlı bir şekilde alternatif çözüm yolları bulmaları gerekmektedir. Ancak eğitim yöneticilerinin çoğu geleneksel bürokratik yöntemleri, başkaları ile birlikte çalışarak veya işbirlikçi yöntemler kullanarak uygulama konusunda teorik bir tercihe sahip oldukları bilinmektedir (King, 2006, s. 30-31). Başarılı yönetici inisiyatif alarak ve iş birliği yaparak paylaşılan liderlik aracılığıyla personelinin yetki yönünden güçlendirerek

risk almalarını ve problem çözmelerini teşvik etmelidir (Davenport ve Anderson, 2002). Böylelikle, okul yöneticilerine biçilen yeni roller açısından bu çalışmanın önemli olduğu düşünülebilir.

Son yıllarda okul liderliği, uluslararası düzeyde eğitim politikası gündemlerinde öncelikli bir konu haline gelmiştir. Okul iklimi ve atmosferi ile birlikte öğretmenlerin motivasyonlarını ve kapasitelerini etkileyerek okul başarısının iyileştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Etkili okul liderliği, eğitim-öğretimin verimliliğini artırmak ve eğitimde fırsat eşitliğini geliştirmek için gereklidir (Pont, Nusche ve Moorman, 2008, s. 9). İyi bir liderlik becerisi ve yeteneğine sahip olan bir okul yöneticisi, okulun hedeflerine ulaşması için alacağı inisiyatif ve sergileyeceği liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonuna olumlu katkılar sağlayacaktır. Osterloh, Bruno ve Frost'a (2001) göre bir okul müdürü sadece etkili bir lider, yönetici ve danışman olmamalı aynı zamanda etkili bir motive edici olması gerekir. Bu çalışma bu açıdan okul müdürlerine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Bu bağlamda ilgili literatür incelendiğinde liderlik davranışları ile birlikte inisiyatif alma ve öğretmen motivasyonunu etkileme gibi farklı değişkenleri bir arada inceleyen herhangi bir çalışmaya yurt dışında ve yurt içinde rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçları okul yöneticilerinin yetki ve sorumluluklarının yeniden gözden geçirilmesi gerektiği konusunda katkı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma, okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma ve liderlik stilleri ile birlikte öğretmen motivasyonunda ne oranda etkili olduklarının anlaşılması bakımından önemli olabilir.

1.4. Varsayımlar / Sayıtlar

Kişisel inisiyatif alma, Liderlik stilleri ve Öğretmen motivasyonu ölçekleri araştırmanın amacını gerçekleştirmede yeterli ve geçerli ölçümleri sağladığı niteliklere sahipler. Bu ölçeklerin, katılımcıların cevaplarını onların gerçek görüşleri olduğunu yansıtmasıyla birlikte evren ve örnekleme temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2017-2018 akademik yılında Konya İlinin merkez ilçeleri Karatay, Meram ve Selçuklu 'da bulunan resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan

öğretmenlerden ölçek aracılığıyla veri toplanarak gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla mevcut çalışma bu ilçelerde görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul yöneticisinin kişisel inisiyatif alması, kendi iradesiyle ve proaktif bir yaklaşımla fazladan rol üstlenmesi ve kendi kendine üstlendiği bu rolün gerektirdiği görevi ısrarcı bir şekilde yerine getirmesidir.

Liderlik, insanları güç ve etki aracılığıyla yönlendirir.

Liderlik stili, yön veren, planları uygulayan ve işgörenleri motive eden yaklaşım olarak ifade edilir.

Motivasyon, bir amacı gerçekleştirmek için bireysel veya örgütsel olarak belli bir hedefe yönelme veya yönlendirilme hareketidir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde motivasyon, kişisel inisiyatif alma ve liderlik stilleri ile ilgili temel kavramlar, tanımlar ve yapılan çalışmalar yer almaktadır.

2.1. Motivasyon Kavramı

Motivasyon, bireyin arzu ve isteğini tetikleyerek bir amaç doğrultusunda bireyi harekete geçiren ve belirlenmiş hedeflere yönelik davranışlarını ortaya çıkaran, kontrol eden ve sürdüren psikolojik bir eylemdir (Lin ve Chuang, 2014, s. 3). Motivasyon dinamik bir kavram olmakla birlikte bireysel hedeflerin yoğunluğunu, yönünü ve örgütsel hedeflere ulaşma çabalarının sürekliliğini açıklayan süreç olarak tanımlanmaktadır (Robbins, Judge ve Vohra, 2014). Motivasyon, bireyin harekete geçmesini, yönlendirilmesini, gücünü ve ısrarcılığını ifade etmektedir. Motivasyon, bireyin daha iyi bir iş performansını ortaya koyması için yeni fikirler geliştirmesi veya inisiyatif alması doğrultusunda bir şeyler yapmasını teşvik eder ve yönlendirir (Almansour, 2012, s. 164). Motivasyon, örgütsel hedeflere ulaşmak için yüksek bir heyecan uyandırmanın bir yoludur ve bazı bireysel ihtiyaçlar karşılanarak bu durum sağlanır. Esasen, motivasyon işgörenin bireysel ihtiyaçlarını veya taleplerini karşılayarak örgütsel ana hedeflere ulaşmayı ifade eder (Haque, Haque ve Islam, 2014, s. 62).

Motivasyon belirli hedeflere yönelik davranışı uyandırma, yönetme ve yönlendirme sürecidir. Üretmek için harekete geçme eylemini gerçekleştirmeye istekli ve hazır olma hali ve varmak istenen hedeflere ulaşılıncaya kadar belirli bir şekilde sürdürme eğilimidir. Motivasyon bireyin ihtiyaçlarıyla doğrudan ilişkilidir (Apolline, 2015, s. 18). (Porter, Bigley ve Street, 2003; Latham'ın, 2007) yaptıkları değerlendirmelerde motivasyon kavramının üç ortak paydayı içerdiği anlaşılmaktadır: (1) motivasyon insan davranışını enerjik hale getirir; (2) bu davranışı yönlendirir veya gerekli iletişim kanallarını sağlar ve (3) bu davranışın nasıl sürdürüleceğini ve nasıl destekleneceğini ortaya koyar (Alrasbi, 2013, s. 36). Motivasyon, insanlara enerjilerini ve zamanlarını en iyi şekilde nasıl kullandıkları ile ilgili mevcut alternatiflerden seçim yapmalarına imkân verir (Alugchaab, 2011, s. 19).

Motivasyon bireylerin hedefe konulan açık bir amacı başarmak için kendi içlerinden gelen içsel istek ve arzuları ile sergiledikleri davranışlardır (Genç, 2004, s. 234). Motivasyon, kişinin davranışını ve önceliğini belirleyen iç ve dış uyarıcılardır. Davranışın nedeninin açıklanması gerektiği konusunda temel anlam ifade etmektedir. Motivasyonu sağlayan etkiler, karşılanmamış ihtiyaçlarla ilgilidir. Motivasyon, bireyin sosyolojik ve psikolojik olarak ilişki kurduğu tüm objelerle yakından ilintilidir (Dahie, Mohamed ve Jima'le, 2015, s. 277). Motivasyon, tümüyle yakın bir ilişki içerisinde olan bireyin inançlarını, algılarını değerlerini, ilgi alanlarını ve eylemlerini içerir (Lai, 2011). Motivasyon, temel gereksinimlerden kaynaklanarak ve bireyin davranışına enerji ve güç katarak bireyin çevresindeki amaçlara yönlendirilmesi sürecidir. (Bursalıoğlu, 2011, s. 140). Kısaca belirtmek gerekirse motivasyon, genellikle bireyin eyleme geçmesini sağlayan arzular, ihtiyaçlar, duygular veya dürtüler olarak ortaya çıkmaktadır (Kirstein, 2010, s. 6).

2.1.1. Motivasyon Türleri

İnsanların memnuniyetleri, istekleri, merakları ve gereksinimleri birbirinden farklıdır. Bu farklılıkların, bireylerin motivasyon düzeylerini etkilediği ve bireylerin farklı şekillerde motive olduklarını ortaya koyduğu belirtilmektedir. Bu sebeple motivasyon sahip olduğu işlevler itibarıyla genel anlamda içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olarak sınıflandırılmaktadır.

Araştırmacılara göre, işgören performansının sonuçlarının iki kaynağı vardır: (1) görevin kendi performansından ortaya çıkan ve içsel etkenler olarak bilinen içsel motivasyon, (2) örneğin maaş artışı, kınama ve ceza gibi bir kısmı yönetici tarafından kontrol edilebilen ve işgörenin dışında gelişen dışsal etkenler dışsal motivasyon olarak bilinir (Alrasbi, 2013, s. 60). İçsel ve dışsal motivasyonu birbirinden ayıran en önemli ayrımı kişinin harekete geçmedeki yöntemidir. Her iki motivasyon türünün de bireyi motive etmede etkili olmasına rağmen, içsel motivasyonun daha etkili olduğu unutulmamalıdır (Hoy ve Miskel, 2010, s. 157-413).

2.1.1.1. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon, kişiye özel kendi içsel durumundan kaynaklanan ve kişinin davranışlarını ve hareket yönünü etkileyerek, onları belli bir amaç ve belli bir yön doğrultusunda hareket etmesini sağlayan faktörler olarak tanımlanmaktadır. Bu faktörler şunları içerir: sorumluluk (işin önemli olduğunu hissetmesi ve kişinin kendi kaynakları üzerinde kontrolü elinde tutması), özerklik (hareket özgürlüğü), beceri ve yetenekleri aracılığıyla ilgi çekici ve zorlu çalışma ortamlarını kullanarak terfi ve ilerleme fırsatlarını değerlendirmesidir (Armstrong, 2006, s. 254). Bireyler belirli işleri yapmaya ya da eğlenmek için spesifik davranışlar sergilemeye güdülenmişse, o zaman içsel motivasyon süreci gerçekleşir demektir (Barbuto, 2005).

İçsel motivasyon kavramı içsel değerlerle yakından ilişkilidir. İçsel motivasyon, kişisel zevk, ilgi veya memnuniyet ile ortaya çıkan motivasyona atıfta bulunur ve genellikle dışardan sağlanan koşullar tarafından manipüle edilen dışsal motivasyonla karşılaştırılır (Guay, Chanal, Rodelle, Marsh, Larose ve Boivin, 2010). İçsel güdüler, içsel olarak beyin veya bilişsel faktörler tarafından üretilir. Bu nedenle, somut değillerdir, ancak motivasyon üzerinde etkileyici bir etkiye sahipler. Sorumluluk, başarı ve beceri gibi duyguları içerir. İçsel motivasyon faydalı işlerin yapılmasına neden olur (Luthans, 2012).

İlgi ve merak gibi faktörler sonucu ortaya çıkan motivasyon, içsel motivasyon olarak adlandırılır. İçsel motivasyon bireyin zorluklara karşı becerilerini, hünelerini sergileyerek bu durumdan galip çıkmayı başarma sürecidir. Eylemin kendisi bir ödül olduğundan ceza ve ödüller gerekli görülmemektedir. Özetle, içsel motivasyon, bir şey yapma zorunluluğu ortada yokken, bireyi bazı eylemleri gerçekleştirmek için harekete geçiren güçtür (Hoy ve Miskel, 2010, s. 157).

İçsel motivasyon başarı, tanıma, sorumluluk ve ilerleme gibi kavramları bünyesinde barındıran ve aynı zamanda bireylerin işin kendisiyle olan ilişkisinden ortaya çıkan tatmin edici kaynaklardır ve bireyin hedeflerine ulaşması için ihtiyaçlarını ödüllendiren iş faktörlerini içerir (Stella, 2008, s. 33). İçsel motivasyon hem içeriksel hem de kişisel özellikleri içerir. Çünkü gerçek motivasyon, bir işgörenin zaman içerisinde yaratıcı çaba başlatma ve sürdürme kararını etkiler. İçsel motivasyon yaratıcılığın geliştirilmesinde en

önemli kişisel özelliklerden biri olarak tanımlanmıştır (Amabile, 1988). İşgörenler, temel olarak dış baskılar veya ödüller tarafından değil, tutkuları, ilgi alanları, zevk, doyum ve işin kendisinin mücadelesiyle içsel olarak motive edildiklerinde daha üretken ve daha başarılı olurlar (Amabile ve Kramer, 2007).

İçsel motivasyon; işin kendisi, bağımsız çalışabilme durumu, ara sıra farklı işler yapabilme şansı, sosyal statü, kişisel yetenekleri kullanabilme fırsatı, kendi kararlarını uygulayabilme sorumluluğu, kendine özgü yöntemler kullanabilmesi, takdir edilme ve başarı hissidiir (Aydoğan, 2015, s. 22). Wu'a (2003) göre, içsel motivasyon oluşmasına kişinin içindeki davranış dürtüleri sebep olmaktadır. Böyle bir motivasyonun edinmesinde temel kaynak bireylerin gereksinimleridir. Lin, mcKeachie ve Kim'e (2003) göre ise bu kaynakların önemli olanları ilgi, yetenek ve içten duyulan istektir. İçsel motivasyon düzeyinin yüksek olması başarı düzeyini de artırabileceğini vurgulamaktalar. İçsel motivasyonda kontrol bireyin kendindedir (Yazıcı, 2009, s. 37).

İçsel motivasyon, sağlanabilen bir takım sonuç olmaktan ziyade içten gelen doyumlar ve arzular için bir etkinlik yapma olarak tanımlanmaktadır. İnsanlarda içsel motivasyon, motivasyonun tek biçimi değildir oysa ki isteğe bağlı bir faaliyettir, ancak yaygın ve önemlidir. İnsanlar doğduklarından itibaren en sağlıklı dönemlerinde aktif, meraklı ve eğlenceli mahluklar olmuşlardır. Bir şeyler öğrenmek ve keşfetmek için her zaman hazırlar ve bunu yapmak için harici teşviklere ihtiyaç duymazlar. Bu doğal motivasyon eğilimi, bilişsel, sosyal ve fiziki gelişimde önemli bir unsurdur, çünkü birey doğal çıkarları doğrultusunda hareket ederek, bilgi ve becerilerini geliştirir (Ryan ve Deci, 2000, s. 56).

İnsanlar genelde hepsi için değil ama bazı faaliyetler için içsel olarak motive olurlar. Herhangi özel bir görev için herkes içsel olarak motive olamayabilir. Çünkü içsel motivasyon kişi ile görev arasındaki ilişkiye bağlı olarak oluşmaktadır. Bazı araştırmacılar görevin ilginç olması bakımından içsel motivasyonu tanımlamışlardır. Bir kısım araştırmacılar ise içsel motivasyonu kişinin içsel olarak motive olduğu görev sorumluluğundan edindiği doyumlar ve zevkler bağlamında tanımlamışlardır (Ryan ve Deci, 2000, s. 56). Bireyler, eğlence, ilgi, doyum, merak, kendilerini ifade etme veya iş ortamında kişisel meydan okumaya çalıştıkları zaman içsel olarak motive olurlar (Keijzers, 2010, s. 10). İnsanlar içsel olarak motive olduklarında keyiflenirler ve yalnızca

buldukları etkinlikte ödül alırlar. Bir kişinin bir olaya veya duruma karşı sahip olabileceği iç hisler, içsel motivasyon halleri olarak düşünülebilir (Mahoney, 2014, s. 23).

Birey bir şey yapmaya karar verdiğinde eğer bunu içindeki heves ve isteğine göre yapıyorsa, o zaman içsel motivasyonun temel bileşeni oluşmuş demektir. Eğer kişi belli bir davranış sergilerken veya açık olan bir aktivite içinde yer alırken her şeyden önce sağlayacağı tatmini hesaba katıyorsa burada içsel motivasyon vardır denilebilir. İçsel motivasyonda, itici güç işin kendisidir çünkü kişi isteyerek ve severek işi yapar (Recepoğlu, 2013, s. 577). İçsel motivasyon, aktivitenin kendisi ilginç olduğundan bu aktiviteyi gerçekleştirmeyi içerir. Bu, otonomi prototipini bünyesinde barındırır, çünkü kişi faaliyeti isteğe bağlı olarak meraktan yapmaya heveslidir (Eyal ve Roth, 2011, s. 258).

İçsel motivasyon kavramı bireyin kendini işine adanması anlamına gelmesine rağmen, araştırmacılar içsel motivasyonun bir bireyin içinden geldiğini ve başkalarının yönlendirmediğini kabul etmişlerdir. Bireyler içsel olarak güdülendiklerinde, maddi ödüller veya kısıtlamalara bakılmaksızın kendilerini ilgilendiren faaliyetlerde büyük bir davranış sergileyerek özgürce yer aldıklarını ifade etmekte (Rayborn, 2015, s. 29). İçsel motivasyon kendi arasında üç süreçten oluşmaktadır: (1) Bilinen ilk iç motivasyon öğrenme, keşfetme veya yeni bir şey anlamaya çalışırken yaşamakta olan zevk ve tatmin için bir etkinlik gerçekleştirmeyi içerir. (2) İkinci tür motivasyon başarıya yönelik motivasyondur. Bir şey gerçekleştirmeye veya ortaya koymaya çalışırken yaşanan zevk ve tatmin için bir etkinliğe katılmak olarak tanımlanabilir. (3) Üçüncüsü teşvik ve dürtülerin hayata geçirilmesi devresidir. Bireyin, duygusal zevki, estetik deneyimleri, eğlenceli ve heyecanı elde etmesi bağlamında teşvik edici uyarıları yaşamak için aktiviteye katıldığında ortaya çıkar (Rayborn, 2015, s. 29).

2.1.1.2. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon, işgörenlerin dışardan edindikleri motive edici gereçlerle istek ve gereksinimlerini karşılamaya çalışmalarını ifade etmektedir. Örgüt içerisinde bu motive edici gereçlerinin çoğu örgüt yöneticileri tarafından tedarik edilir. Yöneticiler de işgörenleri motive etmek için bireysel ve çevresel faktörleri gözden geçirip onlar için en uygun motive edici yolları bulmaları gerekmektedir (Koçel, 2001, s. 487). Dışsal

motivasyon, dışardan çeşitli ödül ve özendirmelerin yardımıyla belli bir davranışı sergilemek olarak ortaya çıkar. Dışsal ödül etkenleri bireyin denetiminde olmayıp dışardan dayatılan teşvik edici kaynaklardır (Beck, 2004, s.194). Dışsal motivasyon, bireyin işte ilerleme şansı, nedensiz işten çıkarılma endişesi taşımama, iş arkadaşları ile geçinebilme, çalışma şartları, maaş, üstleri ile ilişkileri ve üstlerin karar verme ve yol gösterme gibi destekleri kapsamaktadır (Aydoğan, 2015, s. 22). Dışsal motivasyon bireyin dışında gelişen, ücret artışı, övgü ve terfi etme gibi ödüllerle birlikte aynı zamanda eleştiri veya disiplin eylemi gibi cezaları da içermektedir (Armstrong, 2006, s. 254). Dışsal motivasyon belirli farkındalık yaratan bir neticeye sahip olmak için etkinliğin yapılmasını olumlu gören bir süreçtir. Dolayısıyla, dışsal motivasyon, araçsal değerinden ziyade, yalnızca etkinliğin kendisi için bir etkinlik yapma anlamına gelen içsel motivasyonla çelişir (Ryan ve Deci, 2000, s. 60).

Dışsal motivasyonun ceza ve ödüllere dayanması, içsel motivasyondan ayrıştığını göstermektedir. Kişi, iyi bir makam ve mevki elde etme veya liyakatte bağlı terfi etme ve şikâyet edilen şeylerden sakınma gibi amaçlarla hareket eder. Birey, eylemin kendisiyle ilgilenmesinden ziyade eylemin bazı kazanımlarıyla ilgilenir. Dışsal motivasyon, motivasyona davranışsal bir bakış açısıyla bakar, çünkü motivasyon ödül ve cezaya bağlı olarak açıklanmaktadır. Dışsal motivasyon bireyin güdüleyicilere ve caydırıcılara göre hareket etmesini sağlamaktadır (Hoy ve Miskel, 2010, s. 157). Dışsal motivasyon, gereksinimlerin para, ödül ve buna benzer etkenlerle dolaylı olarak giderilmesiyle ilintilidir. Örgütlerin amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için işgörenlere ihtiyaçları vardır ve işgörenlerin örgütsel amaçları benimsemeleri için finansal güdüleme yollarını kullanırlar (Recepoğlu, 2013, s. 578). Dışsal motivasyon, ücret, çalışma koşulları, fiziksel çevre, iş güvenliği, terfi ve kişiler arası ilişkiler gibi somut ödüller ile ilişkili olan doyum kaynaklarını barındıran bir süreçtir ve bu somut ödüller genellikle birey tarafından değil örgütsel düzeyde belirlenmektedir (Stella, 2008, s. 32).

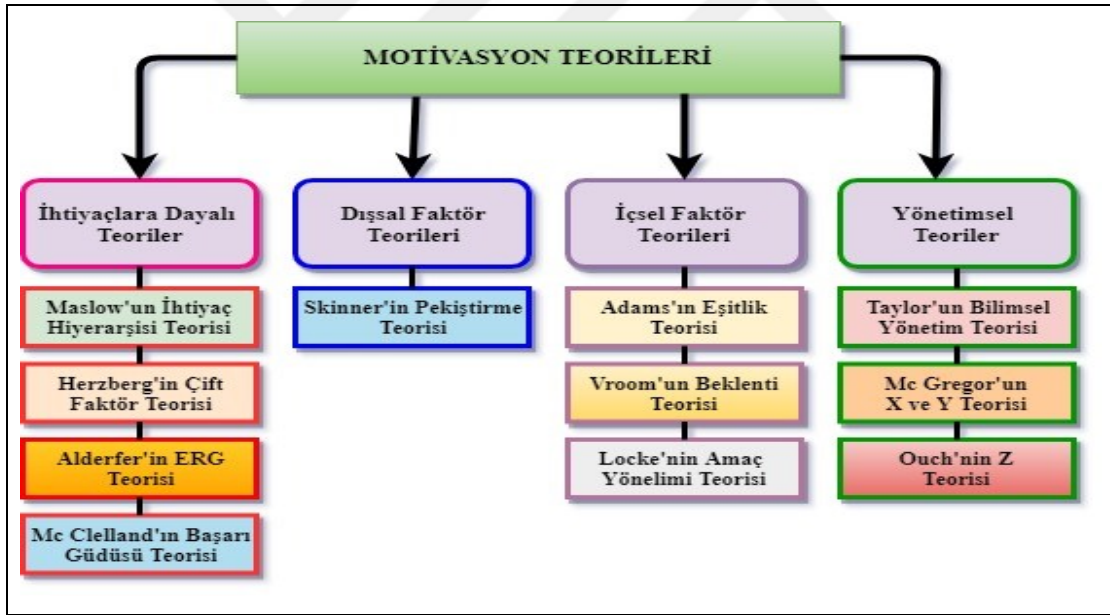
Dışsal güdüleyiciler mantıksal olarak işin bir parçası değildir. Dışsal motivasyon işin performansını kontrol etmeyi amaçlar. Bu bağlamda, söz verilen ödüller, övgüler, kritik geribildirim, zaman sınırı, gözetim ve işin nasıl yapılması gerektiği konusundaki detaylar örnek olarak verilebilir. Bu tamamıyla dışsal motivasyonun bir yansıtılması olarak işgörenlerin resmi performans değerlendirmelerinin yapılmasıdır (Keijzers, 2010,

s. 22). Dışsal motivasyon, bir etkinlik oluşturmayı içerir ve dolayısıyla bu etkinlik bir takım somut kazanımlara yol açmaktadır. Bu nedenle kişi, ilgisiz olan etkinliklere karşı motive olabilmesi için, dışsal kazanımlara gereksinim duyacaktır (Eyal ve Roth, 2011, s. 258).

2.1.2.Motivasyon Teorileri

Kuramcılar uzun süreden beri motivasyon kavramı üzerinde çeşitli araştırma ve çalışmalar yapmaktalar. İnsanları ne motive eder? Sorusu ile ilgili çeşitli teoriler geliştirmişlerdir. Bu teoriler daha çok kapsam ve süreç teorileri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak bu teoriler, ihtiyaçlara dayalı, dışsal faktör, içsel faktör ve yönetimsel teoriler olarak da dört başlık altında gruplandırılabilir (Shanks, 2012).

Şekil-2.1. Motivasyon Teorileri



Kaynak: Araştırmacı tarafından tasarlanmıştır.

2.1.2.1. İhtiyaçlara Dayalı Teoriler

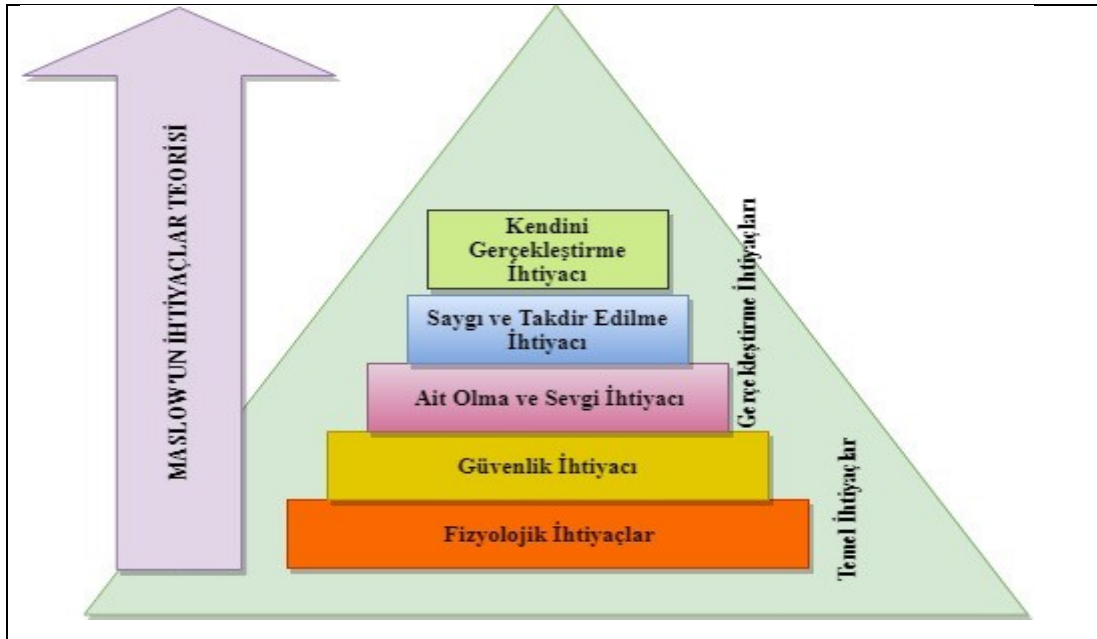
Genellikle içerik kuramları olarak adlandırılan ihtiyaçlara dayalı teoriler, insanların çalışmaya gereksinim duyma nedenlerini ortaya koymaya çalışmaktadırlar. Gülnar'a (2007) göre, ihtiyaçlara dayalı teoriler insanların sergiledikleri motivasyonel davranışlara neden ve nasıl sorularına cevap arar. Türk'e (2007) göre ise insan davranışlarının belli bir

amaçtan kaynaklandığını ve bu amaca ulaşmak için çaba sarf eder ve bu bağlamda ihtiyaç ve isteklerini karşılamak için çalışır. Özetle ihtiyaçlara dayalı içerik teorileri, gereksinimlerin doğasına ve insanların neyin güdülediğine odaklanmaktadır. İhtiyaçlara dayalı bu teoriler, temelde işgörenleri işte neyin motive edeceğini belirler. Sonuçta bu teoriler bireyin içinde bulunan ve onu davranışa iten eylemleri anlamasında öncü rol oynamaktadır (Kılıç, 2013, s. 27-28).

2.1.2.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi

Motivasyon kavramını ilk ele alanlardan birisi Abraham H. Maslow'dur. Ona göre insanların gereksinimleri doğuştan gelir ve bu ihtiyaçların karşılanması için insanlar çeşitli davranış sergileme yoluna başvururlar. Bu davranışlar belli bir sırayı takip ederek karşılanır biri giderilmeden diğerine geçilemez. Bunlar; fizyolojik gereksinimler, güvenlik gereksinimi, ait olma ve sevgi gereksinimi, saygı ve takdir edilme gereksinimi ve kendini gerçekleştirme gereksinimi olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır. Ayrıca bu beş bölüm kendi arasında temel ihtiyaçlar ve geliştirme ihtiyaçları olarak iki grup şeklinde gruplandırılmaktadır.

Şekil-2. 2. Maslow'un İhtiyaçlar Teorisi



Kaynak: Hoy ve Miskel, 2010, s. 128

Şekil 2.2’de görüldüğü gibi Maslow, doğuştan gelen insanların ihtiyaçlarını önem sırasına göre beşli bir basamak şeklinde sıralamıştır. Hiyerarşinin ilk basamağında açlık, susuzluk ve uyku gibi temel ihtiyaçları bünyesinde barındıran fizyolojik gereksinimler bulunmaktadır. İkinci basamakta tehdit ve istenmeyen durumlara karşı korunmak, barışçıl ve sorunsuz bir toplum isteğinden doğan güvenlik ihtiyacı gelmektedir. Üçüncü basamakta aidiyet, ait olma ve sevgi ihtiyacı yer almaktadır. Bu kavramlar modern toplumda oldukça önemlidir. Maslow, bireylerin uyum sağlayamaması bu ihtiyaçların karşılanamamasından kaynaklandığını öne sürmektedir. Dördüncü basamakta itibar, saygı ve takdir edilme ihtiyaçları diğer insanlar tarafından önemsenme arzusunu yansıtır. Kazanım, yeterlilik, mevki ve tanınma saygı ve takdir edilme ihtiyaçlarını tatmin eder. Son basamakta ise, bireyler kendilerini gerçekleştirme ihtiyacını karşılamadıkları sürece yaptıkları işlerden tatmin olamazlar ve dolayısıyla huzuru yakalayamazlar. Kısacası, kendini gerçekleştirme, bireyin olmak istediğini olması ihtiyacı yaşamdaki yapmak istediklerini yapması ve kişisel potansiyelinin farkına varmasıdır (Hoy ve Miskel, 2010, s. 129).

Maslow’a göre, karşılanmamış bir gereksinim güdülenemez. Birey örgüt düzeninde üst sıralara doğru çıktıkça ve gereksinim hiyerarşisinde de yükseldikçe kendisini güdüleyen durumlar da değişir. Maslow’un ifadesinde de anlaşıldığı gibi bireyin örgüt içerisinde statüsü değiştikçe gereksinim güdülemeleri de değişir (Aydın, 2010, s. 23). Bazen ikinci sıradaki gereksinime duyulan arzu ve istek birinci sıradaki gereksinimden önce gelebilir. Belirli oranda bireyin içinde bulunduğu şartlara ve bireysel davranış ve tutumlara bağlı olarak gereksinimlerin öncelik sırası değişiklik gösterebilir. İhtiyaçlar hiyerarşisinde tatmini etkileyen veya sınırlayan başlıca faktörlerden birisi toplumsal çevredir. Bu bağlamda, bir iş ortamında, işgörenlerin kendileri için önemli gördükleri ihtiyaçların bir bölümü, toplumsal çevrenin ihtiyaçlara verdiği önem ölçüsünde değişiklik gösterebilir. Öyleyse, ihtiyaçları sınırlayan en önemli etken toplumun değer yargılarıdır. Bunlar ülkeden ülkeye, bölgeden bölgeye, gruptan gruba ve hatta kişiden kişiye farklılıklar gösterebilmektedir (Eren, 2011, s. 540)

Eğitimciler açısından incelendiğinde kendini gerçekleştirme gereksinimi eğitimcileri olabileceklerinin en iyisi olmaya teşvik eder. Bu gereksinim diğerlerine göre daha az sıklıkla ortaya çıkmakta ve bunun nedeni de birçok kişinin alt basamaktaki

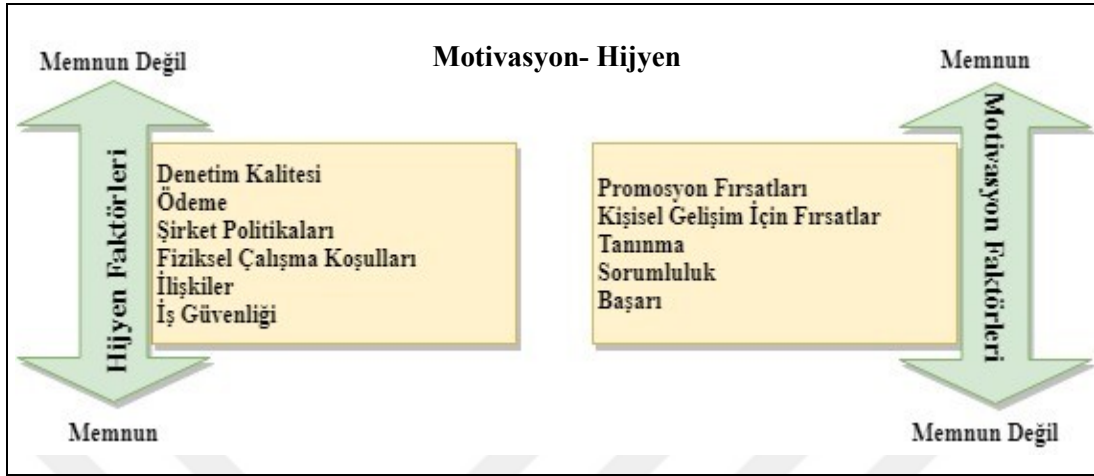
gereksinimlerle ilgili endişelerinin devam etmesidir. Buna rağmen Maslow açıkça okul gibi örgütlerin gereksinim doyumunda en üst basamaklarda yer almaları gerektiğini ve bunun nedeni olarak da kendini gerçekleştirmeyi en iyi icra edebileceklerin öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler olduğunu savunur (Hoy ve Miskel, 2010, s. 130).

2.1.2.1.2. Herzberg'in Çift Faktör Teorisi

Herzberg'in iki faktörlü teorisi, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi ile yakından ilgilidir ancak bireylerin işyerinde nasıl motive edildiğini ölçmek için daha fazla faktör ortaya koymaktadır. Bu teori, bireylerin daha düşük seviyedeki ihtiyaçlarını barındıran dışsal veya hijyen faktörlerinin karşılanmasının, kendilerini çaba göstermeye motive edemeyeceğini, sadece memnuniyetsizliğini ortadan kaldıracağını öne sürmektedir. İşgörenleri motive etmek için üst düzey ihtiyaçları olan yani içsel ya da motivasyon faktörleri sağlanmalıdır. Bu teorinin örgütler açısından kullanılmasının anlamı işgörenlerin dışsal veya hijyen faktörleriyle tanışmasının yalnızca kendilerini aktif olarak doyumsuz olmaktan kurtaracağını ancak daha iyi performans gösterme konusunda ek çaba göstermeleri için onları motive edemeyeceğidir (Wan, Tan, Mohammad ve Mohamed, 2013).

Bu teoriye göre, dışsal faktörlerin işgörenlerin motivasyon ihtiyacına yaptıkları katkı daha azdır. Bu faktörlerin varlığı sadece işyerlerinde ortaya çıkabilecek herhangi bir doyumsuzluğun önlenmesidir. Dışsal faktörler ayrıca iş bağlamı faktörleri olarak da bilinir; diğer insanlar tarafından işgörelere verilen dışsal doyum sağlayıcı etkenlerdir. Bu etkenler, işverenlere işgörenlerin içinde çalışmaktan kendilerini rahat hissedebilecekleri bir çalışma ortamı yaratmalarında rehberlik eder. Tüm bu dış etmenler sağlandığında işgörenlerin memnuniyetsizlik duyguları ortadan kalkacak ve işgörenler rahatsız edici dış çalışma koşullarından kurtulacaklardır ancak bu ne tatmin edici ne de motive olmuş olmaları durumunda sessiz kalacakları anlamına gelmez. Bununla birlikte, işverenler işgörenlerin dışsal faktörlerden kaynaklanan ihtiyaçlarını karşılamadığı sürece işgörenlerin iş doyumsuzluğu ortaya çıkacaktır (Wan ve diğerleri, 2013).

Şekil-2.3. Herzberg'in Çift Faktör Teorisi



Kaynak: Araştırmacı tarafından tasarlanmıştır.

Bu teorinin Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisine çok benzemesinin yanı sıra ihtiyaçları hijyen ve motivasyonel faktörlere bağlı olarak iki grup şeklinde kategorize etmiştir. Şekil 2.3'te görüldüğü gibi hijyen faktörleri, denetim kalitesini, ödemeyi, örgüt politikalarını, fiziksel çalışma koşullarını, iş güvenliğini, kişisel yaşamı ve diğer işgörenlerle olan ilişkileri kapsar. Motivasyon sağlayıcı faktörler ise promosyon fırsatlarını, kişisel gelişim için fırsatları, tanınmayı, başarıyı, gelişmeyi, sorumluluk almayı ve işe meydan okumayı içerir (Price, 2008, s. 24).

Herzberg'e göre, insanın işte karamsar, isteksiz oluşuna neden olan ve işi bırakmasına dolayısıyla tatminsizliğine yol açan hijyenik faktörler ile iş ortamında işgöreni huzurlu kılan, işyerine çeken özendirici ya da tatmin edici etmenlerin birbirine karıştırılmaması gerekir. Çünkü işyerinde belirli etmenlerin olması tatmine olumlu destek sağlarken, diğer taraftan bunların olmaması, olumsuz bir durum yaratmakta ve doyumsuzluğa sebep olmaktadır (Eren, 2011, s. 544).

Herzberg ve arkadaşlarının anlatmaya çalıştıkları husus hijyen (korucu) etkenlerinde belirli bir sınırın altına düşmenin sebep olduğu tatminsizlik sonuçlarının işgörenin işinden, amirlerinden ve kurumundan soğuyup nefret duymasına yol açacağı endişesidir. O halde sınırı aşmadan özen gösterilmeli ve gerekli önlemler alınmalıdır. Hijyen faktörlerinden kaynaklanan artışlar işgöreni teşvik etmeyecektir. Bunlar sağlandıktan sonra işgöreni teşvik etmek için özendirici olan içsel faktörleri harekete

geçirmek söz konusu olmaktadır. Dolayısıyla, hijyen faktörler sağlandıktan sonra teşvik edici ve tatmin sağlayıcı koşullarda yapılan her türlü iyileştirme bağlamında işgören güdüleyici bir rol üstlenecektir (Eren, 2011, s. 545).

Bu teori iş ile bağlantılı olan davranışları pozitif ve negatif faktörler olarak iki grup şeklinde sınıflandırmaktadır. Bu pozitif ve negatif faktörler çeşitlilik açısından herhangi bir farklılık göstermezken etkileme bakımından farklılaşmaktadır. Herzberg motive edici pozitif faktörleri şu şekilde sıralamaktadır (Omirtay, 2009, s. 31):

1. Görevin tamamlanması veya başarmanın neticelerini bekleme,
2. Kişinin yaptıklarının amirleri ve mesai arkadaşları tarafından beğenilmesi,
3. Kişinin doyuma ulaşmasını sağlamak için kendisinden beklenenden fazlasını yapması,
4. Kişi belli oranlarda yükümlülük almalıdır,
5. Görevde terfi etme olanağı artırılmalı,
6. Kişinin gelişim göstermesi için uygun ortam ve olanaklar oluşturulmalı.

2.1.2.1.3. Alderfer'in ERG Teorisi

Alderfer'in (1969) teorisi, Maslow'un hiyerarşik gereksinimler teorisindeki temel ihtiyaçları baz alarak ihtiyaçların karşılanması ile insanın arzu ve isteği arasındaki ilişkiyi açıklamak için var olma, ait olma ve gelişme bölümlerinden oluşan üç başlık altında ERG teorisi olarak ortaya çıkmıştır (Yang, Hwang ve Chen, 2011).

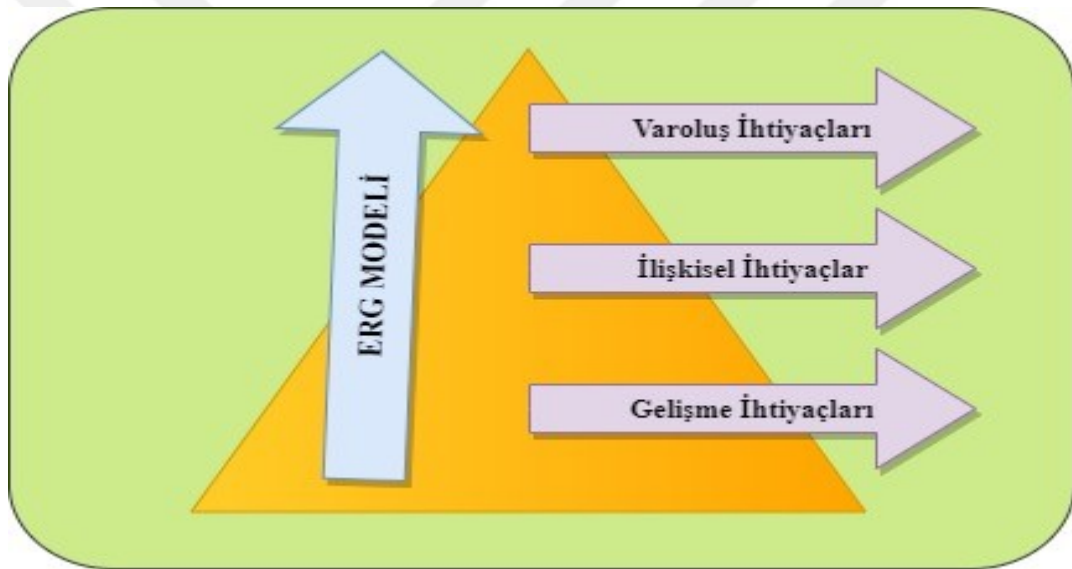
Var olma ihtiyacı güvenlik, fizyolojik ve maddiyat gibi temel gereksinimleri içermektedir. Güvenlik ihtiyaçları temel olarak korku, endişe, tehdit, tehlike, gerginlik gibi gereksinimleri kapsar. Fizyolojik ihtiyaçlar, bireyin yaşamında çok önemli olan üreme ve uyku gibi gereksinimleri ifade eder. Maddi ihtiyaçlar ise ücret, yiyecek ve giyecekler dahil, bir bireyin yaşamı için gerekli olan kaynakları ifade eder (Yang ve diğerleri, 2011).

Ait olma ihtiyacı aidiyet ve saygı duyma gereksinimlerini kapsar. Aidiyet hissi, toplumdaki soyutlanma, yalnızlık ve uzaklaşma gibi her türlü ıstırapın önlenmesini ifade eder. İnsanlar normalde kabul edilmek ve bir grubun üyesi olmak istemenin yanında diğerleri tarafından saygı ve sevgi gösterilmesini arzu ederler. Paylaşma, başkalarıyla

dostluk kurma gibi şeyler bireyin toplum içindeki varlığına değer katmaktadır. Bundan dolayı her birey birer değer olarak gördüğü bu gereksinimlerinin karşılanmasını ister (Yang ve diğerleri, 2011).

Gelişme ihtiyacı bireyin toplumda kendisini gerçekleştirme gereksinimlerini içerir. Benlik saygısı, mücadele etme, bilgi arama, elde etme, kontrol etme, güven oluşturma, bağımsız olma, kendini yetkin hissetme ve etkin şekilde bir şeyler üretme gibi ihtiyaçları ifade eder. Kendini gerçekleştirme, bireyin hedeflerine ulaşma ve kişiliğini geliştirme dahil olmak üzere kendini gerçekleştirme anlamına gelir (Yang ve diğerleri, 2011).

Şekil-2. 4. Alderfer'in ERG Teorisi



Kaynak: Araştırmacı tarafından tasarlanmıştır.

ERG modelinin, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinden ayrışan yönü ön sıradaki ihtiyacın giderilememesi karşısında kişinin hayal kırıklığı yaşayıp, bir alt seviyedeki ihtiyacın giderilmesine yeniden dönebilme ihtimalidir. Yani sonuçta ERG modeli, kişilerin ihtiyaçlarını tatmin edebilme durumlarına göre ihtiyaçlar hiyerarşisinin altına da üstüne de çift yönlü hareket edebileceklerini kabul etmektedir (Tevrüz, 2002, s. 106).

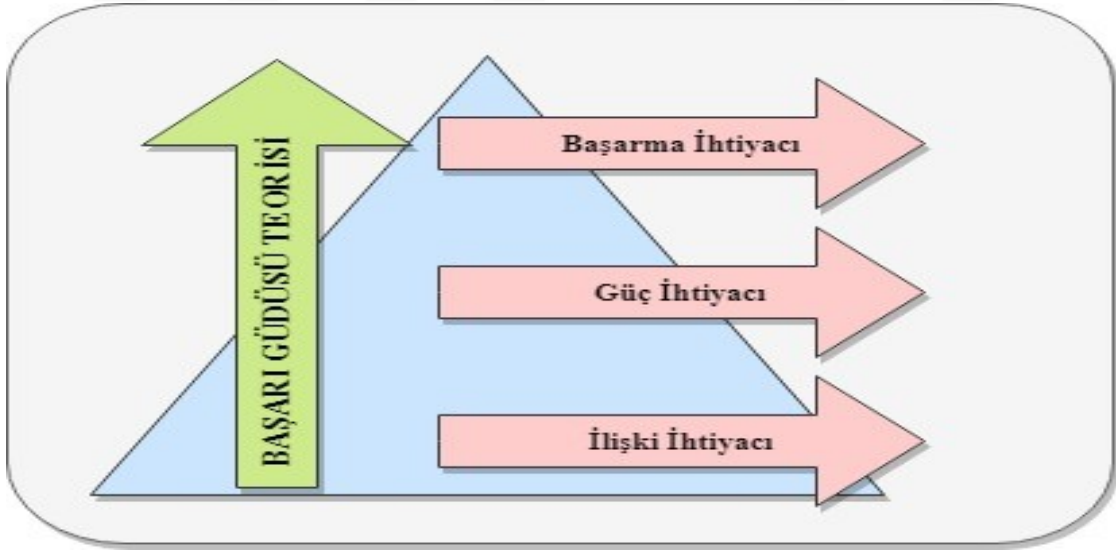
2.1.2.1.4. Mc Clelland'ın Başarı Güdüsü Teorisi

Mc McClelland'a ait Başarı Güdüsü isimli teori insanın içinde olan etkenlere dayanmaktadır. McClelland çeşitli meslek grupları üzerinde yaptığı çalışmalarda şu

sonuçlara varmıştır. Bu bireylerin başarı dürtüsü hususunda normalin ya da ortanın üzerinde oldukları ortaya konulmuştur. Bu teoriye, göre başarı konusunda motive olmuş bir iş adamının amacı, yalnızca para kazanmak değil aynı zamanda önemli bir başarıya imza atmaktır. Başarılı olmak para kazanmak kadar önemlidir onun için. McClelland büyük oranda başarıya susamış ve başarmayı büyük bir ihtiyaç olarak gören birisinin aşağıdaki prosedürleri yapmak istediğini ifade eder (Aydın, 2007, s. 89):

1. Bireyin elde edeceği çıktılar çerçevesinde bireysel yükümlülük gerektiren görevleri istemesi,
2. Yapabilecek özellikte amaçlar belirlemekte ve düşünülmüş zararları göze almakta,
3. Başarı ve başarısızlığı durumunda mutlak dönüt (feed-back) istemekte,
4. Bireysel ilişkisini hesaba katmadan, kabiliyetli mesai arkadaşını yeğlemektedir.

Şekil-2.5. McClelland'ın Başarı Güdüsü Teorisi



Kaynak: Araştırmacı tarafından tasarlanmıştır.

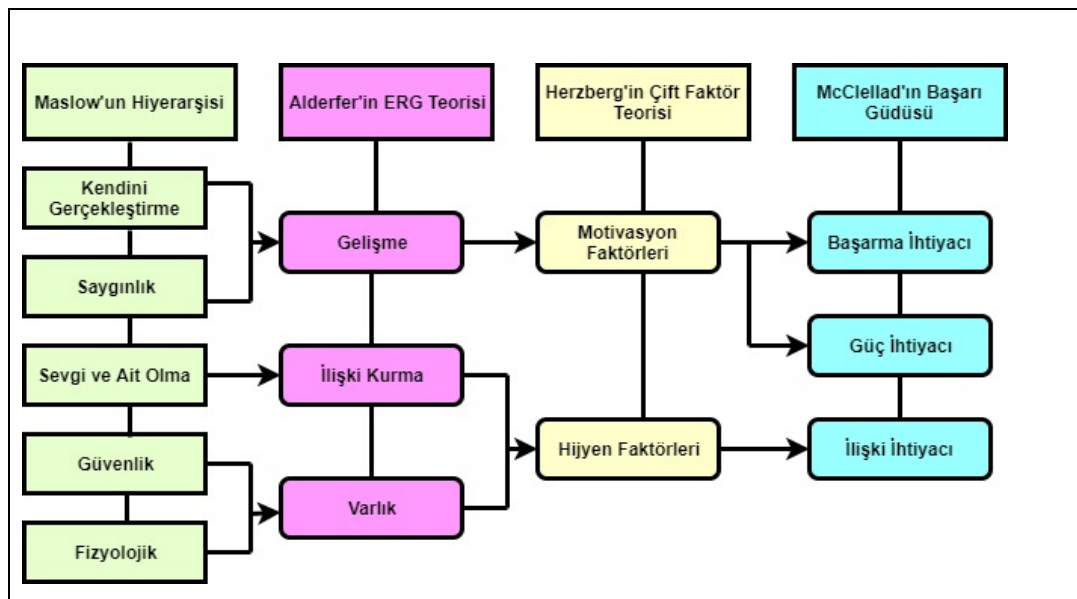
Şekil 2.5’de belirtildiği gibi McClelland bireyin ihtiyaçlarını, başarıma ihtiyacı, güç ihtiyacı ve ilişki ihtiyacı olmak üzere üç grup şeklinde sınıflandırmıştır. Birey işte bu üç grup ihtiyacın etkisi altında davranış göstermektedir. McClelland’a göre ortaya çıkan bu

İhtiyaçlar sadece sosyo-psikolojik faktörler açısından önemli değil aynı zamanda toplumsal dinamikler açısından da önemlidir. Üstelik bu ihtiyaçlar hem bireyin hem toplumun yaşamına önem katmaktadır. Bu kuram, bireylerin ihtiyaçlarının bireylerin sahip oldukları kültür, yaşantıları, yetişme tarzları, entelektüel seviyeleri ve ekonomik durumlarına göre farklılık gösterebileceği fikrini savunmaktadır (Eren, 2011, s. 555).

McClelland, az gelişmiş ülkelerde başarının ekonomik kalkınmaya yönelik etkisini incelemiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır. Bir ülkeyi başarılı kılan değerler ile o ülkenin ekonomik kalkınması arasında birbirini tamamlayan karşılıklı bilgi alışverişi vardır. Başarıya endekslenmiş yüksek amaçlar ve davranışlarla ilgili bilgiden haberdar olmak için eski kültürlerle ait alan yazı tetkik edildiğinde, ulusal düzeyde varlığın ve iktisadi kalkınmanın ülke insanının başarısından etkilenmekte olduğu vurgulanmaktadır (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2003, s. 141).

Başarma ihtiyacı, bireylerin sosyal ilişkilerini artırmak amacıyla birbirleriyle irtibatta geçerek hem diğerlerini etkilemek hem de karşısındaki kişinin beceri ve yetenekleri sayesinde belli oranda güç kazanarak kendi ihtiyaçlarını karşılamaya yönelmesidir. Şayet yöneticiler işgörenlerinin gereksinimlerini iyi analiz edebilirlerse, kendilerinden daha fazla verim alabilirler ve kişiler bilgi ve kapasitelerini daha çok kullanarak performanslarını daha çok artırabilirler (Omirtay, 2009, s. 35).

Şekil-2. 6. İhtiyaçlara Dayalı Teorilerin Karşılaştırılması



Kaynak: Hellriegel, Slocum ve Woodman, 2001.

Şekil 2.6 analiz edildiğinde Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisindeki kendini gerçekleştirme ve saygınlık ihtiyaçları ile E.R.G teorisindeki gelişme ihtiyacı paralellik arz etmektedir. Sevgi ve ait olma ihtiyacı ile ilişki kurma ihtiyacı arasında benzerlik olup, fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarının her ikisi beraberinde E.R. G teorisinin var olma ihtiyacını meydana getirir. Bu kuramların birbirine yakın olmasına rağmen, yine de aralarında temel bir fark vardır. Maslow'un gereksinimler hiyerarşisi, gerçekleştirme ve tatmine dayanan durağan bir gereksinim sistemini savunurken, E.R.G modeli önlemeye-vazgeçmeye eğilimli esnek bir üç-ihtiyaçlı sınıflandırmaya odaklandığını ileri sürmektedir (Özer ve Topaloğlu, 2008).

Herzberg'in iki faktörlü teorisi Maslow'un ihtiyaçlar ve Alderfer'in ERG teorisi ile örtüşmektedir. Hijyen faktörleri mevcut olduğunda, aşama sırasında güvenlik ve fizyolojik gereksinimleri büyük olasılıkla denk gelmektedir. Benzer biçimde, hijyen faktörlerinin ortaya çıkması, E.R. G teorisindeki yakın ilişki ve var olma ihtiyaçlarının giderilmesini sağlayacaktır. Güdüleyici faktörler işin kendisine, bireyin gelişimine ve daha yüksek başka gereksinimlerinin karşılanmasına odaklandığı varsayılmaktadır (Özer ve Topaloğlu, 2008)

Rollinson ve Broadfield'e (2002) göre, McClelland'ın gereksinimler teorisi ihtiyaçların belli bir düzene göre yer aldığı diğer teorilerle tam olarak benzemediği, lakin dikkatlice incelendiği zaman yakın ilişki ihtiyacının Herzberg'in birtakım hijyen faktörlerini içerirken, Maslow'un güvenlik-sevgi ihtiyacı ile Alderfer'in teorisindeki ilişki kurma ihtiyaçlarına denk geldiği görülmektedir. Aynı şekilde güç ihtiyacı Herzberg'in tanınma etmeni ve Maslow'un saygı ihtiyacı ile etkili bir oranda ilintilidir. Sözün kısası, başarma ihtiyacı Maslow'un kendini gerçekleştirme ve Alderfer'in gelişme ihtiyaçlarıyla birtakım benzer durumları içerdiği görülmektedir (Özer ve Topaloğlu, 2008).

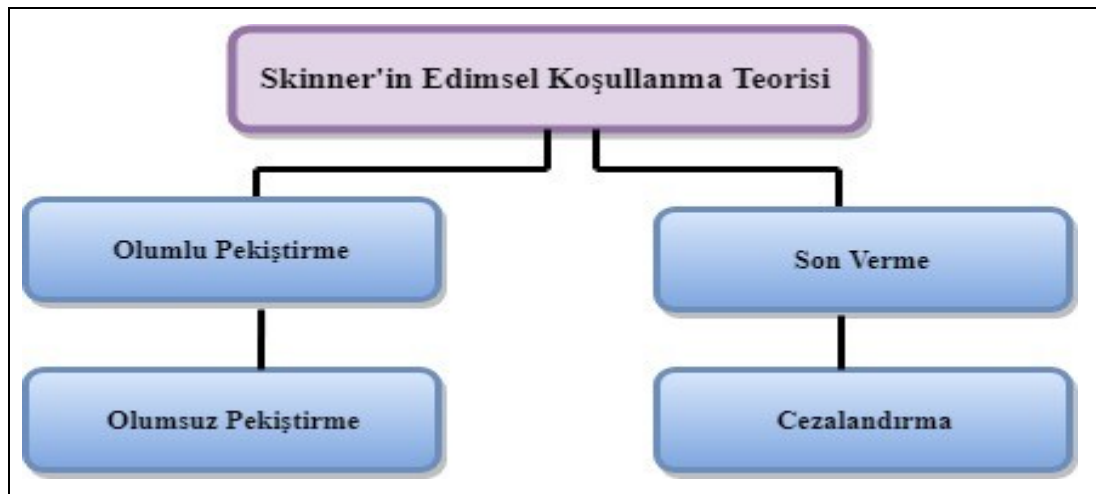
2.1.2.2. Dışsal Faktör Teorileri

Motivasyonun anlaşılmasını yorumlayan diğer bir yaklaşım, işgörenlerin motivasyonunu anlamada ve dış etkenlere odaklanan ve aynı zamanda dış faktörleri en güzel şekilde açıklamaya çalışan pekiştirme teorisidir.

2.1.2.2.1. Edimsel Koşullanma (Pekiştirme) Teorisi

B.F. Skinner (1953), tarafından geliştirilen Pekiştirme Teorisi, bireyin davranışını pekiştirmeye dayalı olduğunu varsaymıştır. Performans öncelikli ödüller söz konusu olduğu zaman performans artar. Ödüllerin performansa bağlı olmadığı durumlarda performans azalır. Buna göre, bir eylemle ilgili sonucun niteliği, bireyin davranışını olumlu ya da olumsuz yönde pekiştirmektedir (Aydın, 2007, s. 99).

Şekil-2.7. B.F. Skinner'in (Pekiştirme) Edimsel Koşullanma Teorisi



Kaynak: Araştırmacı tarafından tasarlanmıştır.

Bu teori dört çeşit pekiştirmeden oluşmaktadır. İlk ikisi arzu edilen davranışları sağlamakla ilişkiliyken, son ikisi ise istenmeyen davranışları ele almaktadır.

1. Olumlu pekiştirme: Pozitif pekiştireçler aktarıldığı zaman istenilen davranışın ortaya çıkma ihtimali yükselir.
2. Olumsuz pekiştirme: Olumsuz pekiştireçler yok edildiği ya da aktarılmadığı zaman istenilen davranışın ortaya çıkma ihtimali yükselir.
3. Son verme: Edinen davranışın, gelecekte de tekrarlanması için pratikleştirilmesi gerekir. Görmezlikten gelinen, ilgi gösterilmeyen davranış belli bir süre sonra kaybolur.
4. Cezalandırma: Ceza olumsuz pekiştireçten farklı bir kavramdır. Ceza, istenmeyen davranış gerçekleştirildiğinde ortadan kaldırılır. Olumsuz pekiştireç istenen davranışın ortaya çıkmasını sağlarken, ceza istenmeyen davranışın ortaya çıkmasını engeller. İşe

devamlı geç gelen bir kişinin ücretinden kesinti yapılması, cezaya bir örnektir (Bektaş, 2010, s. 42).

Pekiştirme teorisinde yer alan dört metodun da hedefinin talep edilen davranışı bulma ve devam ettirmektir. Teori ile ilgili yapılan pratiklerde, bu süreçler ele alınırken olumludan-olumsuza doğru bir yöntemin izlenilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır.

Pekiştirme teorisinin etkili olabilmesi için örgütlerdeki işgörenler örgütsel amaçlar içeren davranışları sergilerken, sırasına göre aşamalı bir şekilde pozitif pekiştirme, negatif pekiştirme, son verme ve cezalandırma yöntemlerini kullanması daha güçlü bir etkiye yol açacaktır. İstenirse prosedürlerin tümü yerine göre aynı anda veya sırasına bakılmaksızın kullanılması mümkün olabilir (Gergin, 2006, s. 64).

Yılmaz ve Eroğlu'na (2010) göre, burada davranışlar belirli uyarıcılar tarafından eyleme geçirilmektedir. Davranışların karşılaştığı sonuçlar tarafından yönlendirildiği tezine dayanmaktadır. Kişi farklı nedenlerden dolayı gereksinimler, amaçlar ve daha önceki şartlanma gibi davranışlar gösterir. Elde edilen neticeye göre, kişi aynı davranışı ya tekrarlar ya da tekrarlamaz (Kılıç, 2013, s. 51).

2.1.2.3. İçsel Faktör Teorileri

İçsel veya içsel faktörlere dayanan teoriler, iç düşünce süreçlerine ve motivasyon ile ilintili algılara odaklanmaktadır.

2.1.2.3.1. Adams'ın Eşitlik Teorisi

Adams'ın Eşitlik Teorisinde, işgörenlerin eşitlik veya adaleti değerlendirmek için sosyal karşılaştırma kullandıklarına vurgu yapılmaktadır. Bu teori, eşitliğin sağlanmasını destekleyen ilişkileri yakından izler ve destekler. Ayrıca bu teori, bireylerin örgüt içindeki diğer insanlara kıyasla eşit muamele gördüklerini hissettiklerinde motive olduklarını ileri sürmektedir (Adams, 1963).

Şekil-2.8. Adams'ın Eşitlik Teorisi



Kaynak: Araştırmacı tarafından tasarlanmıştır.

Adams'ın Eşitlik Teorisinin dayandığı temel nokta; bireyin referans olarak belirlediği ve kendine aynı statüde gördüğü, kendi örgütünde başka bir işgörenle ya da başka bir örgütte kendi durumunda olan işgörenin durumu ile kendisini karşılaştırması ve farkına vardığı eşitlik veya eşitsizlikle ilgilidir. Bu durum aşağıdaki gibi kategorize edilebilir:

$$\text{Kazanım (kendisi)} < \text{Kazanım (referans)}$$

$$\text{-----} = \text{-----}$$

$$\text{Katkı (kendisi)} > \text{Katkı (referans)}$$

İşgörenin algıladığı eşitsizliğin büyüklüğü, davranışının da belirleyicisi olmaktadır. İşgörenin, katkısına oranla kazanımının az ya da çok olması durumunda aşağıdaki tutum ve davranışları ortaya koyabilir (Altınkurt, 2010, s. 279):

1. Çaba düzeyini değiştirebilir,
2. Kazanımının eşitlenmesini talep edebilir,
3. Düşüncesini değiştirebilir,
4. Kendine eşit kabul ettiği (referans) başka birini seçebilir,
5. Kendini eşit gördüğü kişinin kazanımlarını etkilemeye çalışabilir,
6. Kendi bulunduğu ortamı ya da durumu değiştirebilir,
7. Örgüte karşı güven düzeyi değişebilir,

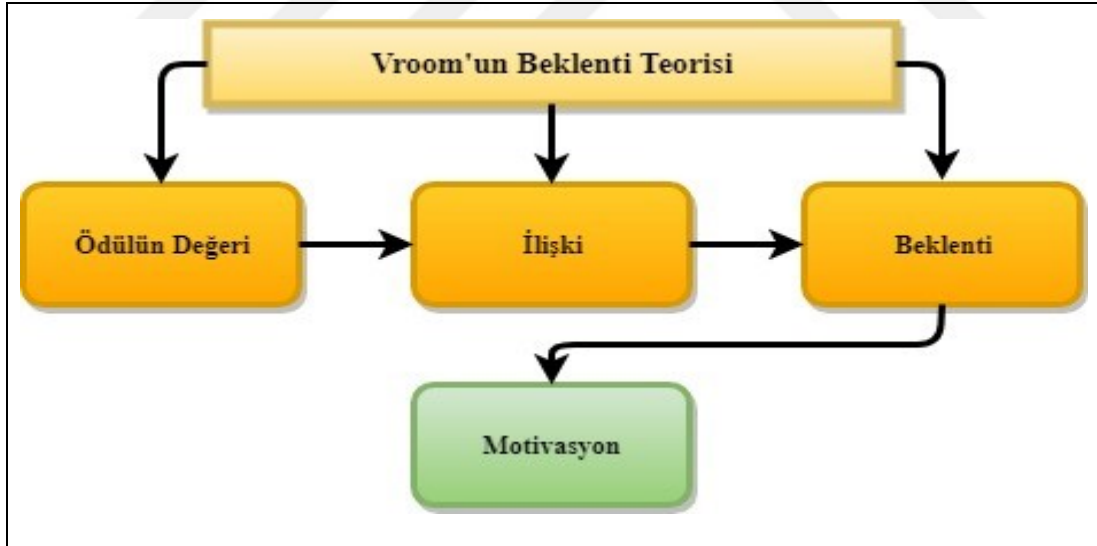
Adams incelemelerinde işgörenlerin aldıkları ödülleri sürekli diğerlerinin ödülleri ile mukayese ettiklerini ve kendilerince mütenasip bulunan ödüllerin aynı performansı sergileyen başkalarıyla hangi oranda eşit olduğunu anlamaya yönelik çaba gösterdikleri vurgulamıştır. Kişi kendisi ile diğer mesai arkadaşları arasında eşitliğin ve adaletin tesis

edildiğini onayladığı an mutlu ve huzurlu olacaktır. Ödül dağıtımında adil bir dengenin gözetilmesi kurumlardaki düşmanlık, nefret, aşırı hırs, çekememezlik ve ihtiraslardan kaynaklanan olumsuz havanın dağılması bakımından kıymetlidir (Eren, 2011, s. 577).

2.1.2.3.2.Vroom'un Beklenti Teorisi

Beklenti Teorisinin esasları 1930 ile 1940'lı yıllarda Kurt Lewin ve Edward Tolman tarafından yapılan araştırmalara dayanmaktadır. Bu kuramın ortaya koyduğu ana tema insanoğlunun düşünebilen ve akıl yürütebilen bir varlık olmasıdır. Bireyler yaşadıkları an ve ilerdeki yıllarda sergileyecekleri davranış ve tutumlarına yönelik bilinçli tercihler yaparlar. Bu teori insanları, kendiliğinden motive olan veya olamayan varlıklar olarak ele almaz. Bireyin güdüsel algılama düzeyi bireyin içinde yaşadığı koşullara bağlı olarak ortaya çıkar. Şayet bu koşullar kişinin gereksinimlerini, hedeflerini ve beklentilerini karşılayabiliyorsa, o zaman kişi güdülenebilmektedir (Şimşek ve diğerleri, 2011, s. 194).

Şekil-2.9. Vroom'un Beklenti Teorisi



Kaynak: Newstorm ve Davis, 1997, s, 151.

Her ne kadar bir ödülün değeri statü, ücret veya beklenti bağlamında maddi veya manevi olarak toplumdan topluma ya da kültürden kültüre farklılıklar gösterse de beklenti teorisi şekil 2.9'da belirtildiği gibi motivasyonu matematiksel bir formül ile açıklamaya çalışan tarafsız teorilerin başında gelir (Newstrom ve Davis, 1997, s. 151). Beklenti

kuramında işgörenleri güdüleyen ana faktörlerin başında işinde başarıyı yakalamış bireye örgütü tarafından kendisine takdim edilecek ödüllerin yer almasıdır. Bu bağlamda ödüllerin alınmasına ilişkin üç faktörün işgöreninin motivasyonunu etkilediği belirtilmektedir. Olası ödülün kıymetini ve albenilisini (Değer: D) etkileyen unsurların başında ücret, iş teminatı, iş tatmini, inisiyatif alma durumu, istidat ve becerilerini sergileme olanağı liderlik davranışları gibi özendirme güdüleme için kullanılabilmesi imkân dahilinde olan ödüllerdir. Elde edilecek başarı ile verilecek ödül arasındaki ilişki (İlişki: İ); işgörenin ödül alacağı söylentisiyle hangi oranda güdülendiğinin bir işaretidir. Beklenti (Beklenti: B); bireyin alması muhtemel olan ödül hususunda ne kadar arzulu olursa, ortaya koyacağı çalışma isteği ve başarıda da o denli çıtayı yükseltecektir. Netice itibarıyla, Motivasyon = Değer x İlişki x Beklenti ($M = D \times \dot{I} \times B$), şeklinde formüle edilebilir. Şayet etmenlerden herhangi birisinin alacağı değer sıfır olursa; güdülemenin de alacağı değer sıfır olacaktır (Soykenar, 2008).

Beklenti teorisinin dayandığı temel varsayımı, güdüleyici güç gücünün kişinin gelecekte ortaya çıkması muhtemel olan sonuçlara verdiği önem ve değerden kaynaklandığını öne sürmesidir. Beklenti, belli bir hareketin doğurduğu belli bir neticenin alınması ihtimaline yönelik anlık bir inanç olarak açıklanabilir. Buna örnek olarak, “*çok çalışma çabuk yükselmeyi sağlar*” ya da “*işe erken gelme patronun beğenisini kazandırır*”, bunlar birer beklentidir. Dolayısıyla, beklentiler kılavuzluk görevini yapabilirler. Birey, kendi gereksinimlerini tedarik etmek için plan yaparken beklentilerinden etkilenir ve planlarını beklentileri doğrultusunda yapmaya çalışır (Aydın, 2007, s. 99).

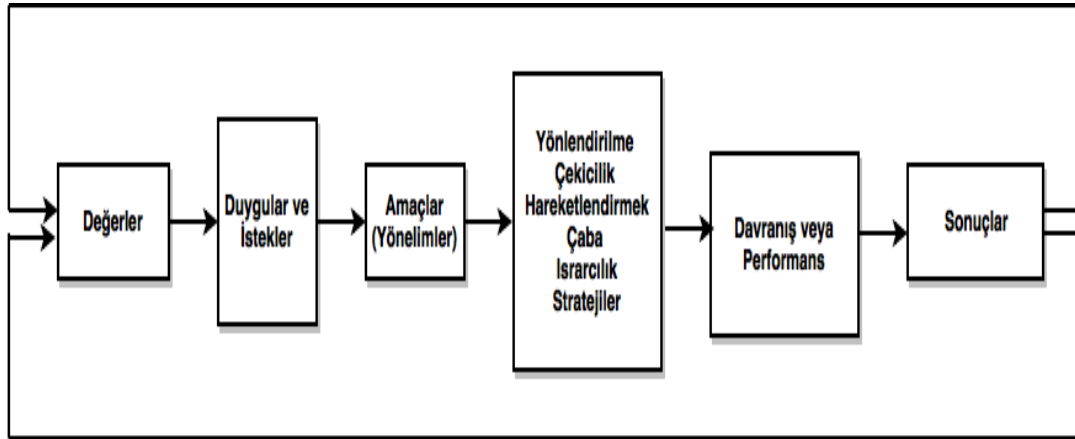
2.1.2.3.3.Locke'nin Amaç Yönelimi Teorisi

Locke göre işgörenlerin örgütteki başarılarının arkasında yatan en önemli neden bireysel amaçlarıdır. Bu teorinin odak noktası, işgörenleri işte başarılı kılan faktörlerin başında onların gerçekleştirmek istedikleri bireysel amaçların gelmesidir. Dolayısıyla, iş yerinde örgütsel hedeflerinin başarıya ulaşmasına ilişkin sergilenen tutumlar ve gösterilen reaksiyonlar bireylerin bireysel amaçlarının uygunluğuna bağlı olması gerekir. Amaçların motive edici görevleri şu şekilde yer almaktadır (Eren, 2011, s. 558):

1. İşgörenin belirlediği hedefin açık ve seçik olması iş performansını arttıracaktır.

2. İşgörenin belirlediği hedeflerin zor olması onu iş yerinde daha istekli ve hırslı çalışmasını güdüleyecek ve performansını arttıracaktır.
3. Bazen ortaya çıkan bireysel amaçlar örgütsel amaçlar, koşullar ve ortamla uyum halinde olmayabilir ve bu da çeşitli sorunların yaşanmasına yol açar.
4. Bu sorunlar giderildikten sonra bireyin başarıya ulaşılması kolaylaşacaktır.

Şekil-2. 10. Locke'nin Amaç Yönelimi Teorisi



Kaynak: Lunenburg, 2011, s.2.

Şekil 2.10'da amaç yönelimi teorisinin basitleştirilmiş bir görünümü yer almaktadır. Teoriye göre davranışta iki bilişsel belirleyicinin varlığı görülmektedir: değerler ve amaçlar (yönelimler). Kısaca amaç, kişinin bilerek yapmaya çalıştığı şey olarak tanımlanır. Locke ve Latham'a göre, kişinin değer yargılarının duygusal olması onun deneyim ve yaşanmışlıklarından kaynaklanmaktadır. Yani, kişinin değerleri bu yaşanmışlıklarla birlikte uyumlu şeyler yapma arzusunu uyandırır. Ayrıca amaçlar, davranışları diğer mekanizmalar aracılığıyla etkilemektedir. Dolayısıyla Locke ve Latham için amaçlar, yönlendirilmeyi, çekici kılmayı ve eyleme geçmeyi içermektedir. Üstelik, zorlu amaçlar, potansiyel enerjiyi harekete geçirir, daha fazla çaba harcar ve ısrarcılık çabayı artırır. Amaçlar, bireylerin istedikleri hedefleri gerçekleştirmek için stratejiler geliştirmeye motive eder. Sonuç olarak, amaç gerçekleştirildiğinde doyum ve yüksek motivasyon gerçekleştirilmediği takdirde ise hayal kırıklığına ve motivasyonun düşmesine neden olmaktadır (Lunenburg, 2011).

Doğru koşullar altında, amaç yönelimi teorisi, örgüt üyelerini motive etmek için güçlü bir teknik olabilir (DuBrin, 2012; Greenberg, 2011; Newstrom, 2011). Amaç yönelimi teorisine bağlı olarak, amaç yönelimli öğrenme, işğörenlerin proaktif olmasını, problem çözmesini, yaratıcı olmasını ve yeni fikirlere açık olmasını, yenilikçi ve değişim içerikli koşullara uyum sağlamasını gerektiren bugünün çalışma ortamı açasından özellikle önemlidir (Luthans, 2011).

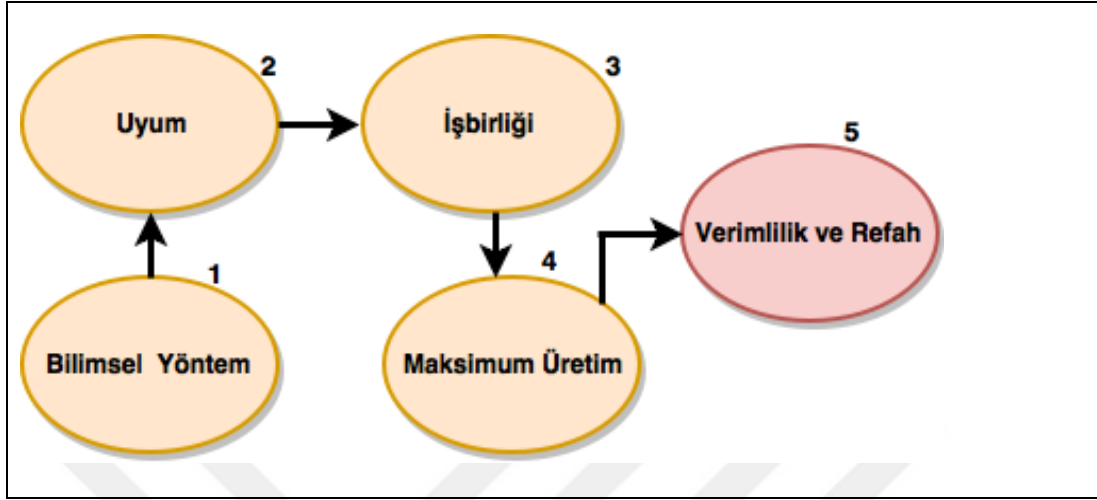
2.1.2.4. Yönetimsel Teoriler

Verimlilik, insan kaynakları ve diğer hususlar gibi yönetim kavramları tarafından yönlendirilen motivasyona yönelik diğer yaklaşımlar yönetimsel teoriler olarak gruplandırılmaktadır.

2.1.2.4.1. Taylor'un Bilimsel Yönetim Teorisi

Bu teori, insanların motive olduklarında daha sıkı ve daha verimli çalışabileceklerini ifade etmektedir. Bununla birlikte, gerçekleştirilen çalışmanın miktarı ve kalitesine göre ücret ödenmesi gerektiğini varsaymaktadır. Zaman içerisinde bu yaklaşım, işğörenlerin kaliteden ödün vermeksizin üretilen iş miktarını artırmaya devam etme kapasitesi ile sınırlı kalmıştır. Ancak bilimsel yönetimin kuramsallaşmasında Taylor'un sürekli olarak gündemde tuttuğu inisiyatif ve motivasyon gibi kavramlar son derece önemlidir. Taylor bilimsel yönetimin ilkelerini bu iki kavram üzerine oturtmaya çalışmaktadır.

Şekil-2.11. Taylor'un Bilimsel Yönetim Teorisi



Kaynak: Taylor, 2011, s. 17.

Frederick Winslow Taylor, verimliliğin ve işgören-işveren refahının ancak bilimsel yöntemler ve teknikler aracılığıyla gerçekleşeceğini savunmaktadır. Ayrıca işgören ile işveren arasındaki uyum ve iş birliğinin sağlanmasıyla üretimin artacağını ve bunun sonucu olarak da hem işgören hem işverenin kazançlı çıkacağını vurgulamaktadır. Maddi açıdan tatmin olan işgören işine daha çok bağlanacak ve yaptığı işten daha çok zevk alacaktır. Bu da ister istemez işgörenin motivasyonunu olumlu yönde etkileyecektir.

Yönetimin asıl amacı, tüm işgörenlerin bireysel düzeyde, maksimum refahlarını sağlamak ve böylece işverenin de o derece refahını gerçekleştirmek olmalıdır. Buradaki maksimum refah kavramları sadece işletmeler açısından kâr payını kast etmemektedir aynı zamanda mevcut tüm birimlerin refahının sürekliliğinin sağlanması için her yönden en mükemmel düzeye çıkarılması anlamında kullanılmaktadır. Yani burada hem kurumun hem işgörenin menfaatleri söz konusudur. (Taylor, 2011, s. 17).

Eski yönetim sistemlerinde başarı, neredeyse tamamen işgörenin gayretli çalışmasına bağlı olması, işgörenler ile sorumluların görev ve sorumluluklarının tam olarak belirtilmemesi, yapılan işlerin objektif olarak değerlendirilememesi ve karmaşıklığın devam etmesi birçok dezavantajlı durumları beraberinde getirmekteydi. Bilimsel yönetimle birlikte, işgören ve yöneticilere yeni düzenlemeler getirilmekte ve yeni sorumluluklar yüklenilmektedir. Örneğin; yöneticiler yeni sistemde işgörenlerin

geleneksel olarak sahip oldukları eski bilgilerinin toparlanıp sınıflandırılması, düzenlenmesi ve bu bilgilerin işgörenlerin günlük çalışmalarını yapmalarında hayli faydalı kural, kanun ve formüllere dönüştürülmesi sorumluluğunu yüklemektedir. Ayrıca bilimsel yönetim aşağıdaki yeni görevleri bilimsel olarak dört başlık altında gruplandırmaktadır (Taylor, 2011, s. 39):

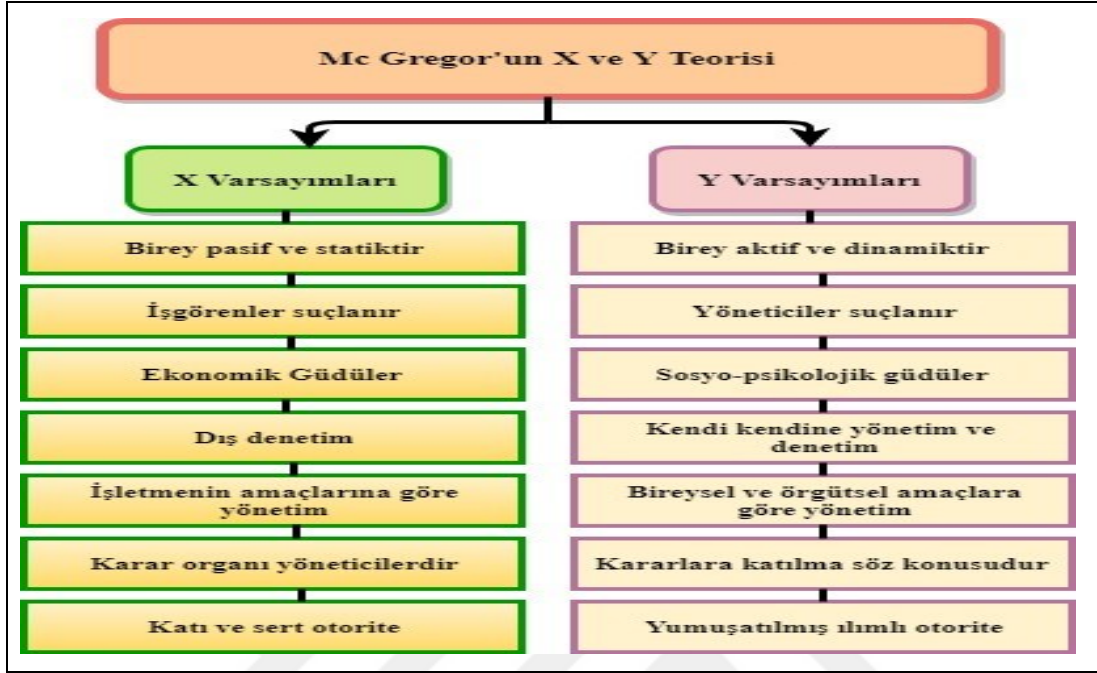
1. Bir işgörenin yapmaya çalıştığı işin bütün departmanları için, günceliğini yetirmiş basma kalıp metotların yerine bir bilimsel yöntemin geliştirilmesi sağlanır.
2. Geçmişte yapıldığı gibi işgörenin hangi işi yapacağına kendisinin, karar verip olabileceği en mükemmel bir biçimde kendisinin yetiştirilmesini sağlayacağına, işgörenlerin her biri bilimsel olarak işe alınarak eğitilir ve gelişmesi sağlanır.
3. İş bir bütün ele alarak ve bilimsel normlara uygun olarak geliştirmek için işgörenlerle dostça bir iş birliğine gidilir.
4. İdare ve işgörenler arasında nerede ise denk bir vazife ve mesuliyet paylaşımı vardır.

Bilimsel yönetim geçmişte yapılmayan bir harmanlamadır. Yani eski bilgilerin derlenmesi, analiz edilmesi, kural ve kanunlar çerçevesinde sınıflandırılması bir bilim olarak gündemdeki yerini almıştır. Yine işgörenin ve yöneticilerin zihninde gerek birbirlerine karşı gerekse görev ve sorumluluklarına karşı bütüncül bir değişim sağlamaktadır. Sonuçta iki taraf arasında samimi ve dostça bir iş birliği doğmuştur. (Taylor, 2011, s. 109).

2.1.2.4.2. Mc Gregor'un X ve Y Teorisi

İnsanoğlu iki farklı bakış açısına sahiptir. Her yönetsel karar veya eylemin arkasında insan doğası ve insan davranışı ile ilgili varsayımlar yer almaktadır. Teori X'e göre insanoğlu genelde çaba ve sorumluluktan kaçınır, yönlendirilme ve güvenliği tercih eder. Bu nedenle, örgütsel amaçları başarmak için çaba gereklidir. Bununla birlikte, Teori Y temel alınarak: Çoğu insan, sorumluluk kabul etmek ve iş hedeflerine ulaşmak için kendi inisiyatiflerini kullanma konusunda gerekli gayreti ve iradeye sahiptir, ancak bunu yaparken, kişisel bağlılık ve ödülle ilişkili diğer uyarıcılar tarafından motive edilmelidir (McGregor, 1960, s. 47-48).

Şekil-2.12. Mc Gregor'un X ve Y Teorisinin Karşılaştırılması



Kaynak: Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003, s. 25.

Şekil 2.12'de görüldüğü gibi X ve Y kuramları yönetim anlayışında birbirine zıt yaklaşımları ortaya koymaktadır. X kuramı, tamamen işletmenin amaçlarına yönelik katı ve sert otoriter bir yönetim şeklini savunurken, Y kuramı, bireysel ve örgütsel amaçlara göre tanzim edilmiş daha yumuşak ve ılıman bir yönetim getirmiştir. X kuramının işgörenleri suçlamasına karşılık Y kuramı işteki randımsız çalışmanın sorumlusu ve suçlusu olarak yöneticileri işaret etmektedir.

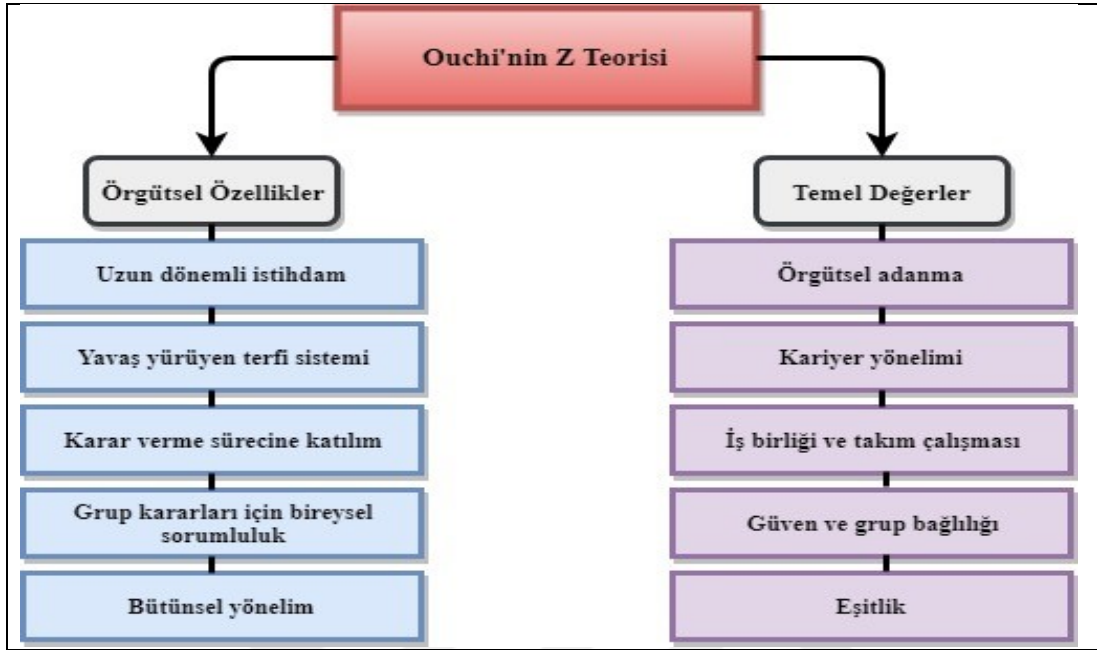
McGregor, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi kuramından yolla çıkarak X ile Y adındaki kuramı geliştirmiştir. İki bölümden oluşan bu teori, yönetim bazında iki zıt görüş özelliğini barındırmaktadır. X görüşüne göre kişi genellikle işi sevmez, mümkün olduğunca işten uzak durur. Bundan dolayı işgörenlerin büyük bir çoğunluğu örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde yeterince çaba göstermedikleri için kontrol edilmeli, idare edilmeli hatta gerekirse ceza ile korkutmaları gerekir. Birey genellikle idare edilmeyi tercih eder, sorumluluk almaktan kaçır, nadiren çalışma ve iş yapma hissi duyar ve öncelikli aradığı şey güvenlidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003, s. 23).

Teori X yaklaşımı, otokratik yaklaşım olarak da ifade edilmektedir; bireylerin doğal olarak tembel ve çalışmayı sevmediği varsayımıyla yönlendirilen liderlik davranışıyla ilgilidir. Buna ek olarak, X teorisi ile ilgili varsayımlar, bir örgütün üyelerinin itici güç ve motivasyonlarının eksik olduğunu ve dolayısıyla kendi kendini kontrol edebilecek ve kendi kendini yönetebilecek durumda olmadıklarını ileri sürmektedir. X Teorisinin tersine, Y Teorisinin varsayımları altında çalışan liderlik, aynı zamanda katılımcı (demokratik) bir liderlik tarzı olarak, bireylerin kendi çalışmalarında etkili bir şekilde yer almak için doğuştan olma arzusuna sahip olduklarını ve en az denetime ihtiyaç duyduklarını varsaymaktadır. Dolayısıyla, Y varsayımı bireylerin kendiliğinden güdülendiğini, özgüvenli olduklarını ve kendi kendilerini yönetebilecekleri fikrini teşvik eder (Kermally, 2004). Y teorisinin varsayımlarına dayanarak, insanları yönetmek için babacan bir yaklaşım benimseyen liderler, işgörenlerin bağlılığını etkilemekte, verimliliğini ve işgörenlerin iş doyumunu arttırmaktadır. Bir liderin astlarını yönetmesi, örgütlemesi ve ilişkisi, X ya da Y varsayımlarının etkisine bağlıdır (Smothers, 2011).

2.1.2.4.3. Ouchi'nin Z Teorisi

Bu teori, bir örgüt içerisinde yer alan ve örgüte bağlı olan işgörenlerin verimliliğini arttırmak için motive edilebileceği fikrinden kaynaklanmaktadır. Japon yönetim yaklaşımına ve motivasyona dayanarak, işgörenleri motive etmek için Z Teorisi yöneticileri, uzun vadeli istihdam, promosyon, katılımcı yönetim ve diğer teknikler gibi ödüller sunar (Ouchi, 1981).

Şekil-2.13. Ouchi'nin Z Teorisi



Kaynak: Hoy ve Miskel, 2010, s.168.

Şekil 2.13 incelendiğinde bu teorinin ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır. Uzun süreli çalışma fırsatının verilmesi, işgörenlerde güven duygusunu ve örgütte sadakati kuvvetlendirir. Prosedüre uygun yükselme süreci, işgörelere değişik işler ve değişik roller biçerek deneyimlerini arttırma ve mesleki uzmanlıklarını çeşitlendirme fırsatını sunar. Katılımcı ve uzlaşmaya dayalı oy birliğiyle karar verme, birlikte çalışmayı ve takım çalışmasını gerektirir. Değerler ortaklaşa paylaşılır ve güçlendirilir. Katılımcı karar vermede bireysel sorumluluk, karşılıklı destek ve güven atmosferine bağlıdır. Tüm işgörelere ilginin duyulması iş ilişkilerinden kaynaklanan doğal bir durumdur. Z teorisi örgütlerin yapılandırılmasında bağlılık, güven, birliktelik ve eşitlik gibi temel değerlerin yer alması önemli olduğunu ve örgütlerin bu değerlere bağlı olarak faaliyetlerini sürdürmeleri gerektiğini vurgulamaktadır (Hoy ve Miskel, 2010, s. 168).

Ouchi'nin Z teorisi, Mc Gregor'un X ve Y teorisine alternatif olarak geliştirilmiş ve insanın doğasına ilişkin farklı sayılıtları ele almıştır. Ouchi, bu teori ile yepyeni bir örgüt ve yönetim felsefesini gündeme getirmiştir. Ouchi araştırmasında Amerikan ve Japon kurumlarını karşılaştırmış ve Japon yönetim sisteminin uygulandığı Japon

örgütlerinin her açıdan daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Böylece, yönetim ve örgüt teorilerinde yeni bir sayfaya geçilmiştir (Çelik, 2012, s. 25).

Bu teori Japonya ve Amerika'daki etkili şirketlerin başarılarının bünyelerinde farklı kültürler barındırmasından kaynaklandığını ifade etmektedir. Bu şirketlerde, içtenlik, itimat, beraber iş yapma, ekip çalışması ve adalet gibi paylaşılan değerler büyük önem taşımaktadır. Bu şirketlerin yakaladıkları başarı yalnızca kullandıkları teknolojiye dayanmamaktadır, bununla birlikte işgörenleri yönetme felsefesine de dayanmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010, s. 168).

Z teorisi, uzun odaklı iş, karşılıklı güven ve yakın ilişkiler gibi değişik değerleri örgüt kültürü ile bütünleştirmiştir. Bunların başından da bağlılık, sorumluluk duygusu ve işgörene verilen değer gelmektedir. Çünkü iyileştirilen çalışma koşulları sadece üretimi arttırmakla kalmaz, aynı zamanda örgüte kazanç, işgörene de öz saygı kazandırır. Yapılan araştırmalar, uyumlu bir iş ortamında çalışan işgörenler daha başarılı ve özverili olmaktadır (Çelik, 2012, s. 26).

2.1.3. Örgütte Motivasyon

Günümüzde modern yönetim anlayışı ile birlikte örgütlerin bünyesinde devasa değişim ve gelişimler yaşanmaktadır. Bunun en dikkat çekenini, örgütün kaynaklarını ne kadar ekonomik kullanabilirim, örgüt olarak işgörenden hangi düzeyde ve nasıl yararlanabilirim ve işgörenin verimini ne oranda artırabiliriz düşüncesidir. Bunların gerçekleştirilmesinde işgören motivasyonu ile birlikte örgütsel motivasyon büyük önem taşımaktadır. Motivasyon aracılığıyla insan kaynaklarından tam olarak yararlanmak ve örgütü hedeflerine ulaştırmak mümkündür. Ancak bunu başarabilmek için öncelikle örgütsel motivasyonunun iyi anlaşılması gerekmektedir.

Örgütsel motivasyon, işgörenin davranışını güdüleyebilen, koruyabilen, düzenleyebilen ve işgörenin örgütsel hedeflerini gerçekleştirebilen somut ve soyut motivasyon faktörlerinin bütünleşmesidir. Kısaca örgütsel motivasyonu iki açıdan tanımlamak mümkündür: süreç odaklı ve içerik odaklı. Süreç odaklı örgütsel motivasyon, örgütün hedeflerini gerçekleştirmek ve örgütü başarıya ulaştırmak için işgörenlerin katkılarını almak yönünde onları motive etme ve iletişimde bulunma sürecidir. İçerik odaklı örgütsel motivasyon ise, işgörenlerine örgütün kurallarının açıkça anlatılması,

örgüt ile ilgili bilgi verilmesi ve yöneticileri tarafından kendilerine sağlanan maddi ve manevi motivasyonu ifade eder. Örgütsel motivasyon statik değildir ve işgörenlerin motivasyon algısı, belirli sosyal çevreye ve tarihsel arka plana göre farklılık gösterebilmektedir (Yang ve Feng, 2015, s. 164).

Örgütler, işgörenlerini motive etmek için genellikle özendirme ve teşvik etme gibi güdüleyici motifleri kullanır. Adil ücret, destekleyici çalışma ortamı, sosyal haklar, karar verme serbestisi, kişisel gelişim, iş başarısı, meslektaşları arasında ahenkli iletişim ve bireysel kişilik ile iş gereksinimleri arasındaki ilişki gibi sınıflandırılan etkenler örgüt ortamında işgören motivasyonunu yakından ilgilendirmektedir. (Yang ve Feng, 2015, s. 164).

Elverişli bir çalışma ortamı, sürekli olarak kendilerini daha yüksek üretkenliğe dönüştürebilecek yüksek moral seviyesi ile kendi sorumluluklarını ve uygulamalarını teşvik edecek işgörenlerin refahını garanti eder (Akinyele, 2007). İşgörenlerin iyi yapılandırılmış bir çalışma ortamında daha üretken olmaları mümkündür. Ayrıca, çalışma ortamı açısından farklılık gösteren konforun kalitesi, memnuniyet düzeyinin yanı sıra işgücü verimlilik seviyesini de öngörmektedir. Bir örgüt ortamının etkin biçimde yönetilmesi, işgörenlerin arzu ve taleplerinin dikkate alınması, çevrenin elverişli ve çekici kılınması, işgörenlerin iş gücüne motive edilmesi ve işgörenlerin gerçekleştirdikleri işlerde gurur duymalarını sağlar (Brenner, 2004).

Diğer taraftan işgören motivasyonu, örgütler, liderler ve yöneticiler için her zaman merkezi bir problem olmuştur. Motive olamayan işgörenlerin işlerinde çok az çaba harcaması ya da hiç çaba harcamaması, işyerinden mümkün olduğunca uzak durması, kendini işine verememesi, fırsat bulursa örgütten ayrılması ve düşük kaliteli işler üretmesi muhtemeldir (Ganta, 2014, s. 223).

Bugünün yöneticisinin, işgörenlerin niçin çalıştıklarını ve almayı umdukları ödülleri sunma nedenlerini anlaması gerekmektedir. Motive olmuş işgörenler için projenin ne olduğu önemli değil, başarılı olma dürtüsüne sahip olmak daha önemlidir. Yöneticiler işgörenlerini tam olarak motive edemeyebilirler ancak güçlü işgören motivasyonuna ilham veren ve destekleyen bir ortam oluşturabilirler (Ganta, 2014, s. 223).

Özetle, örgütsel motivasyon örgütün verimliliğinde, karlılığında, büyümesinde, gelişmesinde, istikrarında ve gelecekteki başarısının belirlenmesinde önemli kilit bir rol oynamaktadır. Bu nedenle motivasyon, örgüt performansını sağlayan bireysel performansla doğrudan bağlantılıdır ve bir örgütte çalışan tüm işgörenlerin çalışma performansını arttırmak veya görevi genellikle olduğundan çok daha iyi bir şekilde yerine getirmek için katalizör görevi görmektedir.

2.1.4. Okulda Motivasyon

Eğitim örgütlerini diğer örgütlerden ayıran en önemli özellik ham maddesinin insan olması, insan başarısına odaklı faaliyette bulunması ve hizmet sunmasıdır. Bu örgütlerin yöneticileri ve eğitim kadrosu profesyonel kişilerden oluşmaktadır. Bunların tümü üniversite mezunu hatta yüksek lisans ve doktora mezunu olanların sayısı gün gittikçe artmaktadır. Bu kadar uzman kişinin bir araya geldiği okul ortamının da buna uygun olması gerekir. Okul yöneticilerinin okulun amaçları çerçevesinde bu uzman kişilerden en üst düzeyde yararlanabilmeleri için bunlara demokratik, hoşgörülü ve huzurlu bir atmosfer sağlamanın yanı sıra motivasyonlarını, iş doyumlarını ve örgütsel bağlılıklarını yükseltme yönünde gayret göstermeleri de büyük önem taşımaktadır.

Eğitim kurumu yöneticileri öğretmenlerin, görevlerinde güdülenmelerine destek olmaları gerekir. Çünkü kendini işine adanmış, bir öğretmenin tüm potansiyelini okula yönelik harcayacak ve okulun amaçlarını gerçekleştirip hedeflerine ulaşmasında büyük katkılar ortaya koyacaktır. Okul yöneticilerinin bunun farkında olması ve bu başarıyı tadabilmesi için öğretmenlerinin bilgi, yetenek ve güçlerini okulun başarısı için harcamalarından azami derecede istifade etmelerine bağlıdır. Bundan dolayı, öğretmenler örgüt amaçlarını gerçekleştirme yönünde güdülenmelidir. Okul müdürü açısından öğretmenlerin okulun amaçları çerçevesinde güdülenmeleri önemlidir (Kocabaş ve Karaköse,2005).

Öğretmenlerin motivasyonunu en üst düzeye çıkarma, onlardan maksimum oranda verim alma ve onların çalışmalarında doyum sağlama işi öncelikli olarak okul yöneticilerinin sorumluluğundadır. Yani öğretmenlerin okula bağlanmalarından, verimli bir şekilde çalışmalarından, motive olabilmelerinden ve bu yolla işlerinde doyuma ulaşmalarından sorumlu olan kişiler okulun başında bulunan yöneticilerdir. Eğitimde

kaliteliğin ve verimliliğin sağlanabilmesi için öğretmenlerin görevine bağlı ve güdülenmiş olmaları gerekmektedir (Kocabaş ve Karaköse, 2005; Karaköse ve Kocabaş, 2006).

Öğretmen motivasyonunun sağlanmasında okul yöneticilerinin sorumluluk yüklenmesi oldukça önemlidir. Öğretmenler her zaman arkalarında müdürün desteğini hissetmelerini ve müdür de onlara yaptıkları işin değerli olduğu bilincini kazandırmalıdır. Bu bağlamda okul müdürlerinin göstereceği çabalar, oluşturacağı atmosfer ve sağlayacağı çalışma koşullarıyla öğretmenlerin güdülenmesinde önemli bir rol oynayacaktır (Sağlam, 2007).

Bu nedenle motivasyon, özellikle okul personelinin yönetimi, öğretme ve öğrenme sürecinde eğitimde önemli bir süreçtir. Eğitime olan ilginin teşvik edilmesini ve sürdürülmesini ifade eder. Bu ilginin, eğitimin temelini oluşturduğunu ve özellikle işgörenler ve öğrenciler olmak üzere paydaşların ilgisi olmadan kaliteli eğitimin yapılamayacağını bilinmesi gerekir. Böylece, motivasyon okul ortamında çok önemli bir role sahiptir. Motivasyon, öğretmenlerin ve öğrencilerin, öğretme ve öğrenme konusundaki dikkatlerini ve enerjilerini toplayarak elde edilecek sonuçların veya bilgilerin üzerinde odaklanmalarının gerektiğini vurguladığından dolayı motivasyon olmadan hiçbir eğitimin gerçek hedefine ulaşması mümkün değildir (Apolline, 2015, s.21).

Eğitimde kalitenin ve verimliliğin yükselmesinde süreklilik arz eden ve azami derecede sağlanmış öğretmen motivasyonu kilit bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin belirli görev ve sorumluluklarının üstesinden gelebilmeleri için eğitim-öğretim hizmetini vermeye hazır olmaları konusunda fizyolojik, psikolojik ve sosyal gereksinimlerinin karşılanması gerekmektedir. Kurum yöneticileri tarafından bu ihtiyaçları karşılandığında, işgören motivasyonunun yükselmesine olumlu yönde katkı sağlayacaktır (Sucu, 2016, s. 50).

Öğretmenlerin motivasyon düzeyini artırabilmek için okul yöneticilerinden, kurum yöneticiliği yanında etkin liderlik özelliklerini de göstermeleri beklenmektedir. Bu sebeple yöneticilerin örgüt hedefleri hakkında uzmanlık derecesinde donanıma sahip olmaları, kendilerini her geçen gün geliştirmeye çalışmaları, eğitim ve kültür düzeyi

yüksek, vizyonu geniş ve teknolojik gelişmeleri yakından takip eden bir öğretimsel lider düzeyine ulaşmaları sağlanmalıdır (Kurt, 2013, s. 61).

Öğrenme-öğretme sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesinde rol alan kuşkusuz en stratejik öneme sahip olan öğretmenlerdir. Öğretmenler; öğrencilere kaliteli bir eğitim-öğretim hizmeti sunmak, onları başarıya götürecek hedefleri oluşturmak, ailelerine ve ülkeye yararlı birer birey olarak yetiştirmelerine katkı sağlamak gibi temel rollere sahiptir. Ülkelerin istikbali, eğitim kurumlarının, fonksiyonlarını tam yapıp yapmamasına bağlıdır. Bu çerçevede, okul örgütlerinde başarı, performans ve çıktılarının ana kaynağı makine değil öğretmendir. Çünkü bu bahsi geçen unsurlar öğretmen aracılığıyla elde edilmektedir. Başarının ve verimliliğin sağlanabilmesi için, eğitim örgütlerinde stratejik konuma sahip olan öğretmenlerin çalışmalarında huzurlu, motivasyonu yüksek ve tatmin olmaları gerekir (Kocabaş ve Karaköse, 2005).

Öğretmen motivasyonunun yükselmesinde ya da azalmasında yöneticinin göstereceği liderlik davranışları önemlidir. Demokratik liderlik davranışı sergileyen bir okul yöneticisi, okul ile ilgili kararları okulun bütün paydaşlarıyla birlikte alır, işgörenlerine samimi bir şekilde davranır ve sorunların çözümünde onlarla birlikte hareket eder. Böylece öğretmenlerin kendilerini özgürce ifade edebilmeleri için sağlıklı bir okul iklimi oluşturur. Bu da öğretmenlerin motivasyonunu pozitif yönde etkiler. Diğer taraftan, otokratik bir okul yöneticisi iyi bir okul iklimi oluşturmadığı gibi öğretmenlerin motivasyonunu da olumsuz yönde etkileyerek, onların arasında strese neden olmaktadır. Her seviyede ve eğitimin her aşamasında liderlik eden ve yönetenler için motivasyon anlayışı esastır. Bu çerçevede eğitim kurumları açısından öğretmen motivasyonu büyük önem arz etmektedir.

2.1.5. Öğretmen Motivasyonu

Öğretmenlerin iş motivasyonu önemli bir kavramdır. Bir eğitim sisteminin gücü büyük ölçüde yüksek kaliteli öğretmenleri çekmeye ve sürdürmeye bağlıdır (Kocabaş, 2009). Situma ve Iravo (2015), öğretmenlerin öğrenenlere bilgi, beceri ve deneyimler sunma görevinin olması, öğretmen motivasyonunu kritik ve önemli bir konu haline getirmektedir. Bundan dolayı öğretmen motivasyonu eğitimin başarısının ve çıktılarının belirlenmesinde çok önemli bir görev üstlenmektedir. Dolayısıyla eğitim ve okul

hedeflerine ulaşmak için, öğretmenlerin motivasyonu eleştirel ve bilinçli bir şekilde düşünülmeli ve ele alınmalıdır. Çünkü motivasyon enerjiyi içerir ve öğrenmeye yönlendirir ayrıca etkili çalışmayı ve potansiyel gücü elde etmeyi kapsar. Iwu, Gwija, Benedict ve Tengeh (2013), motive olmuş öğretmenlerin işlerinde daha az motive olanlara göre daha memnun oldukları ve daha iyi performans sergilemekte oldukları gözlenmiştir. Bu öğretmenlerin iyi motive olmaları memnuniyetlerinin büyük ölçüde belirlediğini ve yüksek performansa yol açtığını göstermektedir.

Özellikle öğretmenlerin motivasyonu, öğretimle ilgili başarılarında aktiflik veya isteksizlik uyandırabilecek maddi ve psikolojik faktörlerden etkilenme halidir (Nyam, 2014). Diğer taraftan Thompson ve Turner (2013) öğretmen motivasyonunu, öğretmeni profesyonel hedeflere yönlendiren ve spesifik bir şekilde harekete geçmesini sağlayan ve aynı zamanda içten gelen doğal bir davranış dürtüsü olarak ifade ederler. Wagner ve French (2010) eğitim örgütlerinde etik değerlerin sürdürülmesinde öğretmen iş motivasyonu kilit bir öneme sahiptir. Warr ve Wall'a (1975) göre, motivasyon hem bireysel hem de örgütsel performans için çok önemlidir, çünkü çok yetenekli ve iyi eğitilmiş bir personel bile, istekli olmadıkça etkin bir şekilde çalışmaz (Addison ve Brundrett, 2008). Öğretmen motivasyonu, öğretmenlerin kurumsal ve grup hedefleri doğrultusunda daha fazla çaba, mükemmel performans ya da daha yüksek katılım için hem içsel hem dışsal faktörler tarafından yönlendirilmektedir. Yüksek motivasyona sahip olan öğretmenlerin gerçekleştirme istekleri var, aktif olarak öğretmenlik yaparlar, yeni fikir ve yaklaşımlara açıklar, kendilerini gayretli bir şekilde işlerine adanlar, daha olumlu sonuçlar üretirler ve kaliteli eğitim verirler, öğretmenlik kariyerlerinin ve yaşam sürelerinin değişmesine bağlılık gösterirler. Bu nedenle, motive olmuş öğretmenlerin okul etkinliğine ve kaliteli eğitime katkıda bulunma duygusuna sahip olduğu bilinmektedir (Mabula, 2013). Ayrıca öğretmenler okulların ticari faaliyetlerinin ana kaynaklarıdır, öğretmenlerin motivasyonları ise okulların başarısını ciddi olarak belirlemektedir (Olurotimi, Asad ve Abdulrauf, 2015).

Öğretmen motivasyonunun, öğretmenlerin çalışma tutumuyla ilgisi vardır. Bu, öğretmen motivasyonunun, öğretmenlerin okullardaki yüksek yönetim ve akademik başarı standartlarına yönelik davranışlarına neden olan, yönlendiren, sürdüren ve etkileyen faktörleri içerdiği anlamına gelir (Akuoko, Dwumah ve Baba, 2012). Başka bir

deyişle, öğretmenler öğretilme-öğrenme etkinliklerini etkin bir şekilde gerçekleştirmek için özel araçlardır. Sadece ders anlatmazlar aynı zamanda düşünürler ve büyük eğitim problemini verimli bir şekilde çözmek için çaba gösterebilirler (Shah ve Paudel, 2018). Çocukların eğitim kalitesinin belirlenmesinde en önemli faktörün öğretmen olduğu iddia edilmektedir (Matoke, Okibo ve Nyamongo, 2015). Başarı motivasyonu yüksek olan birey, çalışmalarında çok vicdani olma eğilimindedir ve daha fazla sorumluluk sahibi olmaya yönelir. Başarı motivasyonu gelecekteki anlayış için itici bir faktör haline geleceği ve başarı için gayret göstermenin bir yatkınlığı olarak tanımlanabilir. Motive olmuş bir öğretmenin, okul sisteminde beklenen hedeflere ulaşmak için en iyisini sunacağını bilmesi çok önemlidir (Getange, 2016). Öğretmen motivasyonu, öğrencilere bilgi ve beceri kazandırmak için sorumluluklar verilen önemli bir konu haline gelmiştir. Motive olmuş öğretmenlerin genellikle daha üretken oldukları ve öğrencilerin başarısını büyük ölçüde etkiledikleri görüşü büyük önem kazanmaktadır. Bu gibi öğretmenler genellikle yüksek başarılarla güdülenmiş öğrencileri bulup ortaya çıkarmakla ilişkilendirilir (Situma ve Iravo, 2015).

2.1.6. Cinsiyet ve Motivasyon

Cinsiyet perspektifinden bakıldığında, erkekler iş performansında ve işverenle özdeşleşmesinde motivasyonel faktörler açısından kadınlara göre daha yüksek bir değere sahipler. Öte yandan, kadınlar, işyerinde kişiler arası ilişkilere, bireysel davranışlara, iş ve aile yaşamını birbiriyle entegre etmesine daha fazla önem vermekteler. Dolayısıyla kadınların sosyal iletişim içerikli meselelere daha çok değer verdikleri anlaşılmaktadır.

Her ne kadar birçok başarı alanındaki cinsiyet farklılığında son zamanlarda bir düşüş olsa da başarı motivasyonundaki cinsiyet farklılıklarının halen mevcut olduğu görülmektedir. Beklenti-değer, öz nitelik, öz yeterlik ve başarı hedefi teorilerine dayanan bugünün motivasyon araştırmaları, erkeklerin ve kadınların başarı ile ilgili inanç ve değerlerinin farklı olduğu, belirli alanları vurgulamak için geliştirilmiş metodolojileri kullanırlar. İlk motivasyon teorileri kadınları başarısız olan kişiler olarak nitelendirmiş olsa da son araştırmalar nedensel niteliklerde olduğu kadar yeterlilik, değer ve öz yeterlik inançlarında da cinsiyet farklılıklarının alana özgü olduğunu göstermektedir (Meece, Glienke ve Burg, 2006, s. 366). İlgili literatür kapsamında cinsiyet ve öğretmen

motivasyonu arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar incelendiğinde (Brown, 2007; Yıldız, 2010; Kırıştı, 2013) tarafından yapılan çalışmalarda kadın öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin erkek öğretmenlerin motivasyon düzeylerinden daha anlamlı çıktığı görülürken, (Şener, 2013; Yılmaz ve Günay, 2016; Sucu'nun 2016) çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre öğretmen motivasyon düzeyleri anlamsız bulunmuştur.

2.1.7. Yaş ve Motivasyon

İş motivasyonu bir işgörenin bilgi, beceri ve yeteneklerini gerçek iş davranışı ve iş performansına dönüştürür. Birincisi, işgörenlerin işlerini gerektiği gibi yapmalarını sağlarken, motivasyon seviyesi işgörenlerin gerçekten işlerine harcadıkları çaba miktarını belirler, yani iş davranışlarının yoğunluğunu, süresini ve sürekliliğini düzenler. Yaşlı işgörenlerin motivasyonuna ilişkin çok seviyeli görüşün ikinci nedeni, bir yandan emekli olma motivasyonu ile diğer yandan işteki motivasyon arasındaki tek biçimli, hiyerarşik bir ilişkinin daha az olmasıdır. Dolayısıyla bu durumlara istinaden yaşlı işgörenin motivasyon düzeyi yükselebilir (Pinder, 1988). Buna karşın, (Recepoglu, 2013; Can, 2015) yaptıkları araştırmalarında yaş ilerledikçe öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin azaldığını belirtmişlerdir.

Yaşlı işgörenler, çalışma değerlerini genç meslektaşlarından farklı olarak algıladıkları için, duygusal iyi oluşları ve anlamlılık deneyimleri ile buldukları ortama daha çok önem vermektedir. Bununla birlikte, kariyer ve nüfuz kazanma gibi gelişim sorunları daha büyük yaşta önemsiz görünmektedir. Benzer şekilde, yaşlı işgörenler yeni kazanımlar için çabalamaktan ziyade mevcut kazanımların sürdürülmesine, korunmasına ve kayıpların önlenmesine odaklanırlar. Bu nedenle, farklılaştırılmış veya bireyselleştirilmiş bir insan kaynakları yönetimi ve iş tasarımı yaklaşımı, genç işgörenlerden daha çok yaşlılar için önem kazanmaktadır (Hertel, Thielgen, Rauschenbach, Grube, Roßnagel ve Krumm, 2013, s.140).

2.1.8. Mesleki Kıdem ve Motivasyon

Mesleki kıdem işgörenlerin işte geçirdikleri süredir. İlgili araştırmaların bulgularına göre; öğretmen motivasyon düzeyleri ile kıdem değişkeni arasındaki ilişkinin genellikle farklılaşma göstermediği (Alfahad, Alhajeri ve Alqahtani, 2013; Rayborn, 2015; 2016;

Sucu, 2016; Emiroğlu'nun, 2017) alışmalarında görülmüştür. Buna karşın (Gökay ve zdemir,2010; Yıldız, 2010; Recepoglu, 2013; Ertürk, 2014) alışmalarında ise kıdem ile motivasyon arasındaki ilişkinin kıdem süresi bağlamında farklılaşma gösterdiği gözlenmiştir. Bu da kıdem değişkeninin göreceli bir kavram olduğunu, okulun fiziki durumuna, yöneticinin tutum ve davranışlarına, öğretmenlerin arasındaki ilişkilere ve ğrenci başarisına göre değişiklik gösterebileceği anlamına gelmektedir. Handayani (2016) tarafından yapılan çalışmada genç öğretmenlerin kıdemli öğretmenlerden daha yüksek motivasyona sahip olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan kıdem arttıķa öğretmenlerin iş motivasyonlarının yükseldiği Ertürk (2016) tarafından ifade edilmektedir.

2.1.9. Aynı Müdür ile çalışma ve Motivasyon

Aynı yönetici ile uzun süre çalışmak işgören motivasyonunu olumlu olarak etkileyebilir. nk iş gören zamanla yöneticiyi tanımakla birlikte yöneticinin daha çok hangi konulara önem verdiğini ve önceliklerinin neler olduğunu yakından tanıma fırsatını bulur. Ayrıca diğer eğitim paydaşları ve okul çevresi ile ilgili bilgi ve gözlem sahibi olur. Böylece duyarlı bir işgören işini yaparken bu özellikleri göz önünde bulundurur. Buna karşılık okul yöneticisi de uzun süre birlikte çalıştığı öğretmenin ne tür hareket ve davranışlardan etkilendiğini ve hangi durumlarda motivasyonunun yükselebileceğini bilir ve ona göre hareket eder. Yönetici ile işgören arasındaki samimi iletişim ve güvene dayalı ilişki işgören motivasyonunu pozitif yönde etkilediği söylenbilir.

2.1.10. Aynı Okulda alışma ve Motivasyon

Aynı okulda çalışma süresi ile ğretmen motivasyonu bir bütün olarak birlikte ele alındığında uzun süre aynı okulda çalışan öğretmenin motivasyonunun daha yüksek olacağı düşünülebilir ancak bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde sonucun pek de öyle olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmen motivasyonu boyutlara indirgenendiğinde durumun değiştiği gözlenebilmektedir. Kılıç ve Yılmaz (2019, s. 87) tarafından yapılan çalışmada içsel boyuta yüksek ortalamanın aynı okulda kısa çalışma süresine sahip olan öğretmenlere ait iken, dışsal ve yönetsel boyutlarda bunun tam tersi olarak yüksek ortalamanın en uzun süre aynı okulda çalışan öğretmenlere ait olduğu görülmüştür. Aynı

okulda uzun süre çalışmakla birlikte okulun bulunduğu çevre ve koşullarda öğretmen motivasyonunda önemli faktörler olabilir.

2.1.11. Eğitim Düzeyi ve Motivasyon

Eğitim seviyesi düşük olan işgörenleri herhangi bir işe motive etmek eğitim seviyesi yüksek olan işgörenlerden her zaman daha kolay olmaktadır. Çünkü bu tip bireylerin istek ve beklentileri daha düşüktür ve bunların karşılanma ihtimalleri daha yüksektir. Beklentileri karşılandığı oranda işgörenler örgütte kendilerini daha huzurlu hissederler ve iş motivasyonları ve doyumları da bu yönde daha çok artar. Beklentileri ve istekleri karşılanmayan işgörenlerde stres ve tükenmişlik algısı baş gösterir ve bu da motivasyonlarının düşmesine neden olur (Ünal, 2003). Yapılan araştırmaların bulguları genellikle eğitim düzeyinin yükselmesi ile motivasyonun azaldığı yönündedir. Eğitim düzeyi yüksek olan işgörenlerin istek ve beklentileri de yüksektir. Bu beklentilerin karşılanmasını isterler ve bunların karşılanmaması durumunda motivasyonları olumsuz yönde etkilenilmektedir. Can (2015) eğitim seviyesi arttıkça doğal olarak öğretmenlerin de beklentileri artmaktadır ve böylece daha fazla motivasyon faktörüne ihtiyaç duyarlar.

2.1.12. Okul Türü ve Motivasyon

Okul türüne göre öğretmen motivasyonunun değerlendirildiği çalışmalara bakıldığında lisede görev yapan öğretmenlerin motivasyonlarının daha düşük ve ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin motivasyonlarının daha yüksek çıktığı gözlenmiştir. (Emiroğlu 2017); Simić, Purić ve Stanč, 2018) tarafından yapılan araştırmalar bu durumu teyit ettikleri görülmüştür. Çünkü her iki araştırmada da en düşük puan ortalaması lisede görev yapan öğretmenlere ait olduğu bulunmuştur. Fernet, Senécal, Guay, Marsh ve Dowson (2008) okul türüne bakıldığında, ilköğretim öğretmenlerinin derse hazırlanma konusunda lise öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde motivasyon gösterdikleri ve derse konsantre oldukları gözlenmiştir. Baygut'a (2007) göre, okulların fiziki konumları büyüdükçe öğretmenlerin motivasyon düzeyleri düşmektedir.

2.1.13. Branş ve Motivasyon

Branşın öğretmen motivasyonu üzerinde genellikle belirleyici bir etkiye sahip olmadığı yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkmasına rağmen bazı çalışmalarda bu durumun farklılaştığı görülmüştür. (Güven, 2007; Bakır, 2007; Yanmaz, 2010) tarafından yapılan araştırmalarda farklılık gözlenirken, Helvacı ve Başın, 2013; Sucu, 2016; Yılmaz ve Günay, 2016) tarafından yapılan çalışmalarda herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Kılıç (2013) tarafından yapılan branş ve öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkinin belirlenmesi çalışmasında sözel branşına sahip öğretmenlerin algılarının daha yüksek çıktığı saptanmıştır. Bu sonuç sözel branşındaki öğretmenlerin sosyal ilişkiler yönünde daha güçlü olduklarını ve diğer insanlarla daha kolay iletişim kurduklarını ve girişken olduklarını göstermektedir.

2.1.14. Motivasyonun Yordayıcısı olarak Kişisel İnisiyatif ve Liderlik

İnisiyatif almak uzun süreli odaklanmayı ve daha fazla eylem planlamasını gerektirir. Kişisel inisiyatif, karşılıklı determinizmi, örgütsel vatandaşlık davranışını, inovasyonu, girişimciliği, iş performansını, öz-düzenleme kavramlarını ve içsel motivasyonu büyük çapta veya kısmen etkilediği gözlenmiştir (Frese ve Fay, 2001). Birey, para ve ödül için değil kendi zevki doğrultusunda içinden gelen ilgi ve istekle özgür bir ortamda bir eylemi gerçekleştirdiğinde içsel olarak motive olur. Bu açıdan kendiliğinden başlama davranışı ile içsel motivasyon arasında olumlu bir ilişkinin olabileceği ve içsel motivasyonun inisiyatif tarafından yordanabileceği algısı gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Kendiliğinden başlama davranışını daha iyi anlayabilmek için kişisel inisiyatif almanın işyerinde daha yararlı olabileceği düşünülebilir (Frese ve Fay, 2001).

Jaramillo ve diğerleri (2007), Ekvatorlu satış elemanları üzerine yaptıkları çalışmada kişisel inisiyatif ile içsel motivasyon arasında önemli bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca kişisel inisiyatifin içsel motivasyonla iş performansı arasında aracı rolü üstlendiği bulgusuna ulaşmışlardır. Böylece bu bulgu, içsel motivasyonun ve kişisel inisiyatifle ilişkisini açıklamak için önemli olduğu düşünülebilir.

Taris ve Meijer'in (2010) 834 Hollandalı telekomünikasyon işgörenlerinin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmada kişisel inisiyatifin iyi oluşun iki yönü olan duygusal tükenme ve öğrenme motivasyonu üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, kişisel inisiyatif, kontrol ve öğrenme motivasyonu arasındaki ilişkiyi yönlendirdiği ve kontrolün öğrenme motivasyonu üzerindeki olumlu etkisi, yüksek inisiyatife sahip işgörenler için daha güçlü olduğu ortaya çıkmıştır. Chiaburu ve Carpenter'a (2013) göre işgörenlerin proaktif davranış ortaya koymaları ile birlikte işlerinde başkalarıyla iletişim halinde olmaları hem inisiyatif almalarını hem de motivasyonlarını olumlu yönde etkileyecektir.

Son yıllarda geliştirilen çeşitli proaktif yapılar arasında kişisel inisiyatif ve proaktif kişilik gibi geniş kavramların da yer almasına rağmen, bu kavramların liderlik davranışlarıyla ne kadar ilişkili olduğu konusunda yeterince araştırma yapılmadığı görülmüştür (Frese ve Fay, 2001). Halbuki günümüz yöneticileri sergileyecekleri liderlik davranışlarıyla astlarının inisiyatif almalarını ne kadar desteklerlerse o kadar başarılı olacakları düşünülmektedir. Bununla birlikte, çok az araştırmacı kişisel inisiyatifin liderlik yordayıcılarını incelemiştir. Frese ve Fay (2001), kişisel inisiyatifin dönüşümlü liderlik tarafından etkilenebilecek önemli bir değişken olabileceğini ancak yöneticilerin astlarının inisiyatif almalarını genellikle destekleyemediklerini ileri sürmekte (Rank, 2006, s. 4-19).

İşgörenleri karar alma sürecine dahil eden ve aynı zamanda işgörenlerin katkılarını önemseyen demokratik liderlik işgörenin proaktif davranışını olumlu yönde etkilemektedir (Vroom ve Jago, 1988). Demokratik (katılımcı) liderlik tarzı, kararların alınması sürecinde astlarına danışarak ve onların desteklerini alarak problem çözülmesinde birlikte hareket edilmesini uygun görmektedir. İnisiyatif açısından bakıldığında, yapılan boylamsal araştırmaların kişisel inisiyatifin katılımcı liderlik tarafından güçlendirilebileceği ve işgörenlerin algılamalarını olumlu bir şekilde yordandığı görülmüştür (Ganster ve Fusilier, 1989). Dönüşümcü liderlik, vizyonu ifade etme, coşku gösterme ve olumlu beklentileri geliştirerek bireyselleştirilmiş düşünme, astların bireysel gelişim ihtiyaçlarını anlama ve bunları en üst düzeye çıkarmak için koçluk yapma gibi denetleyici ilham verici motivasyon davranışlarını içerir. İşgörenlerinin tam potansiyel, entelektüel ve geleneksel varsayımlarını sorgulamaya ve

onların yeni yaklaşımlara adapte olmalarını güdülemektedir (Bass, Avolio, Jung ve Berson, 2003).

Liderlik, her örgütün yaşamını sürdürmesinde dayanak noktasıdır. Vizyon, misyon ve yönlendirmeyi sağlayarak başarılı olmak için potansiyel kaynakları harekete geçirir. Böylece örgütlerin benimsediği liderlik tarzının, işgörenlerin motivasyonu ve bağlılığı üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu sonucuna varılmıştır (Chioma, Uche ve Ebikese, 2017). Okul yöneticilerinin tüm paydaşlarla iletişimi sağlayan açık ve net bir vizyona sahip olması gerekir. Açık bir vizyon, bir yöneticinin inisiyatif alması için hayati bir öneme sahiptir ve yönetici herhangi bir inisiyatif almadan vizyonunu belirlemeli ve sürekli bu vizyonu inisiyatif gelişmeleri olarak ifade etmelidir. Vizyon ve vizyonun iletişimi inisiyatif almaya istenildiği gibi öncülük ederken bir okul yöneticisinin gerçekleştireceği en önemli liderlik eylemi olabilir (Cutter, 2017, s. 346). Liderler işgörenlerin motivasyonun artırılmasında önemli rol oynarlar.

Dönüşümcü liderlik ile üretkenlik arasındaki pozitif ilişkiler, laboratuvar deneylerinde (Kirkpatrick ve Locke, 1996), alan deneylerinde (Barling, Weber ve Kelloway, 1996) ve boylamsal alan araştırması çalışmalarında (Howell ve Avolio, 1993) tarafından ortaya konulmuştur. (Lowe, Kroeck ve Sivasubramaniam, 1996) ise meta-analitik araştırma ile dönüşümsel liderlik ve birim düzeyindeki verimlilik arasında pozitif ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmalar, dönüşümcü liderliğin görev performansını ve potansiyel olarak proaktif davranışı geliştirdiğini önermektedir (Rank, 2006, s. 34-35).

Dönüşümcü liderlerin ortak amaçlara yönelik olarak örgüt içindeki işgörenlerini motive eden ortak bir amaç ve yönlendirme doyumunun kolaylaştırılması yoluyla yönettikleri varsayılır (Gray, 2014, s.12). Dönüşümcü liderliğin performans etkileri öncelikle astların inisiyatif almalarında bir artışa bağlı olabilir. Çünkü liderler tarafından ilham verici motivasyonda ve kişiselleştirilmiş gelişimsel geribildirim ortamında sergilenen yüksek güven ve coşku ile engellerin aşılmasında yüksek seviyede ısrarcılık gerektiren kişisel inisiyatif ve proaktif hizmet performansı gibi proaktif davranışları geliştirebilir (Frese ve Fay, 2001).

Davranış, kendi doğasında olan ilgiden, etkinliğin yapılmasından duyulan memnuniyet ve tatmin edici olarak özgürce yapıldığından dolayı içsel olarak motive olur.

Aksine, davranışın amacı maddî veya toplumsal ödül kazanmak olduğu zaman davranış dışsal olarak güdülenir. Yani, burada etkinliğin amacı etkinliğin kendisi değil değerli bir sonucun peşinde koşuşturmasıdır (Deci ve Ryan, 1985). Ancak işte içsel motivasyon kavramlarını uygulamayı zorlaştıran kavramsal sorunlar ve çelişkiler vardır. Bunların başından gelen içsel motivasyonun parasal ödüllerden olumsuz etkilenmesidir. Hatta dışsal ödüllerin zararlı etkilere sahip olabileceğini ve içsel motivasyonu bozacağı iddia edilmektedir. Günümüzün şartlarında parasal ödüllerin bulunmadığı bir örgütten söz etmek pek mümkün görünmemektedir. Üstelik, kişisel inisiyatif kavramı, parasal ödüllere rağmen kendiliğinden başlama davranışının nasıl sürdürülebileceğini açıklayabilir. Bu, olumlu ve olumsuz dış etkenlerin varlığına rağmen kendiliğinden başlama eylemleri gösterebileceğini ima etmektedir (Frese ve Fay, 2001, s.153).

Çağımızda liderler işgörenlerin daha etkin bir şekilde motive edilmesine yardımcı olabilecek pratik araçlara ihtiyaç duymaktalar (Jensen, 2018). Liderlik, işgörenlerin performansını ve motivasyonunu doğrudan etkilemektedir (Bernanthos, 2018). Liderlik stili içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve işgören performansını olumlu bir şekilde etkilemektedir (Abdo-Alaziz ve Armanu, 2014). Liderlerin olumlu davranması, ilişkilere odaklanması, işgörelere ve örgütsel büyümeye yönelik kararlar alması, motivasyon faktörlerini olumlu yönde etkileyecektir (Davis ve Wilson, 2000). Okul yöneticisi uygulanabilir etkili liderlik stillerini sergileyebilmesi için inisiyatif alması gerekir. Northhouse'a (2010) göre, eğer bir şirket veya örgüt başarılı bir şekilde hedefine ulaşmak istiyorsa, işgörenlerinin özgür iradeleriyle çalışmalarına izin vermelidir. (Franklin, 2016, s. 118).

2.2. Kişisel İnisiyatif Kavramı

Kendiliğinden eyleme geçme anlamına gelen inisiyatif terimi Türkçe'ye Fransızcadan geçmiştir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde “öncecilik, üstünlük; karar verme yetkisi” ve gerekli kararları almayı bilen kişinin niteliği olmak üzere üç farklı anlamı bulunmaktadır (TDK, 2017). Bu anlamlardan sonuncusu kişisel inisiyatif kavramının içeriği ile büyük ölçüde örtüşmektedir. Sözcük, Fransızcaya 18. yüzyılın sonlarında Latince 'den başlamak anlamına gelen “initium” sözcüğünden türetilen “initiare” sözcüğü ile girmiş ve halen bu dilde “initiative” biçiminde kullanılmaktadır. Webster Sözlüğüne

göre, inisiyatif, dış etkiden bağımsız olarak kendiliğinden ortaya çıkarak yapılan enerji ve yetenektir (Webster Dictionary, 2018). Kişisel inisiyatif, kendiliğinden ortaya çıkan, proaktif olarak tanımlanan ve bir hedefe ulaşmak için engellerin üstesinden gelen bir çalışma davranışını ifade eder (Frese ve Fay, 2001). Kişisel inisiyatif, ısrarcı ve kendiliğinden harekete geçen proaktif kişiler tarafından sergilenen davranışlar olarak kavramsallaştırılmıştır (Fay ve Frese, 2001; Frese ve diğerleri, 1996; Frese ve diğerleri, 1997). Kişisel inisiyatifi yüksek olan işsizler, düşük kişisel inisiyatife sahip olanlardan daha hızlı bir iş bulma kabiliyetine sahipler (Frese ve diğerleri, 1997). Kişisel inisiyatif, bireyin engellere ve baskılara karşı ısrarla mücadele ederek azimli ve kararlı bir biçimde hedeflerini ve amaçlarını gerçekleştirmek için kendi kendine sorumluluk alması olarak tanımlanabilir (Frese ve diğerleri, 1996; Frese ve diğerleri, 1997).

Kişisel inisiyatif kavramı Taylor'un bilimsel yönetim teorisine dayandırılabilir. Taylor, örgütlenmenin sadece iş veren için değil aynı zamanda işgörenlerin de etkili olabilmeleri ve para kazanmaları açısından, önemli olduğunu vurgulamıştır (Carson, 2005). 1930'ların başında Hawthorn çalışmalarının en önemli bulgusu (Turner, 1933), insan ilişkilerinin işgörenler arasında motivasyon ve memnuniyet için önemli olduğuydu. 1950'lerin sonu ve 1960'ların başında, Herzberg'in işi zenginleştirme odaklı iki faktörlü teorisi ile McGregor yönetim tarzları ile ilgili X ve Y teorisi işin insanların sadece pazarlanabilir ürünler üretmek olmadığı inancına dayanıyordu (Butterfield, Borgen, Amundson ve Maglio, 2005). İşgörenin ihtiyaçlarını karşılamak için de önemli bir yoldur. Herzberg'in iki faktörlü teorisi kısmen de olsa işgörenlerin durumlarını saptamak ve özellikle işgörenlerin kendilerini iyi veya kötü hissettiklerini ortaya çıkarmak bakımından önemli olduğu düşünülmektedir (Carson, 2005).

Kişisel inisiyatifi liderlik kavramıyla birlikte kullanan ilkçağ düşünürlerinden Aristoteles ve Stoacılar, günümüz çalışmalarına da ışık tutmuştur. Daha sonra Platon ve Xenoplân'da bu konuda görüş belirterek destek vermişlerdir. Onlara göre liderlik beraberinde inisiyatif almayı gerektiren bir süreçtir. Ed. Brenegar (2005) inisiyatif almayı liderlik yolunda atılan en önemli adım olarak yorumlar Frese ve Bledow'a (2011) göre ise, kişisel inisiyatif göstermede, bireyin içinde bulunduğu durum ile ilgili sorun giderici bakış açısı yüksekse, yani birey kendini daha çok inisiyatif alabilecek durumda hissediyor, kendine güveniyorsa, yöneticileri bu bakış açısıyla işgörenlerine güven

aşılabilmişse engellerin üstesinden gelme durumu da bu bağlamda artış gösterecektir. (Akt. Okyay, 2012, s.12-13).

Kişisel inisiyatif kavramının kapsamlı tartışılması ve araştırmalara konu olması, Doğu Almanya ile Batı Almanya'nın birleşmesinden sonra daha da önem kazanmıştır. Doğu Almanya'da işgörenlerin çoğunun inisiyatif almadığı alanlarında çok yetersiz olduğu gözlenmiştir. Sosyalist Doğu Almanya Demokratik Cumhuriyeti'ndeki çalışma hayatı incelendiğinde bireylerin okullarını bitirdikten sonra hemen bir örgütte çalışmaya başladıkları ve genellikle kendilerinden çalışma ve iş yaşamlarının aynı örgütte ve aynı işte bitirmelerinin beklentisi ağır basmaktadır. Birleşmeden önce Doğu Almanya vatandaşlarından hiçbir şekilde bir iş bulmaları, bu işte tutunmaları ve işe fazladan katkı sunmaları beklentisi olmamıştır. Birleşmeden sonra yeni teknolojilerin ve yönetim biçimlerinin gelmesiyle ve farklı birçok değişiklikle birlikte bütün bunlar tamamen değişmiştir (Frese ve diğerleri, 1996).

Yapılan çalışmalarda Batı Almanya'daki işgörenlerin işlerinde daha çok kontrol sahibi oldukları ve karmaşık iş ortamlarında çalışmalarını nedeniyle Doğu Almanya'daki işgörelere göre daha fazla kişisel inisiyatif aldıkları sonucuna varılmıştır. Ancak, Doğu Almanya ile ilgili araştırmalar yapıldıkça, kişisel inisiyatifin yalnızca Doğu Almanya için olmadığı, değişimi ve işgörenlerinin aktif bir tutum sergilemesini isteyen tüm toplumlar için geçerli bir kavram olduğu görülmüştür. Ayrıca, günümüzde birçok yönetici pasif işgörelerden çok işte aktif katılımcılara ihtiyaç duyduklarını dile getirmeye başlamıştır (Frese, 2005, s. 90-91; Frese ve Fay, 2001, s. 135).

Görev ve sorumluluklarımızın gereği olarak doğamızın temelini edilgenlik değil, etkenlik oluşturmaktadır. Bu, hem belirli koşullar karşısında ne tür bir tepkiyi göstereceğimizi seçmemize yardımcı olur, hem de bize şartları oluşturma imkanını ve fırsatını sunar. Bu bağlamda inisiyatif göstermek; zorlayıcı, sevimsiz, ya da agresif olmak anlamını ifade etmez. Olayların ortaya çıkmasındaki yükümlülüğümüzü onaylamak demektir. İnsanların sorumluluk almasını sağlamak aşağılayıcı değil, takdire şayan bir davranıştır. Proaktif olmak insan doğasının bir parçasıdır (Covey, 2014, s. 86).

İnsanlar bir hedefe giden yolda karşılaştıkları engellerin üstesinden gelebilmek için kendiliğinden başlama ve proaktif davranışlarda bulunarak kişisel inisiyatif gösterirler

(Frese ve diğeri, 1996). Kişisel ve işle ilgili zorluklar insanların gerçekten kim olduklarını ve neler başarabileceklerini keşfetmesini sağlayan durumlardır. Bu durumlarda bireyler sınanır, yeni olaylarla başa çıkabilmek için yeni yollar bulmak zorunda kalınır. Yeni zorluklarla başa çıkma zorunluğu, işleri değiştirme yollarının bulunmasını gerektirir. Yeni durumlara eski çözümlerle çare bulunmaz. Statükonun değişmesi gerekir. İşte liderlerin en iyi liderlik deneyimlerinde yaptığı şey de budur. En iyi liderler zorluklara ve statükoya karşı inisiyatif olarak değişimle cevap verirler. Çünkü liderlik, zorluklar ve inisiyatif almak birbirleriyle ayrılmaz şekilde bağlantılıdır. Başarı kazandıran performanslar tek düze ve rutin ortamlardan çıkmaz (Kouzes ve Posner, 2014, s. 157-158).

Kişisel inisiyatif, bağlamsal performansın bir boyutu olarak algılanmaktadır. Kişisel inisiyatif, bir bireyin belirli bir işte resmiyetin dışına çıkarak aktif ve kendiliğinden başlayan bir yaklaşımla sergilediği bir davranış sendromudur. Daha spesifik olarak, kişisel inisiyatif; (a) örgütün misyonuyla tutarlı, (b) uzun dönem odaklı, (c) hedef ve eylem yönelimli, (d) engel ve aksamalar karşısında ısrarcı ve (e) kendiliğinden başlayan ve proaktif bir davranış olarak karakterize edilmektedir (Frese ve diğeri, 1996; Frese ve diğeri, 1997; Speier ve Frese, 1997).

Davranış sendromu, inisiyatif ile birlikte hareket eden bir dizi davranışsal eylemler biçimi olarak ortaya çıkmaktadır. Eylemler hedef yönelimlidir ve hedef tarafından yönlendirilir. İş yerinde hedefler üstlenen bireysel görevlerden etkilenir. Eylem odaklı kişiler, hedeflerini sorunlarını ve avantajlarını düşünmez; aksine, bu hedefleri hızlı bir şekilde eyleme dönüştürmeye çalışırlar. Böylece inisiyatif almak, kişinin amaç ve düşüncelerini uygulamaya başladığını göstermektedir. Ancak uzun vadeli hedeflerin gerçekleştirilmesi genellikle yeni sorunlara, engellere ve aksamalara yol açabilir. Bu gibi durumlarda hedeflere ulaşmada denenmiş metotlar ve öneriler daha önce uygulanmadığı için yeni zorluklar çıkarabilir (Frese ve diğeri, 1997, s. 140-141).

Hedef yönelimi, insanlara hedef koyma ve onları takip etme boyutlarındaki bireysel farklılıklarının varlığını ima eden bir kişilik kavramı olarak algılanabilir. Yüksek hedef odaklı kişiler uzun süreli ve açık hedefler geliştirir. Özellikle zorluklar yaşandığında, onları takip etmekte ısrarcı olurlar. Bu nedenle, hedef yönlendirmenin etkin bir liderliğin önemli bir ön şartı olduğu kabul edilir (Sonnentag, Frese, Brodbeck ve Heinbokel, 1997).

Kişisel inisiyatif, iş rolünü aşan kendiliğinden başlayan bir eylemdir. Bürokrasiye karşı belirli bir rahatsızlık unsurunu ima eder. Bununla birlikte, uzun vadede kişisel inisiyatif genel örgütsel hedeflere uygun olmalıdır. Aksi takdirde örgüt yöneliminden yoksun olan eylemler kişisel inisiyatif kapsamına girmemektedir (Fay ve Frese, 2001, s. 98-99).

Hiyerarşi, bir örgütün rutin, alışılmış ve aşinalık yapısını ifade eder ve yapılandırılmamış durumların sayısını azaltır. Bu nedenle, muhafazakârlar açık talimatlarla otoriter yapılara ilgi duymaktalar. Bir örgütün içindeki hiyerarşik bir yapı tercihi açık ancak eşitsiz bir güç ve hak dağılımı için daha yüksek bir tercihin olması gerektiğini ifade eder (Fay ve Frese, 2000a, s.175). Dolayısıyla böyle bir örgütün bünyesinde işgören birisinin kendiliğinden inisiyatif alması oldukça zordur. Bu tip hiyerarşik örgütlerde kararlar ve uygulamalar daha çok tepe ve merkezi yönetim tarafından alınır. Alınan bu kararlara bütün örgüt işgörenleri bir bakıma uymak zorundalar.

Bir örgütsel düzeydeki yapı olarak, inisiyatif iklim, işe yönelik proaktif, kendiliğinden başlayan ve ısrarcı bir yaklaşımı yönlendiren ve destekleyen formel ve informal örgütsel uygulamalar ve prosedürleri ifade eder. İniyatif iklim, bireysel düzeydeki bir yapı olarak geliştirilen kişisel inisiyatifin yapısından türetilmiştir (Frese ve diğerleri, 1996; Frese ve diğerleri, 1997). Kısa süre içerisinde inisiyatif almak rutinleri kesintiye uğrattığı için hoş karşılanmayabilir. Bununla birlikte, uzun vadede kişisel inisiyatif almak, iş gücünde yüksek derecede yeni fikirlerin oluşmasıyla, pürüzsüz üretim ve hizmet süreçleriyle birlikte, yeniliklerin daha iyi uygulanması sonucu olarak daha iyi performans getirmektedir. İşe yönelik proaktiflik, kendiliğinden başlayan ve ısrarcı bir yaklaşımı yönlendiren, destekleyen formel- informal örgütsel uygulamaları ve prosedürleri, işgücünde yüksek düzeyde bir inisiyatifi teşvik ederek örgütsel performansı artırmada potansiyel olarak yararlıdır (Baer ve Frese, 2003, s.10).

İniyatif almak problemlerle aktif ve ısrarcı bir şekilde mücadele etmeyi gerektirmektedir. İşgörenlerin problemlerle, engellerle ve aksaklıklarla karşı karşıya kalmaları doğaldır. Üst yöneticiler yeni fikirlere pek açık olmayabilir ya da başlangıçta yeterince alışılmamış teknikleri uygulamak kolay olmayabilir. Eğer işgören bu sorunlar karşısında mücadele etmeyi göze alamıyorsa burada inisiyatif almaktan söz edilemez (Frese ve diğerleri, 1996). Erdoğan (2002) bir örgütte değişimlerin ve yeniliklerin başarıya ulaşması

için özellikle üst yönetimlerce desteklenmesi gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Özdemir (1997) ise mevcut durumda, örgütlerde yenilikler çoğunlukla bireysel ya da örgütsel dirençlerle karşılaşmakta ve benimsenmesi uzun süre alabilir böylece yeni fikirler, uygulamalar başarıya ulaşana kadar çok fazla destekçi bulamamaktadır. Bu nedenle inisiyatif alacak işgören böylesi sorunlar karşısında ısrarcı bir biçimde mücadele etmesi gerektiğine parmak basmaktadır (Akt. Akın, 2012, s. 22).

Ekonomik koşullar nedeniyle değişime direnç sanayileşmenin başlangıcına dayanmaktadır. İşgörenler belirsizlikler ve pozisyon kaybı, kontrol ve güç gibi çeşitli nedenlerle değişime karşı direnç göstermektedirler (Bruckman, 2008). Sabuncuoğlu ve Tüz (1995) makineler ve yeni teknolojiler işgörenler için yeni beceriler gerektirdiğinde değişime karşı direnç gösterirken, Peus ve arkadaşları (2009) işgörenlerin değişime uyum sağlama konusunda daha fazla endişe duyduklarını belirtir (Akt. Inandi, Tunc ve Gilic, 2013).

Değişime karşı direnç yumuşak olduğu kadar sert de olabilir. Hultman (1998) iki tür direnç olduğunu belirtir: aktif ve pasif. Aktif direniş eleştirel olmak, hataları bulmak, mobbing yapmak, korku ifade etmek, suçlamak, bazı gerçekleri kasıtlı olarak seçmek ve kullanmak, sabote etmek, tehdit etmek, manipüle etmek, gerçeğe zarar vermek, engellemek, önemsizleştirmek ve tartışmaktır. Pasif direniş ise, kabul etme ama harekette de geçmeme, değişmeyi başaramama, isteksiz davranma, değişim sürecinin başarısız olmasına izin verme ve bilgi, öneri, yardım veya destek paylaşmama şeklinde oluşmaktadır (Akt. Inandi ve diğerleri, 2013).

2.2.1. Kişisel İnişiyatifin Boyutları

Kişisel inisiyatif; (self-starting) kendiliğinden başlama, (proactive) proaktif ve (persistent) ısrarcılık olmak üzere üç davranışsal boyuttan oluşmaktadır. Taris ve Meije-Wielenga (2010), kişisel inisiyatif sahibi olmak, işgörenlerin kendiliğinden başlamaları, proaktif olmaları ve hedeflerine ulaşmak için ısrarcı olmaları anlamına gelir.

2.2.1.1. Kendiliğinden Başlama Davranışı

Kendiliğinden başlama davranışı, kendisine söylenilmeden, herhangi bir yerden açık bir talimat almadan veya açık bir rol gereksinimi olmadan kişinin yaptığı eylem anlamına gelir. Böylece kendiliğinden başlama, önceden belirlenen hedeflerin aksine, kendi kendine belirlenen hedeflerin peşinde koşmaktır. Yani bireyin kendisinin bu hedefleri geliştirmiş olmasıdır. Bazı işler çok geniş iş hedefleriyle ilişkilidir, örneğin yöneticilerin departman etkinliğini arttırmak gibi geniş hedefleri vardır. Bu, kendi hedef gelişimini imkânsız kılıyor gibi gözükabilir, çünkü yöneticinin yaptığı herhangi bir eylem geniş bir şekilde ele alınıp takip edilebilir (Frese ve Fay, 2001; Fay ve Frese, 2001). İş ortamında örgütün amaçları doğrultusunda ortaya çıkan eylemler, işgörenin kişisel eylemlerini etkileyebilir. Bu bağlamda işgörenin rol gereklerinin dışındaki davranışları kendiliğinden başlama davranışları olarak değerlendirilmektedir (Frese, 2001). Başka bir deyişle, emir almadan, acil durumlar tarafından zorlanmadan esas gerekli olan eylemin kendiliğinden başlamasıdır. Çünkü işgörelere ne yapılması gerektiğini söyleyecek hiçbir yönetici yoktur (Glaub, 2009:7). Kendiliğinden başlama, bireyin bir öğrenme eylemine geçmesi için kendi kendini motive etme davranışı olarak algılanabilir. Bu da kişinin belirlenen amaçlar doğrultusunda elde etmek istediği sonuçları tanımlayabildiği hedefler oluşturabildiği, planlar geliştirebildiği ve bağımsız olarak çalıştığı zaman ortaya çıkar. Ayrıca kendiliğinden başlama davranışı, bireyin zorlu hedefleri başararak beklenen değerli sonuçlara ulaşılmasını ve kişisel olarak tatmin olmasını kolaylaştırırken, algılanan engellerin varlığından etkilenir (Ponton ve Carr, 2000, s. 276).

Başka bir ifadeyle, kendiliğinden başlama davranışı dış tahakkümlere, rol gereklilikleri, talimat ya da açık olarak bir aksiyon girişimi olmaksızın geliştirilen hedefler tarafından düzenlendiği ifade edilmektedir. Yani burada inisiyatif alan kişi kendisine söylenilmeden ya da herhangi bir görev verilmeden kendisinin eyleme geçmesidir. Böylelikle kişisel inisiyatif, önceden saptanmış hedeflerin aksine kendisinin belirlemiş olduğu hedeflerle ilintili olduğunu gösterir. Buna işinin bir parçası veya görevi olmadığı halde bozulan bir makineyi tamir etmeye çalışan mavi yakalı bir işgören örnek olarak verilebilir. Çoğu kez inisiyatif, tahsis edilen bir görevin alt sorunları ya da görevle açıkça ilişkili olmayan konularla ilgilenir. Böylece mavi yakalı işgörelenler inisiyatif olarak malzemenin kalitesini veya daha önceki işlerin ek kontrollerini yapabilirler. Bazen kişisel

inisiyatif almak, kişinin bir süredir yakınında olan ama daha önce harekete geçmeyen yani eyleme dönüşmeyen bir düşünce ile sorumluluk üstlenmesi olarak da belirtilmektedir. Bu açıdan bakıldığında yöneticilerin genellikle inisiyatif göstermeleri gerekmektedir (Frese, Garst ve Fay, 2007, s. 5).

Yüksek ve düşük düzeyli işler odağında inisiyatifle ilgili kavramsal konulardan kısaca bahsetmek faydalı olacaktır. Üst düzey işler bağlamında inisiyatifi tanımlamak zordur, çünkü üst düzey yöneticiler genellikle inisiyatif almayı harici bir görev olarak göstermek mecburiyetindedirler. Bu durumda kişisel inisiyatif, iş tanımının bir parçası gibi görünmeye başlar. Genel müdür gerçekten kendi görevi gereği hem süreci hem de ürün inovasyonu ile ilgili bir çalışma başlatırsa, acaba buna kendiliğinden başlamaya bir örnektir denilebilir mi? İnisiyatif almak son derece soyut bir görev gereksinimidir, çünkü gerçekten yöneticinin gerçekleştirdiği faaliyetleri yapılandırmaz. Bu nedenle, genel müdür kendi firmasının stratejisini değiştirmeye başlasa, gerçekten kişisel inisiyatif gösterebilir. Şayet genel müdür başka birçok yöneticinin yapmış olduğu çalışmalarını örnek almazsa, elbette, bu sadece kişisel inisiyatif olarak görülebilir (Frese ve Fay, 2001, s. 139-140).

Düşük düzeyli iş ortamlarında kişisel inisiyatif genellikle harici bir görev olarak belirtilmemiştir. Örneğin, otomobil fabrikasında montaj bandındaki kişisel inisiyatif genellikle hoş karşılanmayan bir eylemdir ve montaj bandı standartlaştırmaya dayanır, kişisel inisiyatif daima bir dereceye kadar eylemlerin standartlaştırılmamasını ifade etmektedir. Ayrıca, işgörenin özerkliği ve kontrolü azdır ve bu nedenle kişisel inisiyatife yok denecek kadar az yer verilmektedir. Yine de bir çözüm olarak alt görevleri gözden geçirmektir. Her ne kadar kalite geliştirme önlemlerini düşünmek ve önermek için montaj hattında mavi yakalı işçiler için bir oda olsa da yapmaya çalıştıkları değişiklik ve uygulamalara hemen izin verilmez. Benzer şekilde, önceki işin kalitesiyle ilgili ek denetimler yapabilirler ve bu durumun olumlu etkileri olabilir. İnisiyatif kullanmanın kendine özgü bir hedef belirlemesi gerekir. Bu hedef, kişisel olarak geliştirilmiş bir düşünceyi temel alabilir. Benzer şekilde büyük ve küçük meselelere göre inisiyatif gösterilebilir. Örneğin, konuk konuşmacı için maden suyu satın alan bir sekreter, küçük bir mesele olmasına rağmen inisiyatif göstermiştir. Kişisel inisiyatif, şirketin üretim

maliyetlerinin yarım milyon dolar azalmasına yardımcı olacak bir öneri, mavi yakalı bir işgören tarafından da sunulabilir (Frese ve Fay, 2001, s.140).

İşyerinde, insanlar genellikle bir örgütsel yapı içerisinde yerleşik (örtük) görevlerle karşılaşmaktalar. Böyle durumlarda işgörenler kendiliğinden başlama hedeflerini nasıl gerçekleştireceklerdir? Sorusu karşımıza çıkmaktadır. Kişisel inisiyatifin bu görevlerin daha derinlemesine yapılan bir analizin sonucunda ortaya çıktığı görülmektedir. Misal olarak, görev yaptığı şirketin bir Amerikan kuruluşu tarafından devralınacağını öğrenen Avrupalı beyaz yakalı bir işgöreni düşünün. Gelecekte İngilizce konusunda sağlam bir bilgi edinmenin faydalı olacağını öngörmektedir. Meslektaşlarını, İngilizce öğrenmenin değerli bir yatırım olacağına ikna eder ve hepsi için mesleki İngilizce kursunu organize eder. Ayrıca bu İngilizce dersinin bir kısmının çalışma saatlerinde yapılabileceği konusunda yöneticilerini de ikna eder. Bu hareket kendiliğinden başlamanın ve inisiyatif almanın bir örneğidir. Bu durumda kişi yaptığı eylemle o anki isteğe değil gelecekteki bir isteğe cevap vermiştir. Dolayısıyla, kişisel inisiyatif kendiliğinden oluşan bir amaca dayanmaktadır. Böylece, daha derin ve uzun vadeli bir görev analizi, kişinin gelecekteki görevleri için etkileri görmeyi mümkün kılar ve işgören gelecekteki görev taleplerini karşılamak için bilgi ve becerilerini proaktif olarak geliştirebilir (Frese ve Fay, 2001, s.142). Kişisel inisiyatif gelecek gelişmelere ilişkin bir beklentiyi içeren değişime yönelik davranışları ele alan proaktiflik araştırması alanındaki (Crant, 2000) önemli bir davranış performansını ortaya koyar.

2.2.1.2. Proaktif Yaklaşım

Proaktiflik, son yıllarda örgütsel araştırmacılar ve uygulayıcılar arasında ilgi duyulan önemli bir konu olarak ortaya çıkmıştır (Campbell, 2000; Van Dyne, Ang ve Botero, 2003). Proaktiflik, uzun dönem odaklanmaya sahip olmak ve kişinin bir talebe cevap vermesi için bekletmek zorunda bırakmamak anlamına gelmektedir. İşte uzun vadeli bir odaklanma, bireylere gelecek ile ilgili düşünceleri, yeni talepleri, ortaya çıkacak fırsatları değerlendirmekle birlikte tekrarlanan sorunları çözmek için proaktif olmaları konusunda fırsat sağlamaktadır. Böylece, sorunlar ve fırsatlar önceden algılanacak, kişi sorunlarla başa çıkmaya ve fırsatlardan yararlanmak için hazırlanmaya devam edecektir (Frese ve diğerleri, 2007). Proaktif bireyler, rollerini işlerinin ötesinde daha uzun vadeli

hedeflere sahip olarak daha esnek bir şekilde tanımlayan kişiler olabilirler (Parker, Williams ve Turner, 2006). Dolayısıyla, proaktif kişilik, kişisel ve örgütsel olarak önemli sonuçları olan karmaşık ve çok nedenli bir yapıdır (Crant, 2000).

Proaktif davranış inisiyatif almayı beklenmeyen durumları, gelecekteki sorunları ve yeni görevler üzerinde uzmanlaşmayı ifade etmektedir. Dolayısıyla, proaktif olmak davranışının oluşturduğu kişisel inisiyatif birçok farklı durumlarda arzu edilen ve olumlu bir algıdır (Fay ve Frese, 2001; Frese ve diğerleri, 1997). Proaktif davranış, iş ortamında güdülenmiş özel bir davranış biçimidir. Proaktif yaklaşım, geniş anlamda anlamlı kişisel ve/veya çevresel değişikliğin etkin bir şekilde kolaylaştırılması olarak karakterize edilebilir. Proaktif nitelikler ve davranışlar, kendilerini ve çevrelerini şekillendirmek için bireylerin gerçekleştirdikleri tamamlayıcı eğilimleri ve eylemleri yansıtır (Bateman ve Crant, 1993; Grant ve Ashford, 2008). Proaktif örgütsel davranış sergileyen kişiler, kendiliğinden başlayan ve uzun periyot odaklı eylemlerde bulunur ve iş ortamlarında değişikliğe etki ederler (Frese ve Fay, 2001; Seibert, Kramer ve Crant, 2001; Parker ve Collins, 2004). Proaktif olmak, kendiliğinden başlamak, değişime yönelik ve gelecek odaklı olarak üç temel özelliğe sahiptir (Parker, Bindl ve Strauss, 2010).

Güçlü proaktif bir kişiliğe sahip olan birey mevcut güçler tarafından nispeten sınırlanmamış gücüyle çevresel değişimi etkileyen kimsedir. Proaktif kişiler fırsatları belirler ve onları eyleme dönüştürürler. Böylece anlamlı bir değişim sağlanıncaya kadar inisiyatif olarak eyleme geçerler, insanları cesaretlendirirler ve sonuna kadar mücadele ederek örgütlerinin misyonunu değiştirirler, sorunları bulup çözerler ve çevrelerindeki etkilemek için kendilerince sorumluluk alırlar. Proaktif kişilik ve kişisel inisiyatif kavramsal olarak ilişkilidir (Crant, 1995; Crant, 2000; Crant ve Bateman, 2000; Stroppa ve Spiess, 2011). Buna karşılık, proaktif olmayan insanlar zıt davranışlar sergilerler ve karşılaştıkları durumları tek başlarına fırsata dönüştürmekten başarısız olurlar. Zira bu kişiler koşullarını değiştirmek yerine pasif olarak benimseme eğiliminde çok az inisiyatif gösterirler (Crant, 2000; Crant ve Bateman, 2000). Yüksek proaktiflik davranışı sergileyen kişiler çevreyi örgütsel destekle ya da desteksiz olarak değiştirebileceklerini düşünürken, düşük proaktif sahibi kişiler daha çok örgütsel destek alma eğilimini gösterirler (Joo ve Lim, 2009).

Proaktif olmak; olayların gerçekleştirilmesi, sorunların öngörülmesi, önlenmesi ve fırsatların yakalanması ile ilgili bir kavramdır (Parker ve diğerleri, 2010). Proaktif olmak, mevcut koşulları iyileştirmede veya farklı ortamları oluşturmada inisiyatif almak şeklinde tanımlanabilir. Mevcut koşullara pasif olarak adapte olmaktan çok statükoya meydan okumayı içermektedir. İşgörenler, temel iş ihtiyaçlarını karşılamak için üstlendikleri rol davranışlarının bir gereği olarak proaktif aksiyonlar başlatabilirler. Örneğin, satış elemanları, satış rakamlarını yükseltmek için yüksek bir hedef koyarak satışları kapatma teknikleri hakkında proaktif bir şekilde dönüt isteyebilirler. Bununla birlikte, ekstra rol davranışları bireyin örgütteki rolünü yeniden tanımlaması çabaları gibi proaktif olabilir. Proaktif insanlar bir şeyleri geliştirmek için aktif olarak bilgi ve fırsat ararlar (Crant, 2000, s. 436-437). Örgütlenmeler yenilikçiliğin ve büyümenin hızını yakalamak için ademi merkezîyetçiliğe doğru ilerledikçe proaktif davranış önem kazanmaktadır (Parker ve Collins, 2010; Bindl ve Parker, 2010). Artan önemine rağmen, liderlerin proaktif davranış geliştirme konusundaki rolü iyi anlaşılmamıştır (Griffin, Parker ve Mason, 2010; Belschak ve Den Hartog, 2010; Strauss, Griffin ve Rafferty, 2009). Özellikle, liderler daha fazla çaba harcayarak takipçilerin, proaktif davranış garantisi için motivasyonunu nasıl artırdıklarını anlamaya çalışırlar (Crant, 2000; Sivanathan, Arnold, Turner ve Barling, 2004).

Takımlardaki kendi kendine örgütlenme, proaktif davranışla bağlantılı olabilir ve grup inisiyatifi kavramı kişisel inisiyatif önlemlerinden evrim geçirmiştir (Brav, Andersson ve Lantz, 2009). Bireylerde ve gruplardaki inisiyatif sadece birey ya da grup için faydalı değil, aynı zamanda onu teşvik eden örgüt için de faydalıdır (Balluerka ve diğerleri, 2014). İşgörenlerin proaktif olmasını sağlayan ve teşvik eden bir çalışma tasarımı, zaman içinde iş özelliklerinde de değişikliğe neden olabilir (Frese ve diğerleri, 2007; Dong Li, Fay, Frese, Harms ve Gao, 2014). Proaktif olmak, sadece en düşük düzeydeki örgütler için büyük bir anlam taşımadığını aynı zamanda en üst düzey örgütler ve yönetimler için de büyük anlam taşıdığını göstermektedir. Deluga (1998) buna Amerikan Başkanlarını örnek olarak vermektedir: ABD başkanlarının proaktifliklerinde farklılık gösterdiğini ve proaktif başkanlarının ülkeyi pasif olan başkanlara göre daha etkili olarak yönettikleri, tarihçiler tarafından değerlendirilerek tespit edildiğini belirtmektedir (Parker ve diğerleri, 2010, s. 2). Proaktif olmanın günümüz dünyasında ne

kadar önemli olduğu verilen örnekte açıkça görülmektedir. Proaktif başkan, değişim ve yenilikler karşısında kişisel inisiyatifini kullanarak statüko ve zorlamalara karşı koyduğunu ve takipçilerini de buna ikna ettiği için bulunduğu görevde başarılı bir sınav vermektedir. Aynı zamanda proaktif olan lider ilke merkezli liderdir.

İlke merkezli gücün en belirgin özelliği, sürekli ve proaktif etki oluşudur. Güç devam ettirilir, çünkü izleyenlere iyi veya kötü bir şey olmasına bağlı değildir. Proaktif olmak, her zaman içten benimsenen değerlere dayalı seçimler yapmaktır. İlke merkezli güç izleyenlerin değerleri liderlerin değerleriyle örtüştüğünde ortaya çıkar. Liderin ve izleyenlerin kişisel gündemleri daha büyük bir amaca odaklandığında ilke merkezli güç dayatılmaz, davet edilir. Bu da kendiliğinden proaktif olmayı gerektirdiğini ifade etmektedir. Proaktif olmak içten dışa doğru farkındalık göstermektir. Farkındalık göstermek cereyan eden eylemleri pozitif olarak başka bir şekilde görmektir (Covey, 2012, s. 98-102). Proaktif yaklaşımının önemli özelliklerinden biri eylem odaklı ve aktif olmaktır (Crant, 2000). Proaktif kişilik, bireylerin durumsal güçleri kontrol etmelerini ve çevrelerindeki değişimi aktif biçimde desteklemelerini sağlamak bağlamında oldukça istikrarlı bir eğilim göstermektedir (Bateman ve Crant, 1993). Proaktif bireyler, kendilerine odak noktası olarak etkili olabilecekleri alanları seçerler. Değişiklik ve yenilik getirebilecek konular üzerinde dururlar. Doğal olarak, güçlerinin kaynağı olumlu, kavrayıcı ve kapsamlı olduğundan mevcut olanlarla yetinmeyip daha çok etki alanlarını büyütmeye çalışırlar (Covey, 2014, s. 95).

Proaktif davranışın önemli belirleyicilerinden biri eylem odaklı ve aktif olmaktır (Crant, 2000). Vurgulandığı gibi, proaktif birey çevresini etkileme eğilimi içine girer (Bateman ve Crant, 1993). Örneğin, üniversitede yöneticisi için seyahat firmasından bilet alan bir bölüm sekreterini örnek olarak alalım. Sekreterin resmi görevi bilet almak için üniversitenin indirim konusunda anlaştığı bu seyahat firmasını aramaktır. Muhtemelen sekreter verilen hizmetten memnun kalmamış ve indirimin de fazla cazip olmadığını fark etmiştir. Başka bir yerde daha iyi anlaşma sağlayıp sağlayamayacağını öğrenmeye karar verir. Birçok farklı firma ile telefonda görüşür, internetteki seçenekleri araştırır ve fiyatları karşılaştırarak sonunda daha uygun bir firma ile çalışmaya karar verir. Bu durumda sekreter inisiyatif almıştır. Sekreter işinin formel gerekliliklerinin ötesine geçerek bu eylemi kendiliğinden gerçekleştirmiştir. Bölüm sekreteri proaktif bir yaklaşım

sergilemiştir, çünkü gelecekteki seyahat düzenlemelerine dikkat etmek zorunda kalacağını, hizmetlerin ve fiyatların kendiliğinden değişmeyeceğini öngörmüştür. Bu tavır aynı zamanda kişisel inisiyatifin bulunduğu ortamda değişikliğe yol açabileceğini göstermektedir (Frese ve Fay, 2001, s.140). Proaktif davranış, çalışma ortamında ve/veya farklı bir geleceğe ulaşmada kendini değiştirmek için kendiliğinden başlatılan çabaları içerir. Proaktif davranışın kendiliğinden başlama, değişim yönelimli ve geleceğe odaklanma gibi üç temel özelliği vardır (Parker ve diğerleri, 2010).

Proaktif davranmak, inisiyatif göstermenin ötesinde çok farklı bir anlam taşır. Birey olarak kendi yaşantımızdan sorumlu olduğumuz anlamını ifade etmektedir. Gösterdiğimiz davranışlar, koşullarımızın gereği değil, kararlarımızın bir sonucudur. Değerlerimiz hislerimizden daha öncelikli olabilir. Farklı ve yeni edinimlerin olmasını sağlamak için hem inisiyatif kullanırız hem de sorumluluk alırız. Proaktif olan bireyler o sorumluluğu onaylarlar. Takındıkları davranışlar duygularından kaynaklanan koşullarının ürünü değil; değerlerden kaynaklanan kendi bilinçli seçimlerinin ürünüdür. Uyarıcıdan önce bir değeri sahiplenme becerisi, proaktif bireyin dayanak noktasını ortaya koyar. Reaktif bireyler hisleri, şartlar, olaylar ve çevreleri tarafından yönlendirilirler. Proaktif olan bireyler ise dikkatli bir biçimde tasarlanmış, seçkin ve içselleştirilmiş olan değerler tarafından yönlendirilmektedir. Proaktif bireyler de fiziki, toplumsal ya da psikolojik dış uyarıcıların etkisinde kalabilirler. Ancak onların bu uyarıcılara şuurlu ya da şuursuz olarak gösterdikleri reaksiyon, değer odaklı bir tercih ya da reaksiyondur (Covey, 2014, s. 81-83). İş yerinde reaktif olmaktan ziyade daha aktif olmak gelecekteki istihdamın yanı sıra hem işin doğasını hem de işin muhtevasını etkileyebilir (Fay ve Frese, 2001). Proaktifliğin iş performansı ile ilgili olması beklenir, çünkü iş odaklı görevleri başarmada önemli unsurlar olan kişisel davranışları yansıtmaktadır (Crant, 1995, s.532). Proaktiflik, bireylerin potansiyel sorunları ortaya çıkmadan onları çözmeye zemin hazırlar.

Özetleyecek olursak, George Bernard Shaw bu dünyada üç çeşit insanın olduğunu söyler; “Bir şeyleri gerçeğe dönüştüren insanlar, olanları izleyen insanlar ve ne olduğunu merak eden insanlar.” Bu üç grup insanı birbirinden ayıran en önemli fark birinci gruba ait insanların proaktif davranış sergilemeleridir. Çünkü proaktif kişi sorumluluk üstlenir, yeni girişimlerde bulunmak için inisiyatif alır, yapısal değişimi inşa eder, proaktif bir şekilde liderlik yapar ve statükoya karşı meydan okur (Bateman ve Crant, 1999).

2.2.1.3. Israrcı Yaklaşım

İnisiyatif almanın önemli bir boyutu olan ısrarcılık azimli ve kararlı bir şekilde eylemde bulunmaktır. McGiboney ve Carter (1993) ısrarcı olmayı, bir amacı ya da bir görevi gerçekleştirmek üzere kararlı ve sabırlı bir yaklaşımla hedefe ulaşmak şeklinde ifade etmektedir. Ponton (1999), ısrarcılığı engellere rağmen eylemi devam ettirme davranışı olarak açıklamaktadır. Morgan ve Hull (1926) ise ısrarcılığı, belirli çevresel faktörler karşısında ortaya çıkan ve bireyi üstlenilen bir sorumluluğu yerine getirip tamamlamaya iten bir tutum olarak tanımlamaktadır. Israrcı olmayı uyarıcı şey, birey tarafından planlanan ya da başlatılan ve devam etmekte olan bir süreci engelleyen faktörlerin ortaya çıkmasıdır. Israrcı olmak, bu engelleyici faktörlere karşı gösterilen tepkidir (Akt. Akın, 2012, s. 36).

İsrarcı olmak özellikle kişinin hedefine ulaşması açısından gereklidir. Kişisel inisiyatif, genellikle bir sürecin, bir prosedürün veya bir görevin eklendiğini veya değiştirildiğini belirterek aynı zamanda bu değişikliklerin sıklıkla aksaklıklar ve güçlükler içerdiğini ifade etmektedir. Örneğin, değişikliklerden etkilenen bireyler yeni bir şeye uyum sağlamamaktan ve alışıla gelmiş işlerini terk etmek zorunda kalmaktan hoşlanmayabilirler. Bu da geçmiş teknik problemlerden ders almak ve başkalarının direncini ve ataletini kırmak için inisiyatif alan kişinin engelleri aşmada ısrarcı olmasını gerektirir. Bazen ısrarcı olmak, astlarının işlerinin sınırlarının ötesine geçmekten hoşnut olmayan yöneticilere karşı da gerekli olabilmektedir (Frese ve diğerleri, 2007; Frese ve Fay, 2001, s. 140). Engeller karşısında ısrarcı olmak öz düzenleyici olarak iki süreci gerektirir: Birincisi, öz düzenleyici süreçleri korumak; hedefler, planlar rekabet halinde olduğu ve dönütün sağlandığı an veya hedeflerin, planların ve dönüt almanın engellendiği veya gasp edildiği zaman hedefleri, planları ve dönütü arayanları koruduğu anlamına gelmektedir. İkincisi, dış baskıları aşmak için öz düzenleyici süreçleri kullanmak; bu nedenle zorluklarla karşılaşıldığında aktif bir yaklaşım sergileyerek zorluklara karşı etkili ve ısrarcı bir şekilde karşı koymaktır (Frese, 2009).

İsrarcılık, büyük ve etkili liderlerin en önemli özelliklerinden birisidir. Israrcı olmak, ne olursa olsun ilkelerine- hedeflerine bağlı kalmak ve kararlı olmak demektir. Liderlikte ısrarcılık, bir maraton koşmaya benzemektedir. Nasıl başarılı bir maraton koşmak istendiğinde, hazırlanmak için bolca zaman harcanması gerekiyorsa. Liderlikte

de başarılı olmak için, çok çalışmak ve kişilerarası ilişkileri sürekli geliştirmenin yanında ısrarcı davranmak gerekir (Hopkin,2010). Israrcılık mantıklı bir şekilde kullanılmalıdır. Uygunsuz bir stratejinin izlenmesi, bir örgütü mahvedebilir. Doğru şeylerde ısrar etmek önemlidir. Etkili liderliğin önemli bir bileşeninin ısrarcılık olmasının yanında, dikkate alınması gereken bir nokta da ısrarcı davranışın mantıksal bir çerçeveye oturtulması gerektiği gerçeğidir. Etkili liderler proaktif. Sadece olaylara tepki vermek veya bir şeylerin olmasını beklemekle kalmazlar aynı zamanda alternatif arayışlara yönelirler ve değişime yol açan eylemlerde bulunurlar; yani, yüksek düzeyde bir inisiyatif gösterirler. Etkili liderler başarı odaklı, hırslı, enerjik, proaktif ve ısrarcıdırlar (Kirkpatrick ve Locke, 1991, s. 51).

Israrcılık, vurgulanan tüm yönleriyle kişisel inisiyatifin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Uzun vadeli hedeflerin uygulanması çoğu zaman yeni sorunlara, engellere ve aksamalara yol açmaktadır. Çünkü, işi geliştirmek amacıyla ortaya atılan yeni öneriler, daha önce yapılması gereken yeni şeyler ve benzeri işlemler için denenmemiştir ve dolayısıyla bireylerin bu durum karşısında zorluklar yaşayacağı açıktır. Bununla birlikte, yönetici bu yeni düşünceden hoşlanmayabilir veya yeni iş prosedürü başlangıçta doğru bir biçimde tatbik edilemeyebilir. Şayet birey bu zorlukların üstesinden gelmez veya engeller karşısında hemen pes ederse, bu durumda kişisel inisiyatif almaktan söz etmenin bir anlamı olamayacaktır. Bu nedenle, kişisel inisiyatif, bireyin engellerle aktif ve ısrarcı bir şekilde mücadele etmesi gerektiğini ifade etmektedir (Frese ve diğerleri, 1997; Fay ve Frese, 2001).

Kişisel inisiyatifin boyutları olan kendiliğinden başlamak, proaktif olmak ve ısrarcı olmak yaklaşımları birbirini tamamlayarak kendilerini güçlendirirler. Proaktif bir tutum, kendiliğinden başlayan hedeflerin geliştirilmesine yol açar. Çünkü geleceğe yönelik proaktif bir yönlendirme, bireyin neler yapabileceği beklentisinin ötesinde hedeflerinin gerçekleştirilmesi olasılığını artırır. Kendiliğinden başlayan hedefler, uygulamalarında doğabilecek değişiklikler nedeniyle aksaklıkların aşılmasına ihtiyaç duyulmasına yol açmaktadır. Aksaklıkların üstesinden gelmek de kendiliğinden başlayan hedeflere yol açar, çünkü alışılmadık çözümler genellikle kendiliğinden başlamayı gerektirir. Son olarak, kendiliğinden başlamak, bireyin potansiyel gelecek konuları ile ilintili olduğunu ifade eder ve dolayısıyla daha yüksek bir proaktiflik potansiyeli ortaya çıkmış olur.

Böylece, kişisel inisiyatifin bu üç boyutunun birlikte olması eğilimi vardır (Frese ve diğerleri, 1997; Frese ve Fay, 2001). Üç boyutun birbiriyle bu kadar ilişkili olması aynı zamanda birlikte bir yapıyı oluşturduklarının kuramsal kanıtı olarak gösterilebilir.

Tablo-2.1. Eylem Sırası Boyunca Ortaya Çıkan Kişisel İnişiyatif Boyutlarının Özellikleri

Eylem Sırası	Kişisel İnişiyatif Boyutları		
	Kendiliğinden başlamak	Proaktif olmak	Israrcı olmak
Hedef Belirlemek	Aktif ve kendiliğinden oluşan hedefler	Gelecekteki fırsatları ve sorunları öngörerek, onları bir hedef haline dönüştürmek	Engeller çıktığında da hedefleri korumak
Araştırma Yapmak	Aktif araştırma ve tarama yapmak	Olası sorun alanları ve fırsatları oluşmadan önce, onları hesaba katmak ve alternatif çözüm yolları hakkında bilgi geliştirmek	Karmaşıklığa ve olumsuz duygulara rağmen araştırmayı sürdürmek
Planlama Yapmak	Etkin planlama yapmak	Yedek planlar bulundurmak ve fırsatlar için hazır eylem planlarını devreye sokmak	Israr etmek ve karşıldığında hızlıca plana dönmek.
Gözetlemek ve Dönüt sağlamak	Kendiliğinden gelişen dönüt ve dönütü sağlamak için aktif araştırmak	Potansiyel sorunlar ve fırsatlar için ön işaretler geliştirmek	Dönüt araştırmasını korumak

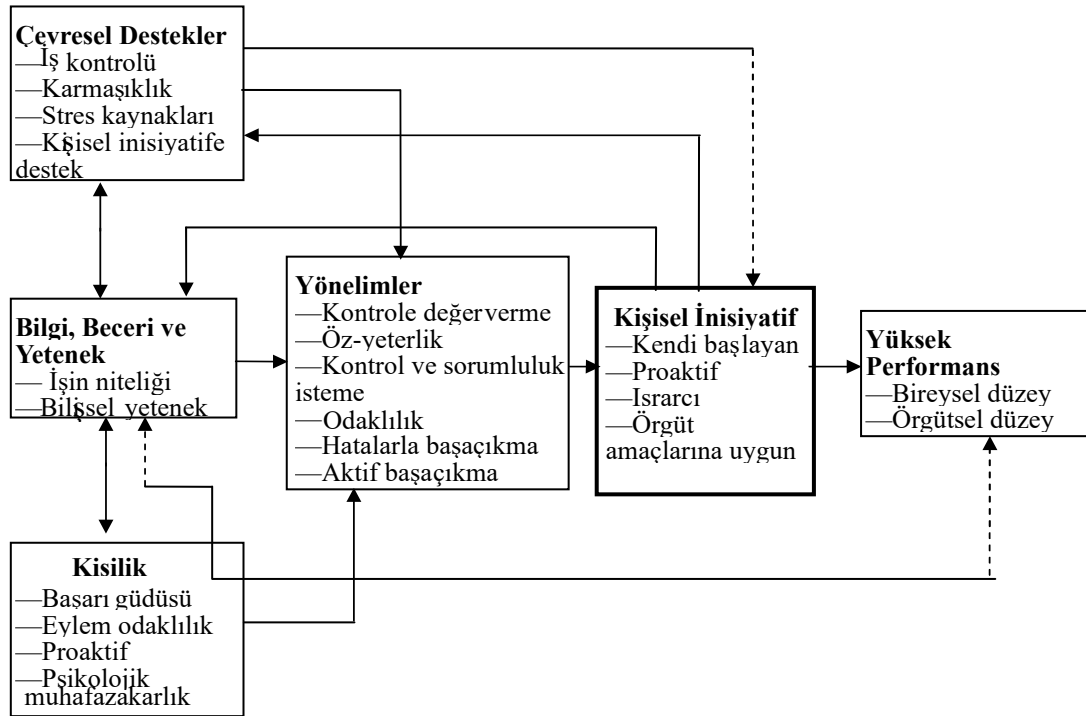
Kaynak: Frese ve Fay, 2001, s.133-188.

Yukarıdaki tabloda gösterilen kişisel inisiyatifin üç boyutu incelendiğinde, kendiliğinden başlamak, aktif hedeflerde, bilgi toplamada, planlamada ve geri bildirim işlemlerinde etkin olduğu görülmektedir. Proaktif olmak, eylem dizisinin her adımının gelecekteki sorun ve fırsatlarla ilgilenmekle ilgilidir. Israrcılık ise hedeflerin, bilgi toplamının, planlamasının ve dönüt araştırmasının korunması anlamına geldiğini görebiliriz.

2.2.2. Kişisel İnisiatifin Öncülleri ve Sonuçları

Kişisel inisiyatifin oluşmasına neden olan faktörlerin iki grup şeklinde incelenmesi mümkündür. Frese ve Fay (2001) tarafından yapılan bir araştırmada kişisel inisiyatifi etkileyen faktörler uzak ve yakın nedenler olarak açıklanmış ve bu nedenler şekil 2.14' te aşağıdaki gibi betimlenmiştir. Buna göre işgörenin bilgi, beceri ve yeterlikleriyle (BBY) birlikte kişilik faktörleri, uzak nedenleri yönelimleri ise yakın nedenleri oluşturmaktadır. Öncelikle kişisel inisiyatif kişilik değişkeni olarak değil genellikle sergilenen davranış biçimi olarak kavramsallaştırılmaktadır. İkincisi, model yakın ve uzak nedenler arasındaki farklılıkları ortaya koymaktadır. Çevresel destekler uzak ve yakın nedenlerin bir karışımı olduğu belirtilmiştir. Yönelimlerin orta seviyede özgüllüğe sahip olmaları nedeniyle onların daha özel, daha eylem odaklı, uzak nedenlere göre kişisel inisiyatif bölgesine daha yakın ve daha belirleyici oldukları vurgulanmıştır. Üçüncüsü, çevresel destek, BBY ve kişilik değişkenleri yönelimleri etkilemektedir ve bu yönelimler de aynı doğrultuda kişisel inisiyatifi etkilemektedir. Böylece inisiyatif, bireysel ve örgütsel düzeyde bir performans etkisi yaratır (Frese ve Fay, 2001, s. 144).

Şekil-2.14. Kişisel İnisiatifin Öncülleri ve Sonuçları



Kaynak: Frese ve Fay, 2001, s.133.

Şekilde 2.14'te görüldüğü gibi çevresel destekler, bilgi beceri ve yeterlikler ile kişilik hem birbirini hem de yönelimleri etkilemektedir. Aynı zamanda yönelimler ile birlikte kişisel inisiyatifi etkilemekte ve böylece kişisel inisiyatif sonucunda bireysel ve örgütsel düzeyde yüksek performans ortaya çıkmaktadır. Kişisel inisiyatif modelinde ele alınan bu etkenlerin merkezinde yönelimler yer almaktadır.

2.2.2.1.Yönelimler

Yönelim terimi orta dereceli bir özgüllük kavramını ifade eder. Bu yönelim temelde ne bir işe karşı yüksek eğilim ne de genel bir kişilik özelliğidir. Modelde yer alan tüm yönelimlerin kişisel inisiyatifin çalışma ortamındaki birkaç etki alanları boyunca doğrudan ve yakın olarak tahmin etmesi gerektiği için orta düzey bir özgüllük gereklidir. Yönelim kavramı duygusal, yapıcı ve bilişsel bileşenleri içermektedir (Frese ve Fay, 2001, s.144). Yönelimler, davranış alanıyla daha spesifik olduğundan, eylemler ile daha fazla ilişkilidirler (Frese,2001, s. 104).

Yönelimler kişisel inisiyatifi güdüler, çünkü bireyi kişisel inisiyatifi göstermenin mümkün olduğuna inandırır. Kişisel inisiyatif, ortamın ve kişinin eylemlerinin kontrol altına alınması beklentisini ve kişinin kontrol tarafından güdülenmesini gerektirmektedir. Pozitif güdüleyiciler, işgörenin işi üzerindeki kontrolüyle yakın bir ilişki içindedir. İş kontrolü, öz-yeterlik, kontrolü isteme ve sorumluluk alma gibi kontrolle değer verme tutumunun üç yönelimi tarafından sağlanmaktadır. Negatif güdüleyiciler ise köklü değişim, stres ve hataları beraberinde getirmektedir. Kontrol amaçlı değerlendirme işgörenin iş yerindeki kararları etkileyebileceğine inanmakla ve iş sonuçlarını değiştirebileceğini düşünmekle ilgilidir. Şayet işgörenlerden birisi yöneticinin kararlarını etkileyebiliyorsa, iş yerinde bazı gidişatlarının değiştirilmesi de mümkün olabilir. Bir kişinin eylemleri üzerindeki kontrolü, öz yeterlik kavramına, yani kişinin belirli bir eylemi etkili bir şekilde yapabilmesi için gereken süreci ifade eder (Frese ve Fay, 2001, s. 145).

Kişisel inisiyatif, kişinin eylemlerini kontrol altında tutma arzusuyla (aspiration of control) doğru orantılıdır. Kişisel inisiyatif alma, başkalarının güdülemesiyle değil kişinin kendi isteğiyle gerçekleştirmek istediği amaçlarının peşinden çaba sarf etmesini gerektirmektedir. Böyle bir durumda kişi, sorumluluğu kendiliğinden kabul etmiş

olmaktadır. Örgütsel değişimde görev alan bir birey bundan böyle herhangi bir potansiyel hatadan ya da değişimin olumsuz etkisinden sorumlu olacaktır. Bundan dolayı kontrolü isteme, kişisel inisiyatifle ilintilidir (Akın, 2012, s. 48).

Çaresizlik olumsuz güdüsel sonuçlara yol açmaktadır; çünkü organizma, olumlu sonuçlar beklemediğinde çevreyi kontrol etmeyi bırakır. Ayrıca sorumluluklarla ilintili olan kontrolün dezavantajı da vardır. Bir sonuçtan sorumlu olan kişi yanlış bir şey yaptıysa olumsuz yaptırımlar yaşayabilir. Çaresizliğin bir avantajı da sorumlulukların bulunmamasıdır. Bu nedenle birey kontrol sahibi olmak istiyorsa, sorumlulukları da kabul etmesi gereğini duymalıdır (Frese ve Fay, 2001, s.146). Kontrol yönlendirmesi yüksek olan bireyler daha güçlü bir sorumluluk duygusuna sahip olmaları gerekir. Kişisel inisiyatifi etkilemek için yönlendirmelerin ikinci dizisi kişisel inisiyatifin olumsuz sonuçları ile ilgili olmasıdır. Olumsuz sonuçlar beklendiğinde motivasyon etkilenir. Değişim, stres ve hataların temaları, kişisel inisiyatifin bir sonucu olarak öngörülebilir ve bu nedenle kişisel inisiyatifi göstermek için motive edilmeden önce bireyle ilgilenilmesi gerekir (Frese ve Fay, 2001, s.146).

Değişiklikleri olumsuz olarak algılayan, hatalarından korkan ve stres faktörleri ile aktif olarak başa çıkıp çıkamayacaklarından emin olamayanların, muhtemelen kişisel inisiyatif davranışını gösterme olasılıkları düşüktür. İnisiyatif alırken, kişi rutin işleri arkasında bırakır ve olan durumu değiştirir. Böylece yapılan bu eylem hata yapma olasılığını artırır, çünkü değişiklikler ve basit işlemler, işin karmaşıklığını daha da çoğaltır. Stres yükleyiciler genellikle en azından kısa vadede yeni faaliyetlerin ve yeni prosedürlerin bir sonucu olarak ortaya çıkarlar. Onlarla baş etmek için iyi stratejilere ihtiyaç vardır. Aynı şey değişime yönelik aktif bir yönelim için de geçerlidir: İnsanları, kişisel inisiyatifin bir sonucu olarak ortaya çıkan bu değişikliklerle daha fazla uğraşma kabiliyetine sahip hale getirir (Frese ve Fay, 2001, s.146).

2.2.2.2. Kişilik Faktörleri

Kişilik faktörleri, kişisel inisiyatifi sadece yönlendirmeler yoluyla etkilediği varsayılmaktadır. Çünkü yönelimlerden çok daha genel olması ve aynı zamanda daha az değiştirilebilir olduklarından dolayı uzak nedenler olarak algılanmaktadırlar. Kişisel inisiyatifin yordayıcıları oldukları ve ayrıca kişisel inisiyatiften ayırt edilmesi gereken

başarma güdüsü, eylemsel kontrol, biliş ihtiyacı, proaktif kişilik ve psikolojik muhafazakârlık konularındaki gereksinimler göz önünde bulundurulmalıdır. Başarma ihtiyacı, yüksek bir arzulama seviyesi, bir görevi yerine getirme konusunda başarılı olmak için güçlü bir yönlendirme, kişisel gelişim üzerine odaklanma ve performans geribildirimine olan ilgiyi içermektedir. Başarı ve kişisel inisiyatif gereksinimi kavramsal olarak ayırt edilebilir. Başarma ihtiyacı, sıkı çalışmaya ve engellerin aşılmasına yönelik olmakla birlikte, bir etkinliğin kendiliğinden başlatıldığı anlamına gelmez (Frese ve diğerleri, 1997).

Eyleme geçmek için niyetlenmek kendiliğinden başlayan kişisel inisiyatifi sergilemek açısından bir ön şarttır. Buna paralel olarak, yapılan araştırmada kişilik değişken eylem kontrolü ile kişisel inisiyatif davranışı arasında korelasyonlar bulunmuştur. Ancak bu korelasyonlar düşük çıkmıştır. Ayrıca kişisel inisiyatifle olumlu bağlantısı olan bilişsellige ihtiyaç vardır. Kişisel inisiyatif genellikle yeni, yapılandırılmamış ve zor olan durumları ortaya çıkarır. Bu gibi durumlarda bilişsel faaliyetlere kasıtlı olarak katılım önemlidir. Çünkü yüksek biliş ihtiyacına sahip olan kişiler muhtemelen değişikliğe uygun olmayan etkinlikler ve hatalarla başa çıkma eğilimini göstermektedirler (Frese ve Fay, 2001, s.147).

Üstelik, kişisel inisiyatifin davranışsal belirtilerinin kişilik performans değişkenine ve diğer anlamlı değişkenlere göre daha güçlü şekilde bir bağlılık olduğu belirtilmiştir. Bu öyle olması gerekir, çünkü proaktif kişilik uzak bir yordayıcı iken, kişisel inisiyatif davranışı performansa ve spesifik davranışlara daha yakındır. Şekil 2.14'te açıklanan son kişilik değişkeni, otoriterlik ve dogmatizme benzer bir yapı olan psikolojik muhafazakarlıktır (Frese ve diğerleri, 1997). Muhafazakarlık, kurallar ve cezaya yönelik katı bir şekilde ısrar etme, etnosentrizm ve sağ kanat bir siyasi yönelimle ilgili bir dizi toplumsal tutum anlamına gelmektedir. Dahası, muhafazakâr bir hayat anti-hedonistik bir bakış açısına sahiptir; dini yönden dogmatiktir, statükonun sürdürülmesi için genelde basmakalıp ve geleneksel bir tercih kullanmaktan yana olup ve bilimsel ilerlemeye karşıdır (Fay ve Frese, 2000b, s. 171).

Wilson (1973) belirsizliğin yaygınlaşan hoşgörüsüzlüğüne dayalı olarak muhafazakarlığın, muhtemelen değişimle uğraşırken veya bunları değiştirirken karşılaşılan güçlüklerle ve belirsizliklerle ilgili olduğunu belirtmektedir. Belirsizlik

terimi, inovasyon, değişim, belirsizlik, karmaşıklık, risk ve kurarsızlık içeren tüm durumları ifade eder. Belirsizliğin bu farklı belirtileri muhafazakâr insanlara karşı itici olduğu için muhafazakârlar onlardan sakınmaktadırlar. Bu durum muhafazakarlığın belirsizlikten hoşlanmadığını gösteren tutum, değer ve davranışlarla ilgili olduğunu vurgulamaktadır (Fay ve Frese, 2000b, s.172). Yüksek kişisel inisiyatif, kişinin çalışma şartlarını değiştirdiği için muhafazakârlar kişisel inisiyatif göstermemek eğilimindedir ve diğerlerinin inisiyatif kullanmasını istemezler. Böylelikle psikolojik olarak muhafazakâr kişilerin kişisel inisiyatif gösterme eğilimi daha az ve muhafazakâr olmayanlara göre daha düşüktür (Frese ve Fay, 2001, s.147).

Kişilik faktörleri yönelimleri etkilemektedir. Kişilik, yönelimlerden daha çok genel ve kişisel inisiyatif davranışı açısından daha uzaktır. Örneğin, bir uzak değişkeni olarak başarı güdüsü istek ve arzuları etkilemesi gerekir. Benzer şekilde, psikolojik muhafazakarlık, değişikliklere karşı şüphecilik ile ilgilidir. Tabii ki, her kişilik değişkeni her yönelimi etkilemez (Frese ve Fay, 2001, s.147). Hem yönelimler hem de kişilik faktörleri, eylem eğilimleridir. Kişilik faktörleri yönelimlerden dört boyut açısından farklılık göstermektedir. Bunlar; eylem eğilimi, genellik, dayanıklılık ve değiştirilebilirliktir. Kişilik faktörleri üç açıdan kavramlaştırılmaktadır; hareket etme eğilimleri, genelleştirilme ve otomatik olarak eyleme geçmektir. Genelleştirilecek bir kişilik özelliği, farklı durumlarda belirli bir hareket modelinin gösterildiğine işaret eder (Frese, 2001, s.103-104).

2.2.2.3. Bilgi, Beceri ve Yetenek

Kişi inisiyatif alırken neye göre, niçin böyle bir eylemde bulunması gerektiğini bilmeli ve aynı zamanda inisiyatifin gerçekleştirilmesi için kişinin bilgi, beceri ve yeterliklere sahip olması gerekir. Yoksa kişinin inisiyatif alma eyleminde başarısız olması kaçınılmazdır. Kişi kendi işinde iyi olduğu ve çabucak öğrenebildiği durumlarda kişisel inisiyatif alma daha iyi gelişebilir. Dolayısıyla bilgi, beceri ve yetenek (BBY) kişisel inisiyatifin öncüleridir. Bilgi, beceri ve yetenek işgörenin kişisel inisiyatif almasında kolaylaştırıcı görevler üstlenmektedir. Aynı zamanda bilgi, beceri ve yetenek birer kaynaktır çünkü bireyin başarılı olabilmesi ve işin üstesinden daha iyi gelinebilmesi için yardımcı olmaktadır. (Rotter, Chance ve Phares, 1972; Bandura'nın 1997) belirttiği gibi

bunlar ustalık tecrübesini ve ustalık deneyimlerini sağlarlar, böylece birey daha yüksek öz-yeterlik ve işte daha yüksek değerlendirme imkanını geliştirir. Şayet kişi, bir durumla baş edebilecek bilgi ve kapasiteye sahip olduğunu biliyorsa, sonucun kontrol edilebileceğini de bilir. Uсталık deneyimleri, öğrenilen çaresizliğe karşı direnç gösterir (Seligman, 1975) ve bu nedenle daha yüksek kontrol isteklerine yol açar. Az sayıda kaynak mevcut olduğunda, kontrol düşük olur ve insanlar kendi kontrol arzularından vazgeçerler. BBY yüksek olduğunda, beklenen değişiklikler, hatalar ve stres yaratanlarla uğraşmak daha kolaydır (Frese ve Fay, 2001, s.147).

Bilişsel yetenek ve iş bilgisi, ustalık deneyimlerini üreten kaynaklardır. Bu nedenle bunlar sırayla daha yüksek kişisel inisiyatife neden olan daha yüksek yönelimlere yol açmaktadırlar. Böylece daha yüksek bir kişisel inisiyatif iş performansını doğrudan olumlu bir şekilde etkilediği belirlenmiştir (Frese ve Fay, 2001, s.148). İnisiyatif alabilmek için, kişinin işinin ne olduğuna, yani işle ilgili bilgi, beceri ve bilişsel yeteneğe ihtiyaç duyulduğunun iyi ve kapsamlı bir şekilde anlaşılması gerekir. Aksi takdirde, birey geliştirilmesi gereken işin yönlerini daha az tanımlayabilir, sorunları daha az analiz edebilir ve onlara daha az çözüm üretebilir. İş ile ilgili bilgi, beceri ve bilişsel beceriler eksik olduğunda, birey bir şeyin en uygun olmadığını tespit edebilir, ancak anlayış eksikliği nedeniyle bir alternatif bulamaz. Öte yandan, işle ilgili bilgi ve beceriler kişisel inisiyatifin sonucu olabilir. Uzun vadeli bir çalışma perspektifi olan kişiler gelecekteki talepleri daha iyi tahmin edebilir ve onlara aktif olarak hazırlıklı olmaya çalışırlar (Fay ve Frese, 2001, s.104).

2.2.2.4. Çevresel Destekler

Çevresel destekler, kişisel inisiyatifin ortaya çıkmasında pozitif rol oynamakla birlikte farklı faktörler aracılığıyla kişisel inisiyatif eylemini etkiler. Aynı zamanda çevresel destekler bireyin kişisel inisiyatif alması için zemin hazırlar. Birey bu zemini ve oluşan çevresel destekleri göz önünde bulundurarak kişisel inisiyatif alma eylemine kalkışır.

Çevresel destekler, kişisel inisiyatif almayı kolaylaştıran iş ve örgütsel koşullardır. Bu desteklerin kişisel inisiyatif üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı etkilere sahip olmaları gerekir. Dolaylı etkilere yönelimler aracılığıyla ulaşılmaktadır. Öncelikle

işyerindeki kontrol ve karmaşıklığa, kontrol isteklerine olan ilişkilerine, kontrol değerlendirmesine ve öz-yeterliliğe odaklanılmalıdır (Frese ve Fay, 2001, s.148). Kişisel inisiyatifin gelişmesini etkileyen üç çevresel faktör vurgulanmaktadır. Bunlar; iş yerindeki kontrol, işin karmaşıklığı, örgüt ve yönetici tarafından kişisel inisiyatife sağlanan destektir. Her üçünün de insanları harekete geçirmeleri ve bu nedenle, kendiliğinden başlayan davranışları teşvik etmek ve engellerin üstesinden gelmek için ortaya çıkmaları önerilmektedir. Etki boyutu ve etkinliğin tutarlılığı açısından, en önemli iş özelliklerinin karmaşıklık ve kontrol olduğu gösterilmiştir. Kişisel inisiyatif almaya katkıda bulunan diğer ilgili bir faktör de iş stresi kaynaklarıdır. Stres kaynakları mevcut şeyin bir süreç, prosedür veya tasarımla ilgili yeterli olmadığını ortaya koyar. Bu nedenle stres faktörleri, durumun iyileştirilmesi için bir şeylerin yapılması gerektiğine dair oluşan beklentiye katkıda bulunurlar; bu da kişisel inisiyatif alma çıtasını daha da yükseltilere çıkarmaktadır (Fay ve Frese, 2001, s.103-104).

Kontrol eksikliği, bu durumlarda daha yüksek kontrol hedeflerine yol açar; çünkü insanlar, kontrolsüz bir durumda olduklarına inandıklarında kontrolü tekrar kazanmak için motive olurlar. Kısa vadede, kontrol eksikliği aslında kontrol talebini artırabilir. Ancak, kontrolü artırma girişimleri daha uzun süre engellenirse, öğrenilen çaresizlik artar. İkincisi iş yerinde kontrolün az oluşu ve bu durumun değiştirilemez olmasıdır. Böylece kontrol eksikliği uzun vadede kontrol hedeflerinin azalmasına neden olur (Frese ve Fay, 2001, s.148).

İş yerinde kontrol, kişinin çalışma amaçlarını, çalışma stratejilerini ve çalışma koşullarıyla ilgili iş değişkenleri üzerindeki etkisini ifade etmektedir. İş karmaşıklığına gelince; kişinin dikkat etmesi gerektiği çok sayıda unsurun olması ve karar vermede birçok seçeneğin sunulmasıyla ilgili durumu belirtmektedir. İşyerinde kontrol ve karmaşıklık genellikle aynı etken içinde ele alınır çünkü kavramsal olarak, her iki özellik de karar verme olasılıklarını ifade eder. (Frese ve diğerleri, 2007, s. 6-7). Hem iş kontrolü hem de karmaşıklık, ikinci yönelimi, kontrol değerlendirmesini, yani iş yerinde kontrolün olduğuna olan inancı etkilemelidir. Şayet insanlar çalışma ortamında kontrolle ve karmaşıklığa sahip iseler, muhtemelen gelecekteki iş durumlarının kontrol edilebilir olmasını beklemektedirler. Böylece işyerinde kontrolü elinde tutmak kişinin çalışma arzusunu ve isteğini artırır. Sonuçta işyerindeki kontrol ve karmaşıklık, kontrol

isteklerinin yönelimlerini, kontrol değerlendirmesini ve işe özgü öz yeterlik oranını sırasıyla etkilediği ve bu etkilemenin de kişisel inisiyatif alma düzeyini yükselttiği belirtilmiştir. Bir bakıma kişisel inisiyatif, daha yüksek ve karmaşıklığa neden olmaktadır (Frese ve Fay, 2001, s.148).

Seligman, (1975) göre kontrol isteği, kontrol için algılanan fırsat ve işteki öz yeterlik ile ortak bir amaç taşır ve bu nedenle ampirik ve teorik olarak birbirleriyle ilintilidir. Her üç değişkende, işteki ilgili konularda kontrol altında olma beklentilerini belirten tutarlı bir tema ile motive edicidir ve kontrol isteğini içermektedir, çünkü kontrol dışı kalma beklentisi kontrol arzularının azalmasına neden olmaktadır. Kontrol yönelimi yüksek olan kişiler arasında ortak fikir, çalışma durumlarıyla alakalı ve önemli konuların kontrolü altında olması ve böyle bir kontrolü elinde tutmasıdır (Frese ve diğerleri, 2007, s. 9).

Şekil 2.14’de stres kaynaklarının kişisel inisiyatif ile pozitif bir ilişkiye sahip olması gerektiği görüşü savunulmaktadır. İlk bakışta, bu mantıksız görülebilir. Ancak, tartışma stres kaynaklarının bir şeylerin yanlış olduğunun işaretleri olmasıdır. Bu nedenle, stres yaratanlar, olumsuz durumu iyileştirmek için işgörenleri harekete geçirir. Bu da daha fazla değişim yönelimine ve kontrol isteklerine yol açarak kişisel inisiyatifi artırır. Nitekim Fay ve Sonnentag (1998), iş yerindeki stresin, kişisel inisiyatife daha yüksek katkıda bulunduğunu bulmuştur. Bu, stres kaynaklarının az sayıdaki olumlu işlevlerinden biri olabilir. Üstelik yönetici tarafından kişisel inisiyatif için yapılan destek kişisel inisiyatif ile ilişki içinde olmasına rağmen, çok da önemli bir değişken olarak algılanmamaktadır. (Frese, Teng ve Wijnen, 1999) tarafından mavi yakalı işgörenlerle ilgili yapılan araştırmada yöneticinin desteği direk olarak yüksek inisiyatifle ilgili olmadığı ortaya konulmuştur. Bir örgütün genel iklimi veya kültürü kişisel inisiyatif alınmasında çok daha önemli olduğu düşünülmektedir. Tepe yönetimi inisiyatif alınması için kapı aralayabilir ve muhtemelen işgörenlerin örgüt kültürü hakkındaki izlenimlerini ölçebilir (Frese ve Fay, 2001, s.148-149). Frohman (1999) yaptığı araştırmada örgüt ortamında kişisel inisiyatif almayı teşvik etmek için yöneticilerin yapması gerekenleri 10 madde halinde şu şekilde sıralamıştır (Akt. Akın, 2012, s. 43-44):

1. İşgörenlerinizi meraklı, açık fikirli, sorgulayıcı, öğrenmeye ilgisi olan ve kendi kendini yönlendirebilen adaylardan seçin. Geleneksel olanın biraz dışına çıkmak zarar vermeyecektir.
2. Örgütün amaçlarını, stratejilerini, ilerleme durumunu ve sorunlarını açık şekilde ortaya koyun. Herkesin görüşüne ve yardımına açık olun.
3. Dikey ve yatay iletişim akışını destekleyin. İnisiyatif alacak işgörenler çevrelerinde neler olup bittiğini bilmek istemektedirler. Bırakın işgörenler görevlerini yapmak için sınırların ötesine geçsinler. İşgörenleriniz için ağlar oluşturun.
4. Projeler üzerindeki yargınızı, proje tam anlamıyla başarısız olana kadar erteleyin. Yani, düşüncenin işlemediği kanıtlanana kadar desteğinizi kesmeyin.
5. Eyleme ve ısrarcı olmaya dayalı bir ortam oluşturun. Zaman çizelgeleri oluşturun ve hızlı hareket etmek için hata yapmayı göze alın.
6. Günlük etkinlikleri astlarınızın sorumluluğuna verin ve işgörenlerin özgürlük alanını genişletin. Ortaya yeni fikirler koyan ve risk alan işgörenleri ödüllendirin. Hata yapmayı bir öğrenme fırsatı olarak ele alın.
7. Sistemi ve yapıyı bireyi desteklemek üzere kurun.
8. Bu işi daha iyi nasıl yapabiliriz gibi yaratıcılığı tetikleyen sorular sorun.
9. Örnek olmak için siz başlatıcı olun ve çıtayı yükseltin.
10. Her bir bireyin kendisi için anlamlı olan yolla gelişmesini bekleyin ve öyle olmasını isteyin.

Ellsworth, (2000) çevrenin inisiyatifin başarısını nasıl etkilediğini Ely'nin (1990) araştırmasına dayandırarak 8 madde şeklinde sıralamaktadır (Erickson III, 2015, s. 35-36):

1. Statükoya yönelik memnuniyetsizlik: Örgüt, durgunluğu hisseder ve değişim ihtiyacını fark eder.
2. Bilgi ve becerinin olması: Örgütün içindekiler gerekli değişiklikleri yapma becerisine ve yeteneğine sahip mi?
3. Kaynaklar mevcuttur: Kaynaklar şu anda mevcut mu dur? Yoksa değişim inisiyatifinin başarısı için gerekli desteğe sahip olmasını sağlamak için mevcut olacaklar mı?

4. Zaman mevcuttur: Değişime yol açanlar, Ely'nin Sekiz Değişiklik Koşullarına (1990) sahip olurlar ya da düzgün bir şekilde uygulanması bağlamında önemli miktarda zaman ayırmaları için bir kenara bırakacaklardır.
5. Katılımcılar için ödüller veya teşvikler var: Uygulayıcılar, değişim inisiyatiflerini kolaylaştırma rollerinden ötürü dışsal ya da içsel olarak ödüllendirilecekler mi?
6. Katılım bekleniyor ve teşvik ediliyor: Sadece kilit paydaşların katılması beklenmiyor, aynı zamanda tüm süreç boyunca bunu yapmaları teşvik ediliyor.
7. Katılımcıların bağlılığı: Süreç boyunca, tüm katılımcıların bağlılık düzeylerini değerlendirmek gerekir.
8. Liderlik belirgindir: Güçlü liderlik, değişim sürecinin her adımını gerçekleştirir ve bu çalışmanın amaçları doğrultusunda doğrudan müdürün liderliğiyle ilgilidir.

2.2.3. Kişisel İnişiyatifin Bireysel ve Örgütsel Performans ile İlişki

İş yoğunluğunun artması ile birlikte bireysel ve örgütsel performansın daha da iyi olması için işgörenlere büyük görevler düşmektedir. Bu görevlerin başında işgörenlerin elini taşın altına koymaları, sorumluluk almaları ve gerektiğinde ufak tefek de olsa kendi kendilerine inisiyatif almaları gelir. Çünkü çağımızın iş anlayışı daha esnek, daha kolektif ve daha iş birlikteliği ön planda tutmaktadır.

Günümüz dünyasında her alanda olduğu gibi özellikle de iş ortamında sürekli yaşanan gelişme ve yeniliklere ayak uydurmak için örgütler, artan biçimde rekabetçi hale gelen rakipleri ile rekabet edebilmek ve bu yarışın içinde bende varım diyebilmek için işgörenlerinden giderek daha fazla çaba sarf etmelerini istedikleri gibi, sorun çözme ve kendilerini daha da geliştirmek için fırsatları yakalama konusunda da daha fazla kişisel inisiyatif almalarını ümit etmekte. Birçok araştırmacı, rekabet avantajı ve örgütsel başarının kazanılmasında kişisel inisiyatif almanın çok büyük bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır (Fuller, Marler ve Hester, 2006; Akt. Akın, 2012)

Kişisel inisiyatif, insanların pozitif bireysel ve örgütsel sonuçları ortaya koymaya kendiliğinden başlamasını vurgulayan aktif bir performans kavramıdır. Performansın bu yönü, geleneksel iş performansı yaklaşımlarında hep göz ardı edilmiştir. Günümüzün

küresel pazarlarında başarılı olmak için şirketlerin (örgütlerin) aktif olarak sorunların üzerine giden, yeni fırsatlar arayan, çalışma ortamlarını sürekli iyileştiren ve gerektiğinde inisiyatif alabilen işgörenlere ihtiyacı vardır. İnisiyatif almayı sadece söyleneni yapan işgörenlere sahip kurum ve kuruluşlar rekabet avantajlarını kaybederler. Kişisel inisiyatifi yerleşik eylem olarak kabul ederek, kişisel inisiyatif ile performans bağlamı arasındaki ilişki vurgulanabilir. Bu kişisel inisiyatifin etki alanına özgü bir faaliyet olduğu ve çalışma ortamından kaynaklandığı anlamına gelir (Bledow ve Frese, 2009).

Kişisel inisiyatifin örgütsel etkinlikle de ilişkisi olmalıdır (Motowidlo ve Scotter, 1994). Bunun neden böyle olması gerektiğinin iki nedeni vardır. Birincisi, örgüt ve ekip seviyesini açıklayacak, mükemmel bir üretim ya da hizmet sisteminin olmamasıdır. Bu nedenle, üretimi veya hizmeti desteklemesi ve geliştirmesi için kişisel inisiyatife ihtiyaç duyulmaktadır. Örneğin, bir makine bozulduğunda kendi işi olmamasına rağmen işgören inisiyatif alıp arızalı makineyi tamir edebiliyorsa veya onarım personeline ne yapılacağını söyleyebiliyorsa o zaman örgütsel etkinlik artırılmıştır demektir. İkincisi, daha yüksek inisiyatif olarak işgörenlerin daha yüksek bir performans ortaya koydukları belirlenmiştir. (Klemp ve McClelland, 1986; Hacker, 1992; Frese ve Zapf, 1994), işgörenlerin işlerinde daha uzun bir zaman perspektifi, daha gelişmiş bir zekâ modeli ve daha mükemmel proaktif bir iş yaklaşımı ile karakterize edildiğini göstermişlerdir. Uzun vadeli yönelim ve işe proaktif yaklaşım, kişisel inisiyatif konsepti, süper işgörenlerin davranış ve eylem stratejileri için ortaktır (Fay ve Frese, 2001). Kişisel inisiyatif, girişimcilerin yüksek rekabet, hızlı değişim veya kaynak kıtlığı ile uğraşmak gibi karşılaşmak zorunda olduğu çeşitli ve karmaşık zorlukları ve talepleri başarıyla idare etmek için şarttır (Markman, 2007). Kişisel inisiyatif, bu zorluklara aktif olarak yaklaşmak, eski sorunlar için yeni çözümler bulmak, kararların uzun vadeli sonuçlarını göz önünde bulundurmak, aksiliklerin yaşandığı deneyimden sonra tekrar başlamak ve kendisini gündelik bazda motive etmek anlamına gelir.

İnisiyatif, arzu, ısrarcılık ve fırsatlara açık olmanın bir kombinasyonudur. Kişisel inisiyatif ile motive edilen proaktif davranış, örgütlerin, grupların ve bireylerin performansını artırır. Yirmi birinci yüzyıl eğilimleri, örgütlerin giderek daha fazla bireysel işgörenlerin becerikliğine ve yeteneklerine güvenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu da işgörenlerin daha çok inisiyatif almaları gerektiği anlamına gelmektedir. Özellikle

bürokratik eğilimlerin yoğun olduğu örgütlerde daha çok hiyerarşik bir yönetim tarzı mevcuttur. Bu hiyerarşik yönetim tarzından kaynaklanan aksaklıklardan dolayı bazen işler istendiği gibi yürümeyebilir. Bu aksaklıkların giderilmesi için herkesin inisiyatif alması gerekir. Hiyerarşi basamaklarının tıkanmasıyla birlikte, yöneticilerin bir şirkette fazla kalmaları olasılığı daha da azaldığı için, çözüm bulma zorunluğu giderek takımlara ve kişilere düşer (Belschak ve diğerleri, 2010).

Proaktif davranış üzerine yapılan araştırmalarda, bu eylemin bireylere ve örgütlere olumlu etkiler oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Proaktif bireyler maaş, promosyon, iş doyumunu ve refahta daha yüksek seviyelerden hoşlanırken, işgörenlerin inisiyatif alma oranları yüksek olan örgütler, daha yüksek performans gösterdikleri ve bu bağlamda kazanç elde ettikleri görülmüştür (Belschak ve diğerleri, 2010). Bununla birlikte, uzun vadede, iş gücünde yüksek derecede kişisel inisiyatif almak yeni fikirlerin ortaya çıkması, pürüzsüz üretimin yapılması ve hizmet süreçlerinin geliştirilmesiyle birlikte yeniliklerin daha iyi uygulanması sonucu olarak daha iyi performans getirmektedir. İşe yönelik proaktiflik, kendiliğinden başlayan ve ısrarcı bir sürece yönlendiren ve destekleyen formel-informel örgütsel uygulamaları ve prosedürleri, iş gücünde yüksek düzeyde bir inisiyatifi teşvik ederek örgütsel performansı artırmada potansiyel olarak yararlı olduğu saptanmıştır (Baer ve Frese, 2003, s. 49).

Yapılan çalışmalar, kişisel inisiyatif kendisini sergileyen kişi için olumlu sonuçlar doğurduğu ve kişisel inisiyatifin bir örgütün genel etkinliğine katkıda bulunduğu fikrini desteklemiştir. Kişisel inisiyatif açık kariyer planları geliştirmek ve onları gerçekleştirmekle ilişkilidir (Frese ve diğerleri,1997). Kişisel inisiyatif bireysel performansı olumlu yönde etkilemektedir. Örneğin, üniversite öğrencilerine yönelik yapılan araştırmada kişisel inisiyatifi daha yüksek olan öğrencilerin notlarının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır (Fay, Sonnentag ve Frese, 1998). Yüksek kişisel inisiyatif sergileyen kişiler, yeni bilgi edinme gerekliliğini duydukları zaman kendilerine daha fazla güven duyarak bağımsız bir şekilde hareket ederler. Yapılan bir deneyde, kolej öğrencileri sistemi çalıştırarak bir bilgisayar programını öğrenmeleri gerekiyordu. Daha yüksek kişisel inisiyatif derecesine sahip olanlar, eğiticiden daha az yardım ve güvence talep ederek sorunları kendilerince aşmaya çalıştıkları gözlenmiştir (Fay ve Frese, 2001, s.150).

Dolayısıyla, kişisel inisiyatif sergilemek hem bireysel hem de örgütsel açıdan olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Çünkü kişisel inisiyatif, örgütsel ve bireysel sorunlarla aktif olarak ilgilenmek, hedefler, planlar ve geribildirim uygulamak demektir. İşgören bireysel olarak kendini geliştirme sürecini hızlandırır ve örgütsel başarıya katkıda bulunur. En azından değişen bir dünya ile baş etmek zorunda kalındığı ortamlarda kişisel inisiyatif almak önemlidir (Frese ve Fay, 2001, s.151).

2.2.4. Okul Yöneticisinin Yetki ve Sorumlulukları Bağlamında Kişisel İnişiyatif Almasının Önemi

Bürokratik örgüt yapısı, yetki ve sorumluluk kavramlarıyla yakından ilintilidir. Bir örgüt içerisinde yer alan ister yönetici ve isterse de yönetilen konumunda olsun tüm işgörenlerin yetki ve sorumluluklarının açık biçimde belirlenmesi gerekir. Herkes buna göre görev ve sorumluluklarını yerine getirmeye gayret göstermelidir.

Yetki, örgütteki yöneticilerin ve diğer işgörenlerin kendilerine tanzim edilen görev ve sorumlulukları ifa etmek konusunda zaruri olan kararları alma ve idare etme hakkıdır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Yetki kavramı yasalarla belirlenmiş güç, gücün dışı yansıması, diğerlerinin davranışına tesir edecek kararlar verebilme gücü, idarecinin karar verme hakkı, işgörenlerden kurallara uymalarını isteme hakkı ile birlikte, işgörenleri eyleme yönlendirmek ya da örgütsel hedeflere ulaşmak için muayyen görevleri yaptırma hakkı şeklinde tarif edilmektedir. Yetki örgütteki bireyleri ve eylemleri birleştiren güçtür ve aynı zamanda bir sosyal kontrol aracıdır (Bursalıoğlu, 2011, s.179-181).

Genellikle yetki ve sorumluluk kavramları birlikte ve bir arada kullanılmaya başlanmıştır. Bunlar birbirlerini tamamlayan kavramlardır. Sorumluluk kişinin görevlerini ifa etmesi olarak tanımlanmış ve bununla birlikte, yöneticinin takdir hakkını ortaya koyan ve mensubu olduğu topluluğun değerlerini muhafaza etmekle birlikte yöneticiyi değerlere ters arzularına yenik düşmekten alıkoyan ahlaki unsurların oluşturduğu bir konsepttir. Kısacası sorumluluk işe ilişkin faaliyetleri başarma yükümlülüğüdür (Gürsel, 2013, s.119).

Yetki ve sorumluluk bağlamında eğitim kurumu yöneticisi ilgili kanunların, eğitim politikalarının ve uygar eğitim mantalitesinin öngörüsü doğrultusunda okulu hedeflerine ulaşmasını sağlamakla sorumlu ve yükümlüdür. Okul yöneticisinin sorumlulukları, vazife

başında olduğu gibi içinde bulunduğu zemine göre farklılık gösterebilir (Taymaz, 2000, s. 57). Sorumluluğun aktarılması ve kabul edilmesi ast-üst arasında güvene dayalı bir ilişki gerektirir (Aydın, 2010, s. 333).

Eğitim örgütleri, diğer bürokratik örgütlerin sahip olduğu aynı özelliklerin birçoğunu bünyesinde barındıran formel örgütlerdir. Bürokratik örgütlerde görevler, dikey yani hiyerarşik olarak düzenlenir. Dolayısıyla, alt kademedeki her bir birim, bir üst kademenin kontrolünde ve gözetiminde (Weber, 1947) olup bu durum yetkinin kademeleştirilmesini sağlar (Hoy ve Miskel, 2010, s. 84).

Günümüz okul örgütü yüksek düzeyde gelişmiş bir bürokratik yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yapının içerisinde görev alan bütün bireylerden hiyerarşik bir sistem düzeninde sahip oldukları yetkilerini kullanarak sorumluluklarını yerine getirme beklentisi vardır. Çünkü bu beklentiler hem biçimsel hem de bürokratiktir ve örgüt tarafından belirlenir. Bazı biçimsel beklentiler önemli ve zorunluyken bazıları daha esneklerdir. Yani birçok rol tam olarak belirlenmemiştir. Örgüt içindeki bürokratik roller bu beklentilere göre tanımlanır, pozisyon ve makamlara dönüştürülür (Hoy ve Miskel, 2010, s. 97). Okullardaki kadroların önemli bölümünü müdür, öğretmen ve öğrenciler oluşturup ve her biri bir beklenti dizisine göre tanımlanır. Bürokratik öngörüler örgütsel rolleri belirler; rollerle birlikte tayin edilen pozisyon ve görevler göreceli güç ve pozisyonlarına nazaran formel bir yetki hiyerarşisine bağlı olarak bir düzen içinde yer alırlar. Ancak öğretim personelinin denetimi merkezi politikalardan olduğu kadar müdürün kendi okulunda duyduğu iş ihtiyaçlarından da etkilenebilir. Her müdürün davranışı değerlendirme toplantılarında değişir ve bu değişim muhtemelen bireysel biliş ve motivasyon ihtiyaçlarından kaynaklanır (Hoy ve Miskel, 2010, s. 25-26).

Çağımız okul yöneticisinin karşı karşıya kaldığı en büyük sıkıntısı yetkisizliktir denilebilir. Buna karşılık sorumluluğu ve yükümlülüğü oldukça fazladır. Yetki ve sorumluluk alma dengesizliği aşırı merkeziliğin sonuçlarından kaynaklanmaktadır. Merkezi örgüt yetkilerin verilmesinde sorumlulukların yüklenmesi kadar duyarlı davranmayınca ortaya dengesizlik çıkmaktadır. Merkezi örgüt karar yetkilerini aşırı oranda topladığı zaman, okul yöneticilerinin karar alma yetkileri ve yorumlama eylemleri bir adım öteye geçemeyecektir. Okul yöneticilerimizin başarılı ve yeniliklere açık olmaları isteniyorsa, acilen bu yetkilerinin kendilerinde toplanması gerekir. Eğitim

toplumsal ve sosyal bir olgu olduğundan sürekli etkileşim ve iletişim halindedir bundan dolayı okul yöneticisinin inisiyatif olarak ani ve kesin kararlar vermesini gerektirir (Bursalıoğlu, 2011, s. 72-97-109).

Otoriter yapılar mekanik olup örgütsel yapıya dayalı bütün gücü ve otoriteyi tek elde toplarlar, yöneticiler tek taraflı karar verirler ve öğretmenlerden sorgulanmaksızın talimatlarına uymaları istenir. İlişkiler resmi, nesnel ve dikey olarak devam etmektedir. Merkezi bürokratik otorite tarafından desteklenen birçok açık ve resmi hedefler, örgütsel davranışa kılavuzluk yapar. Öğretmenlik mesleği profesyonelleştikçe okul yapısı bürokratik yapıdan profesyonel yapıya dönüşebilir (Hoy ve Miskel, 2010, s. 100-101). Profesyonel yapı dağınıktır, akıcıdır ve informeldir. Burada öğretmen grupları oldukça baskındır ve yöneticilerin temel görevi öğretmenlere yardımcı olmaktır. Profesyonel yapılar yüksek oranda profesyonel ekipleri, çoklu hedefleri, yüksek derecede öğretmen özerkliği, dikey ilişkiler yerine yatay ilişkiler gibi özellikleri içeren yapılardır. Bu yapıların başarısı yöneticilerin sergileyecekleri yönetim tarzlarının yanı sıra öğretmenlerin gösterecekleri uzmanlık ve adanma ruhuna bağlı olmalıdır (Hoy ve Miskel, 2010, s. 100-101).

Eğitim kurumları, insan odaklı ve hizmet üreten kurumlar oldukları için bu kurumların yönetim kademesinde iyi, uygun, isabetli kararların alınabilmesi, okul müdürünün yönetime yönelik bilgi ve becerileri nispetinde, kişilerle kurduğu ilişki ve öngörülerini ile edindiği sağlıklı, gerçek ve iyi anlayış ile de ilintilidir (Aydın, 2015, s. 80). Eğitim kurumlarının sahip olduğu bürokratik yapı, okul yöneticilerinin davranışlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Çünkü yönetici bürokratik yapıya uygun bir yönetim tarzını sergilemek zorunluluğunu hisseder. Bu da zamanla okulun başarısı için ciddi bir engel teşkil edebilir. Bu gibi durumlarda okul yöneticisi inisiyatif olarak daha esnek bir ortam oluşturmaya çalışmalıdır. Okul yöneticisi bürokratik kurallarla uğraşmaktan çok öncelikli olarak öğretmenlerin kişiliğine önem verirse, önemli bir örgütsel öğrenme engelini ortadan kaldırabilir. Örgütsel öğrenmenin olabilmesi için, değişimin olması gerekir. (Çelik, 2013, s. 120-132).

Genellikle değişimler, herkesin görüşünü ve fikrini rahatlıkla açıklayabildiği demokratik ve katılımcı ortamlarda yaşanır. Eğitim sürekli gelişen, değişen ve durağan olmayan bir faaliyet olduğundan bu gibi ortamlara her zaman ihtiyaç duyulmaktadır. Bu

ortamlar, ancak iyi yetişmiş, takım ruhuna sahip, gerektiğinde kendi inisiyatifini kullanabilen okul yöneticileri tarafından sağlanabilir.

Değişim süreci ile uğraşan okul yöneticisi bu süreci olumlu ya da olumsuz olarak etkileyen birçok zorluklarla karşılaşabilir. Aşağıdaki ana etkenler değişim sürecini etkilemektedir (Erickson III, 2015, s. 54):

1. Değişim inisiyatifinin kaynağı (Sevier, 2008);
2. Bu değişimin okul düzeyinde yöneticileri ve öğretmenleri kapsayıp kapsamadığı (Morrison, 2013);
3. Okul kültürü (Ohlson, 2009);
4. Değişim inisiyatifinin uygulanmasıyla yükümlü olanlar için güven düzeyi (Harris, 2011);
5. Daha önce okulda uygulanan buna benzer değişim tarihi (Abrahamson, 2004).

(Erdoğan, 2000); Balcı'ya, 2000) göre bürokratik bir yönetim tarzı ile yapılandırılmış ve merkeziyetçi bir sistem özelliğine sahip olan Türk Milli Eğitim Sistemi, problemlerin çözümü, gereksinim ve beklentilere anında cevap bulma, değişime ve gelişime ayak uydurma konusunda ağır kalmakta ve ne yazık ki etkili olamamaktadır. Tek bir yerden yönetilmenin neticesi olarak, önemli oranda tekdüze program ve uygulamaların okulların hepsine dikta edilmesi ile lokal düzeyde baş gösteren gereksinimler ve okullara olan beklentiler karşılanamamakla birlikte problemlere etkili çözümler sunamamaktadır. Okulların etkililiğinin artırılması hususunda pek çok araştırmacı, okullarla ilgili kararların kendilerince alınması gerektiğini vurgulayarak sorunlara zamanında çözüm bulunmasına yönelik duydukları zarurete parmak basmaktalar (Özmen ve Hozatlı, 2008, s. 160).

. Çağın görmek istediği özellikte kalifiye işgören yetiştirmek için değişim ve gelişim isteklerinin tavan yaptığı ve içinde yaşadığımız zamanın hareketli platformunda, durağan bir teşkilatlanma formatına sahip bir merkezi yönetimin eğitim sisteminin ihtiyaçlarını gidermeye çalışması göz boyamaktan başka bir şey değildir. Türk Milli Eğitim Sistemi'nin artık lokal ve yerinden ademi merkeziyetçi bir yönetim anlayışını temel alarak, yönetimi okullara bırakması ve okulların kendi kendilerini yönetmesi anlayışına geçmeleri kaçınılmaz bir gerekliliktir (Özmen ve Hozatlı, 2008, s. 160).

İçinde bulunduğumuz çağda sosyal, ekonomik, politik ve teknolojik alanlarda yaşanan gelişmeler, eğitim kurumlarının yapı ve yönetim anlayışını önemli ölçüde etkilediği görülmüştür. Çünkü eğitim örgütleri bu gelişmelere paralel olarak merkezi yönetimden yerelliğe doğru bir yönelim arayışı içerisinde oldukları gözlenmektedir. Bunun bir sonucu olarak eğitim yöneticileri bu gelişmelere ayak uydurabilmek için yeni roller ve yeni görevler üstlenmek zorunda kaldıkları vurgulanmaktadır (Gümüşeli, 2001). Gelişen ekonomi ve teknolojiye uyum sağlayabilmek için yönetim bazında da ani kararların alınması zorunlu hale gelmektedir. Bugünün kararları yarının öngörülen sonuçlarını doğuracağına göre, yönetici bugünün olaylarını objektif bir şekilde süzgeçten geçirerek geleceğe uygun ve isabetli kararlar vermesi gerekir (Taymaz, 2000, s.54).

Öğrenen örgütler olan okulların bünyesinde öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasında güvenilir iş birliğine dayalı bir iklimin oluşturulması, paylaşılan ve izlenen bir misyonla birlikte inisiyatif alınarak sorunları çözmek için bir ekip ruhu oluşturulabilir. Okullarda nitelikli ve iyi desteklenmiş bir liderlik ekibi, öğretmenlerin işlerine yaklaşma biçiminde sahiplik ve amaç duygusunu geliştirmeye yardımcı olabilir. Etkili okul liderliğinin araştırmalarından elde edilen en tutarlı bulgulardan birisi, liderlik etme yetkisinin liderin şahsında potansiyel olarak kalması değil onu okul ve bireyler arasında dağıtılabilmesidir. Paylaşılan bir yetki sürdürülebilir çünkü eğitimsel bir gelişmeyi destekler (Mulford, 2003, s. 2).

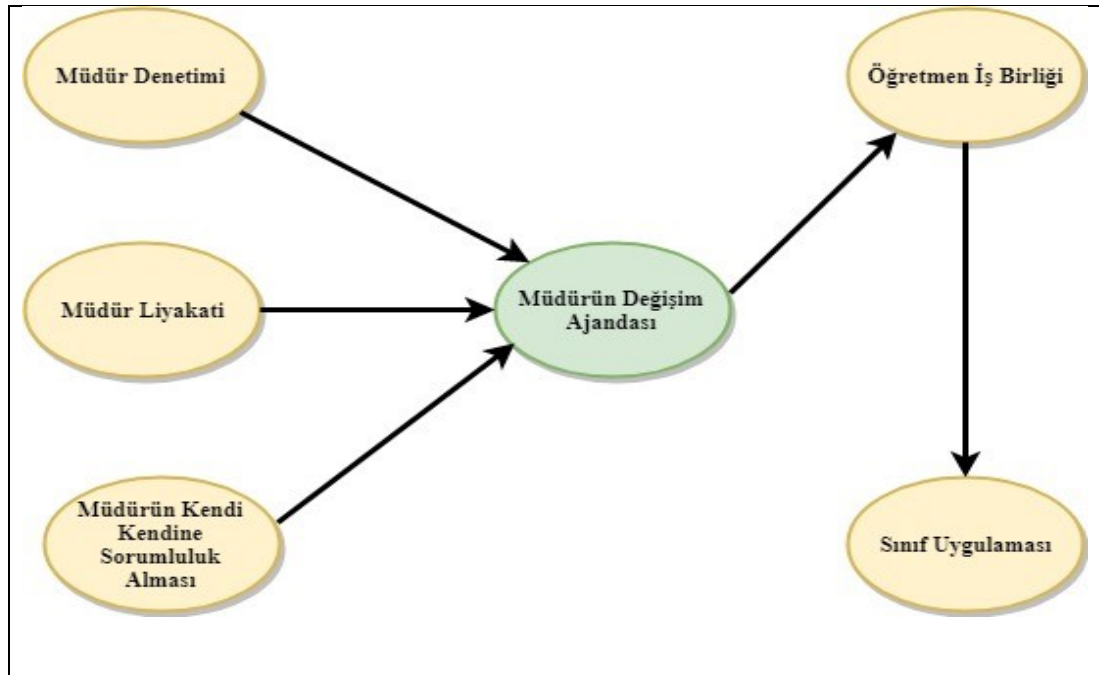
Eğitim alanında yapılan yenilikler okul yönetiminin değişen tutumuna odaklanmaktadır. Bu yenilik müdürün ve öğretmenin rolünün değişmesiyle birlikte okul personelinin yetkilendirilmesini ifade eder. Bu yetkilendirilmenin sonucu olarak, okul müdürlerinden ve öğretmenlerinden okulun etkin eğitim ve öğretim sonuçlarının sağlanması konusunda sorumluluk almaları istenir. İsrail okullarındaki 160 öğretmenin katılımıyla yapılan bir araştırmada müdür tarafından öğretmene sağlanan desteğin ve öğretmenin karar verme sürecine katılımı incelenmiştir. Araştırma sonuçları, okul politikalarının belirlenmesinde ve karar alma sürecine katılan öğretmenlerin yaptıkları çalışmalarından daha fazla özgürlük ve inisiyatif alarak okulun başarısı için katkıda bulduklarını ortaya koymuştur (Jamal, 2014, s. 1267-1269).

Kişisel inisiyatif bireyin eylemi kendi iradesiyle başlatması, proaktif davranması ve bir amacı gerçekleştirmek için çabalaması sonucu ortaya çıkan aktif bir yaklaşıma

dayanmaktadır. Bireyin eylemi kendi iradesiyle başlatması amaçların bir başkası tarafından dizayn edilmediği, bizzat bireyin kendi tarafından dizayn edildiğini kapsamaktadır. Bazı eylemler çok yönlü amaçları içerebilmektedir. Bu eylemlerle yöneticilerin örgütün etkililiğini arttırmak gibi çok genel amaçları olabilir. Bu tarz amaçların olduğu örgütlerde yöneticinin kendi iradesiyle oluşturacağı herhangi bir amaç örgütün etkililiğini arttırmada önemli bir rol oynayabilir. Okullar için öngörülen amaçlar çok genel bir nitelik gösterdiğinden birçok amaç işlevsel olarak yeterince tanımlanmamıştır ve “nasıl” sorusu hep güncelliğini korumaktadır (Akın, 2012, s. 82).

Aşağıdaki model, bir müdürün iyileştirmeye ilişkin denetiminin, liyakatinin ve kendi kendine sorumluluk almasının, öğretmenlerin inisiyatif konusundaki iş birliğini ve sınıftaki uygulamalarını etkileyen davranışlara yol açtığına işaret etmektedir. Psikolojik özgüllüğe yönelik olan denetim, liyakat ve sorumluluk bir eğitim reformu başlatmada ve inisiyatif almada önemli olduğu vurgulanmıştır. Bunlara sahip olan bir okul müdürü, öğretmenlerini yönlendirmede ve onlara rehberlik yapmada büyük kolaylıklar sağlayarak onların başarısına ve performanslarına önemli katkılar sunması beklenmektedir (Gray, 2014, s. 27).

Şekil-2.15. Öğretimsel İnisiyatife Sahip Müdür İçin Kavramsal Bir Çerçeve



Kaynak: Gray, 2014, s.28.

Model incelendiğinde müdür denetimi programla ilgili karar verme otoritesi ve özerkliğini ifade eder. Denetim programda yer alan günlük faaliyetleri kapsamaz daha çok özerklik ve alınan büyük kararları kontrol eder. Müdürün liyakat sahibi olması inisiyatif süreçlerinin ve amaçlarının anlaşılması olarak tanımlanır. Bu tanım, programın okuldaki günlük faaliyetiyle ilgili ayrıntıları içermez; bunun odak noktası anlayış üzerinedir. Kendi kendine sorumluluk almak, okulda yapılan faaliyetlerin detayına dikkat çekmek veya müdür açısından kişisel öncelikli olan inisiyatif almayı işaret eden kararlarda ya da iletişimde gündeme gelir. Müdürlerin öğretimsel inisiyatif alma konusundaki değişim ve özendirme davranışları, öğretmenler arasında yenilik olarak algılanan iş birliğine yol açar. Bu da öğretmenlerin sınıftaki performanslarını olumlu yönde etkiler (Gray, 2014, s. 28-30).

İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 39. maddesinde ilköğretim okulu müdürlerinin görev, yetki ve sorumlulukları aşağıdaki şekilde belirlenmektedir:

“Madde 39– İlköğretim kurumları, ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Müdür; okulun öğrenci, her türlü eğitim ve öğretim, yönetim, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, eğitici ve sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, taşınmalı eğitim, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler ve benzeri görevler ile Bakanlık ve il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince verilen görevler ile görev tanımında belirtilen diğer görevlerin yerine getirilmesini sağlar (MEB-İKY, 2014- 29072).”

Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin 77 ve 78. maddelerinde ortaöğretim okulu müdürlerinin görev, yetki ve sorumlulukları aşağıdaki şekilde belirlenmektedir:

“Madde 77-78, Okul yöneticileri; öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve çevreye eğitim ve öğretimde liderlik yapar, verimliliğin artırılmasına, ekip ruhunun oluşturulmasına, okulun çevreyle bütünleşmesine ve kurum kültürünün geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapar, okulu hizmete hazır durumda bulundurur. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, verimlilik ve saydamlık ilkeleri doğrultusunda okulu sürekli yeniler ve geliştirir, zamanı ve tüm imkânları okulun amaçlarını gerçekleştirmek için kullanır. Müdür, Türk millî eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak Anayasa, kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge ve diğer ilgili

mevzuat hükümleri doğrultusunda okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere tüm kaynakların etkili ve verimli kullanımından, ekip ruhu anlayışıyla yönetiminden ve temsilinden birinci derecede sorumlu eğitim ve öğretim lideridir. Müdür, okulu bünyesindeki kurul, komisyon ve ekiplerle iş birliği içinde yönetir (MEB- OKY, 2017-30182).”

Yönetmelik maddeleri incelendiğinde, özellikle müdürün okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden ve diğer görevleri de yapmasından sorumlu olduğu anlaşılmaktadır. İlköğretim okul müdürlerinin görev tanımları yapılırken verilen görevlerin yanı sıra diğer görevleri de yerine getirilmesinde sorumluluk alırlar. Diğer taraftan ortaöğretim kurumları müdürleri için ise okulu devamlı yeniler ve geliştirir, vakti ve tüm olanakları okulu hedeflerine ulaştırmak maksadıyla kullanır denilmektedir. Bu da ilköğretim ve ortaöğretim okul müdürlerinin bazı durumlarda inisiyatif almaları gerektiğini yoksa inisiyatif almadan okulu yönetmelerinin oldukça zor olduğunu göstermektedir. Çünkü birtakım belirli yeterliklere sahip olan ve bunların geliştirilmesi doğrultusunda çaba sarf eden okul yöneticileri etkili bir yönetimin temel ögesi olarak, kurum içinde meydana gelen beklenmedik, rutin dışı olayları doğru ve hızlı okuyabilmeleri için kişisel inisiyatif almaları kaçınılmazdır.

2.3. Liderlik Kavramı

Bir kavram olarak liderlik flu ve açıklanması zordur. Aristoteles ve Plato döneminden beri düşünme ve tartışma konusu olmuştur. O zamandan beri, çeşitli liderlik tarzlarını açıklamak için çeşitli teoriler geliştirildi (Trash, 2012, s.1). Şimdiye kadar liderliğin kavramsallaştırılması konusunda birçok tanım yapılmış olmasına rağmen, takip eden unsurlar bu olguyu merkez odaklı olarak ortaya koymuştur. Bu bağlamda liderlikle ilgili yapılan tanımlarda aşağıdaki ifadeler öne çıkmaktadır: a) Liderlik bir süreçtir, b) liderlik tesirlik ihtiva eder, c) liderlik gruplarda vukuu bulur ve d) liderlik müşterek amaçları kapsar (Şimşek, 2014, s. 5; Northouse, 2004).

Yukarıda çerçevesi çizilen liderlik tanımına dayalı olarak, liderlik, takipçilerin tutum ve davranışlarını etkileyen önemli bir faktördür (Pearce ve Sims, 2002; Felfe ve Schyns, 2010). Liderlik, amaçlanan hedeflere varmak için bir grup süreci, kişilik özelliği, itaat uyandırma sanatı, nüfuz kullanımı gibi belirli eylem veya davranış biçimlerini

sergileyerek, astları ikna etme ve güç ilişkisini geliştirme süreci olarak görülebilir (Bass, 2000). Liderlik kavramı Hersey ve Blanchard'a (1979) göre bir bireyin veya bir grubun hedefe varma başarısına yönelik çabalarını etkileme süreci olarak tanımlanmaktadır (Koech ve Namusonge, 2012). Liderlik açık özelliklere bağlı olmaksızın yeni durumlara istinaden ortaya çıkar. Yani lider dışarıdan atanmaz, doğal süreç içerisinde grup tarafından yaratılır. Bir kişinin lider olabilmesi için astları tarafından onun lider olarak kabul edilmesi gerekir (Erdoğan, 2006, s. 35). Liderlik karmaşık ve çok boyutlu bir olgudur. Liderlik, bir stil, bir beceri, bir süreç, bir sorumluluk, bir deneyim, bir yönetim fonksiyonu, bir otorite pozisyonu, etkileyen bir ilişki ve bir yetenek silsilesi olarak tanımlanmaktadır (Northouse, 2007).

Yukl (2002) liderliği, belirli bir gruba mensup bireylerinin içsel ve dışsal performansların değerlendirmesini, hedef tercihini, faaliyetlerin koordine edilmesini, kişisel motivasyon ve becerilerini, erk ilişkilerini ve ortak taraflarını etkileyen sosyal bir olgu şeklinde tanımlamaktadır. En önemlisi, özelleşmiş bir rol ve sosyal bir etki süreci olarak liderlik, etkileme girişimlerinin amacı ve sonuçları hakkında herhangi bir varsayımda bulunmadan hem mantıksal hem de duygusal öğelerden oluşmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010, s. 377). Garfield'e (1986) göre liderliğin iki yönü vardır: (a) Liderlik sanatı; vizyon, rol model olma, yenilenme, yargılama, güç ve güven ve (b) Liderlik bilimi; ekip oluşturma, iletişim, karar verme, çatışma yönetimi, planlama ve kaynak tahsisi yapmaktır (Clear, 2005, s. 14).

Liderlik kavramıyla ilgili yapılan tanımlar çerçevesinde bir tanım yapmak gerekirse, liderlik, bir sürü plan ve amaçları gerçekleştirmek doğrultusunda var olmayan yeni bir ekip oluşturmak veya önceden var olan bir gruba yeniden birlik ve beraberlik ruhunu benimseterek gerçekleştirilmesi istenen amaçları grup üyeleri tarafından bilinmesini sağlayarak, onları arzu edilen düzeyde harekete geçirmek, yönetmek ve başarının yakalanması için mücadele etmektir (Tabak, Sığırı, Arlı ve Çoşar, 2010).

İki önemli tema, liderlik tanımlarının çoğuna işaret eder. Birincisi, liderlik, etki ve güçlerin meşru bir temelde dağıtıldığı insanlar arasındaki bir ilişkidir. İkincisi, görevlerin veya hedeflerin gerçekleştirilmesi gerektiğidir. Lidere verilen yetki izleyicilerin rızasıyla, bir iş anlaşmasıyla ya da yasa ile verilebilir, fakat liderin liderliğini ortaya koyabilmesi

için uygulama yapması gerekir. Ayrıca liderlik, izleyicilerin bu etkili ilişki içinde kendi rollerine razı olmaları gerektiğini işaret eder (Barry, 2002, s. 42).

Liderlik bir monolog değil, bir diyalogdur. Dolayısıyla liderler başkalarına söz hakkı vermeli ve dinlemeli, takipçilerinin değerlerini anlayıp ortak değerleri doğrulama noktasında orta bir yol bulmalıdır. Liderler grubu zorlamaz, teşvik eder. İnsanlara sadece uymaları için emirler vermezler aynı zamanda tutku ve heyecan hissetmeleri için uygun ortamlar oluştururlar. Liderler inandıkları şeyleri savunurlar ve söyledikleri şeyleri yaparlar (Kouzes ve Posner, 2014, s. 50).

Liderlik ve işgören performansı, iş doyumunu ve motivasyonu konuları son otuz yıldır üzerinde ciddi bilimsel çalışmalar yapılan araştırmalar haline geldi. Liderlik konusundaki ilk araştırmalar öncelikle liderlerin benzersiz özelliklerini belirlemekten ibaretti. Bu çalışmalarda "liderlik doğuştan gelir" sonradan lider olunmaz, olursa bile asla lider olarak başarılı olamaz inancı hakimdi. Liderlik özellik yaklaşımı, grubun hedeflerine ulaşmasını, uygulanabilir ve tutarlı bir varlık olarak kalmasını sağlamak için gerçekleştirilmesi gereken çeşitli işlevler açısından bir liderlik anlayışına yol açmaya başlamıştır. Bu yeni yaklaşımın önemli bir sonucu, dikkatlerin liderlik özelliklerinden liderlerin davranışına kaymış olmasıdır (Mohammed, Yusuf, Sanni, Ifeyinwa, Bature ve Kazeem, 2014). Yapılan liderlik çalışmalarının önemli bir kısmı, astların karar verme sürecine katılmalarına izin veren liderlerin daha fazla memnun ve üretken gruba sahip olacağını ortaya koymuştur.

Toronto Üniversitesi'ni ve meslektaşlarını araştıran Zaccaro (2007), Ohio Eyalet Üniversitesi liderlik araştırmasıyla motivasyonun beklenti modelini bütünleştiren bir model olan (yol amaçlı liderlik) isimli teorisini geliştirdi. Bu model, liderin kişisel kazanımlarının sayısını ve çeşitlerini arttırarak hedefe varmak için alt hedefleri belirlemede sorumlu olduğunu açıklamaktadır. Hedefe ulaşmadaki yol engellerini, tuzaklarını azaltarak, süreçleri netleştirerek ve fırsatları artırarak amaca ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. En etkin liderler, astların hem para hem terfi kazanmalarına yardımcı olan ve aynı zamanda onlara zorlu ve ilginç görevler sunarak, büyüme ve gelişme fırsatları yakalamalarıyla birlikte kurumsal hedefleri ve kişisel özellikleri elde etmelerini sağlayan kişilerdir (Mohammed ve diğerleri, 2014).

Genel olarak liderlik kavramı, insanlık için önemli ama örgütsel çalışma ortamı açısından daha önemlidir. Öte yanda liderlik bağlamının dışında fazla bir önemi olmayan liderlik kavramı kadar önemli olan lider ve takipçi ilişkileridir. Başka bir deyişle, bir lider olabilmek için takipçileri olmalı; yani kendilerini gönüllü olarak lidere adayacak ve liderin davranışlarından etkilenecek veya etkilenmeye yönelecek kişiler olmalıdır. Liderler takipçilerini etkilerken, takipçileri de çoğu kez örgütlerinde yaygın olmayan liderlik tarzını belirler. Çünkü yönetim tarzı, yönetimin nasıl yapıldığı anlamına gelir. Henry, D (1999) 'a göre, tarz sadece yüzeyde var olan ve herkeste olmayan ancak bir kısım insanda bulunan bir davranıştır. Tarz, ihtiyaç ve koşullarla uyuşmalıdır (Mohammed ve diğerleri, 2014).

2. 3.1. Liderlik Kuramları

Çağdaş literatürde liderlikle ilgili çok sayıda açıklama, sınıflandırma, kuram ve tanımlar olmakla birlikte liderlik ve liderlik çeşitleri çokça incelenen konulardır. Aktif liderliğin farklı boyutlarını sınıflandırmak ve netleştirmek için büyük çabalar sarf edildi, böylece liderlik stilleri ve davranışları için önemli örgütsel ve sosyal araştırmalar yapıldı. Birçok araştırmacı ve uygulayıcı, yıllarca liderlikle ilgili yapmış oldukları araştırmalar sonucu, liderliğin esnek bir gelişimsel süreç olduğunu ve zamanla davranışsal değişiklikler gösterebileceğinin göz ardı edilmemesi gerektiğini vurguladılar. Yine de yirminci yüzyıl boyunca ortaya çıkan temel liderlik teorileri liderlikle ilgili tartışmaları sona erdirememiştir (Khan, Nawaz ve Khan, 2016). Liderlik teorileri lider davranışının gerekçelerini ve etkilerini açıklamaya çalışmaktadır (Humphreys ve Einstein, 2004). Liderlik yıllarca araştırılmış bir konu olmasına rağmen, etkin lider ile etkin olmayan liderleri birbirinden ayıran özelliklerin üzerinde tartışmalar devam etmektedir (Thrash, 2012, s. 4).

Liderlik kuramlarını örgütlerin, toplumun, ekonomik ve politik işleyişlerinden ayrı olarak düşünmek mümkün değildir. İyi donanımlı bir lider toplumun sosyal, kültürel farklılıklarını çok iyi bir biçimde incelemesi ve toplumun bütün dinamiklerini anlamaya çalışması başarı sağlayabilir. Lider, toplumun oluşmasında harç görevini üstelenen farklılıkları zenginlik olarak kavramalı ve toplumu bu farklılıklar odağında ayırıştırılmadan birbiriyle kaynaştırarak liderlik yapmalıdır. Şayet lider belli bir grubun değil de tüm

toplumun lideri olmak istiyorsa, toplumu meydana getiren bütün dinamiklerin güvenini kazanması gerekir. Bunu yapabilmesi için liderin iyi iletişim kurabilme becerisinin olmasıyla birlikte uzlaştırıcı rol alması, toplumun zayıf ve güçlü yanlarını bilmesi, hoş görü ve tolerans sahibi olması, analitik problem çözme yeteneğinin olması ve toplumdaki tüm bireyleri gözeterek adalet ve eşitliğe bağlı kalarak kararlar vermesi gerekir (Kantos, 2011, s. 136).

Bryman'a (1992) göre lider ve liderlik kuramları tarihsel süreçteki gelişimi özellik kuramı, davranış kuramı ve durumsallık kuramı olarak incelenmiştir (Yılmaz, 2006, s.14). Bu kuramların amacı liderlerin tutum ve davranışlarını tanımlamak ve takipçilerini bilgilendirmektir. Ancak şimdiye kadar üzerinde tam uzlaşılmış bir liderlik kuramından bahsetmek mümkün görünmemektedir.

2. 3.1.1. Özellik Kuramı

Özellik kuramı, kişilik özelliklerine ve liderliğe katkıda bulunan davranışları inceler. Temel odak noktası, büyük liderlerin ortaya koyduğu ana kişilik ve davranış özelliklerini içermesidir. Bu kurama göre, liderlik sürecini en çok etkileyen faktörler liderin sahip olduğu kişisel özellikleridir.

(Acar, 1997; Tengilimoğlu, 2005b; Turner ve Müller, 2005; Wood'a 2005) göre; Antik çağlara kadar giden ilk kuramlarda egemen düşünce, sonradan lider olunmaz, lider doğulur biçimindedir. Özellikle yirminci yüzyılın başlarında, bu yaklaşım doğrultusunda liderin özelliklerini belirlemeye yönelik yapılan birçok araştırmada; Liderlerin yaş, cinsiyet, boy, soy, fiziksel görünüm, bilgi, zekâ, ilişki kurma becerisi, vizyoner olması, dürüstlük, içtenlik, açık sözlülük, duygusal istikrar, yetkinlik, kararlılık, kendine güven, girişkenlik, motivasyon gibi fiziksel ve psikolojik gibi pek çok özelliği incelenmiştir (Kayapınar, 2007, s.17).

Özellik teorisi, bir liderin etkili olmasını sağlayan kişisel özelliklerini belirlemeye çalışmaktadır. Bu özellikler sosyal geçmiş, yetenek, güdülemeler, değerler ve beceriler olabilir. Böylece bu liderlik teorileri, belirli özelliklere sahip kişilerin liderlik konusunda başarılı olabileceklerini vurgulamıştır. Ancak, yapılan araştırmalar, bir liderin etkili olabilmesi için hiçbir özelliğin gerekli olmadığı kanıtlanmıştır (Christensen, 2010, s. 32). Taylor'a (1994) göre, özellikler teorisi kişilik, fiziksel görünüm, sosyal background, zekâ

ve yetenek gibi özelliklere odaklanmıştır. Bu teori, liderlerin bazı liderlik özelliklerine doğuştan sahip olduklarını savunmaktadır (Rowland, 2008, s.10).

Liderlik yaradılıştan getirdiği bazı becerilere çocukluk yıllarında edindiği birtakım özelliklerle harmanlayarak liderliğin temelini inşa etmektedir (Eren, 2011). Liderin sahip olduğu özellikler, liderin içinde bulunduğu durumla bağlantılı olmalıdır. Stogdill, liderlikle ilişkili on nitelikli özelliği; sorumluluk ve görevin tamamlanması, ısrarcılık, problem çözmede özgünlük, sosyal durumlarda inisiyatif, kendine güven, kararların ve eylemlerin sonuçlarını kabul etme istekliliği, kişilerarası stresin özümsemeye hazır olması, hayal kırıklığını ve gecikmeyi tolere etme istekliliği, diğer kişilerin davranışlarını etkileme becerisi ve sosyal etkileşim sistemlerini yapılandırma kapasitesi olarak belirlemiştir (Moffitt, 2007, s. 27).

Liderlik, sürecini yalnızca lider değişkenliği bağlamında araştıran bu teori çokta randımanlı olmamıştır. Yürütülen çalışmalarda çıkan sonuçlara göre aktif liderlerin bazen benzer özelliklere sahip olmadıkları gözlenmiştir. Bu durumun özellikler kuramına ters düştüğü görülmüştür. Böylece, liderlik sürecinin daha iyi anlaşılabilmesi için başka değişkenlerden de faydalanılması gerektiği zorunluğu ortaya çıkmıştır. Özellikler kuramının yetersiz kalması durumunda dikkatlerini başka konular üzerinde yoğunlaştıran araştırmacılar, liderlere özgü olan nitelikleri bırakıp takipçilerin özelliklerini, lider tarafından ne şekilde algıladığını gündeme almaya koyulmuşlardır (Koçel, 1998, s. 399).

2.3.1.2. Davranış Kuramı

Davranış kuramı, bir liderin davranışlarına ya da nasıl davranması gerektiğine odaklanmaktadır. Aynı zamanda bu odaklanma bireysel ve görev yönelimli ilişkileri içermektedir (Moffitt,2007, s. 29). Başka bir deyişle, liderin davranışlarını çözümleyen ve lider davranışlarının ana yönelimini açıklamaya çalışan davranışlar kuramı, görev yönelimli ve ilişki yönelimli iki önemli lider davranışı boyutu üzerinde odaklanmıştır. Davranışlar kuramı bir yanda lider davranışını analiz ederken, diğer taraftan grubun yapı ve fonksiyonunu da araştırmıştır. Ohio State ve Michigan Üniversiteleri tarafından davranışlar kuramı ile ilgili iki mühim araştırma yapılmıştır. Ohio State Üniversitesi'nin yaptığı çalışmada lider davranışına yönelik görev ve ilişki odaklı boyutları ölçülmüştür (Çelik, 2013, s. 11-12).

Görev odaklı liderlik davranışı tamamen örgütsel hedeflerle ilgili olup, teşkilatlandırma, görev etüdü yapma, iletişim yollarını oluşturma, işgörenler arasındaki ilişkileri belirlemeye ek olarak ekip başarısını masaya yatırma gibi tutumları da içermektedir. İlişki odaklı liderlik davranışı ise, liderin takipçilere saygı, güven ve samimiyetini yansıtmakla birlikte takipçilerin düşüncesine, konumuna ve iş tatminine ilgi gösterir. Onların sorunlarını çözer ve oldukça onlarla yakın ilişkiler kurmaya çaba gösterir (Çelik,2013, s. 11-13). Michigan Üniversitesi tarafından yapılan çalışmadan elde edilen bulgular çerçevesinde, iş odaklı liderlik; iş ve görevin teknik kısmı ile uğraşır, işgörenlerle ilgili başlangıçta tespiti yapılan prensip ve yöntemlere uygun iş yapıp yapmadığını kontrol eder, cezalandırma ve formel yetkisinden çok fazla faydalanır (Yılmaz, 2006, s.17).

Ayrıca davranışlar kuramında iki genel model belirleyici olarak öne çıkmaktadır. Bu modellerden ilki, durumları tek taraflı kontrol altına alma eğilimine odaklanma sürecidir. Bu tip liderler, dünyaya yarışmacı bir gözle bakarlar ve kaybetmeksizin kazanmak için mücadele ederler. Tarafsız davranmak için olumsuz duyguları aza indirirler. İkinci modelin temelinde paylaşma söz konusudur. Durumun planlanması ve kontrolünde başkalarının katılımlarının sağlanması; büyüme ve olgunlaşmanın bir yolu olarak, bilgi ve duyguların başkalarıyla paylaşılması, öğrenmeye açık olma, inatçı olmama, farklı görüşleri keşfetmek ve riskli görüşler açıklamak için özgür olmak, bu davranışlar kuramının temelini oluşturmaktadır (Aydın, 2010, s. 314).

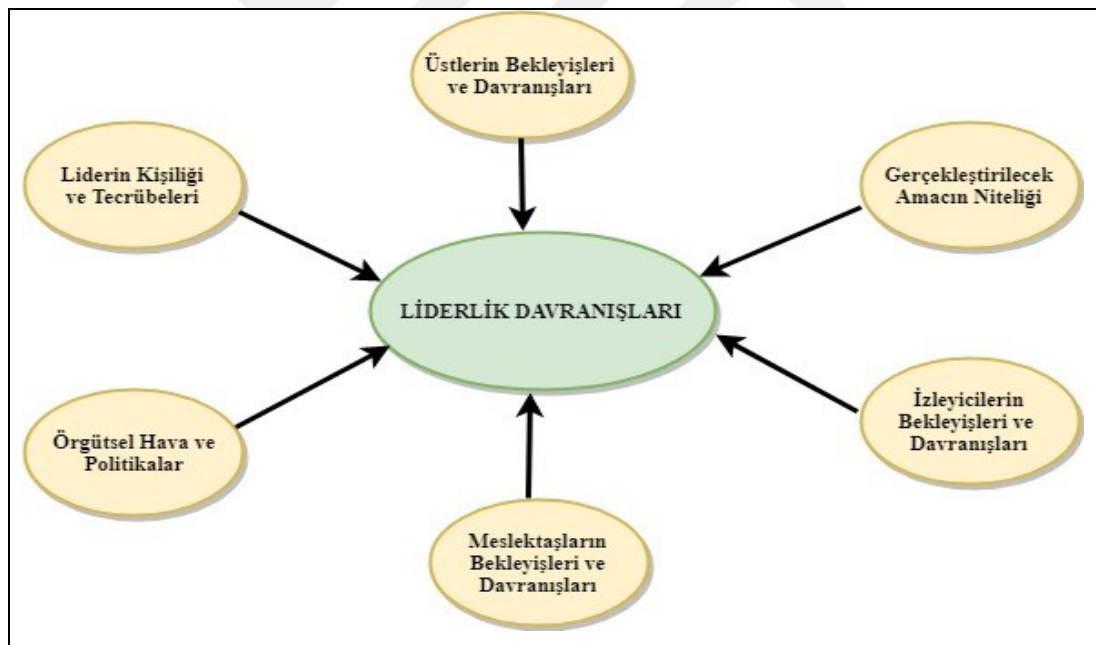
2.3.1.3. Durumsallık Kuramı

Hershey ve Blanchard (1969) tarafından geliştirilen durumsal liderlik kuramı, liderin farklı durumlarda sergileyebileceği davranışlarına odaklanmaktadır. Bu kuram, bu yaklaşımın hem direktif ve hem de destekleyici boyutlarından oluşmaktadır. Durumsallık kuramı, bireysel özelliklerden liderin ve durumsal davranışlarına kadar olan bütün perspektifleri değiştirmiştir (Moffitt, 2007, s. 31). Durumsallık kuramı, bulunduğu ortama tesir edebilecek liderlik davranışlarının önceden tayin edilmesinin mümkün olmayacağını ve en elverişli liderlik davranışının şartlara ve durumlara bağlı olarak değişebileceğini savunmaktadır (Çelik, 2013, s. 18; Koçel, 2010, s. 584). Dolayısıyla her

ortam için geçerli, etkili ve elverişli olabilecek yegâne liderlik tarzından söz etmek mümkün değildir (Hoy ve Miskel, 2010).

Durumsallık kuramı gücünü sistem yaklaşımından alır, bu yaklaşımın bir uzantısı ve gelişmiş biçimidir. Sistem yaklaşımının çok genel soyut bir kavram olmasına rağmen, durumsallık kuramı, sistem yaklaşımının bu dezavantajlarını ortadan kaldırarak, uygulama ve kuram arasında bağlantı kurulmasında aktif rol oynamaktadır. Durumsallık kuramı, farklı konum ve şartlarda başarıya ulaşmanın yolunu farklı kavram, teknik ve davranışlarda aramaktadır. Durumsallık kuramı genellikle örgütü bir sistem olarak görür. Kısacası, bir örgütün dokusu farklı dış toplum faktörleri ile işin gereği faydalanılan teknolojik araçlar, işgörenin nitelikleri ve takip edilen hedefler gibi iç etkenlerden etkilenir (Gürsel, 2015, s. 15).

Şekil-2.16. Lider Davranışlarını Şekillendiren Durumsal Değişkenler



Kaynak: Yılmaz, 2006, s. 18.

Durumsallık liderlik kuramına göre liderlik davranışı konjonktürelidir, durumdan duruma değişiklik arz etmektedir. Şekil 2.16'dan da anlaşılacağı gibi lider davranışlarını etkileyen birçok değişkenin varlığı bu davranışın biçimini ve şeklini etkilemektedir (Yılmaz, 2006, s.19). Bütün aşamalarda lider etkililiği amaca ulaşıp ulaşılmadığına

bakılarak belirlenir. Ancak grup performansının nesnel ve güvenilir olarak ölçülmesinin mümkün olmadığı durumlarda liderin veya grubun performans oranları baz olarak alınır. Fiedler, liderler durumlarına uygun bir şekilde eğitilebileceklerini belirtmektedir (Hoy ve Miskel, 2010, s.390-391).

Model üç durumsal değişkene dayanmaktadır (a) Liderin örgütteki üyeler arasındaki kişisel ilişkileri (lider-üye ilişkisi); (b) Çalışmaları için oluşturulmuş gruplardaki görevin yapı derecesi (görevin yapısı); (c) Liderin pozisyonunun getirdiği güç ve otorite (pozisyon gücü). Fiedler bu üç değişkenin iki temel liderlik stili yani görev merkezli ve ilişki merkezli olarak kategorize edilebileceğini vurgulamaktadır (Tanrıoğen, 2013, s. 29). Lider içinde bulunduğu duruma göre etkili olabilecek beceriler geliştirmelidir. Liderin etkinliği ve liderin kişiliği eylemler arasındaki ilişkilere bağlıdır. Liderin içinde bulunduğu durumu belirleyen unsurlar, lider-ast ilişkisi, görevin yapısı ve liderlik makamının verdiği yetkidir (Yılmaz, 2006, s.19).

Tablo-2.1. Durumsallık Liderlik Kuramındaki Yaklaşımların Karşılaştırılması

Model	Liderlik Davranışı	Durumsal Değişkenler	Lider Etkililiğinin Ölçütü
Fiedler'in Durumsallık Yaklaşımı	Görev Yönelimli İlişki Yönelimli	Grup İklimi Görev Yapısı Liderin Konumsal Gücü	Performans
House'un Yol-Amaç Yaklaşımı	Destekleyici Emir Verici Katılımcı Başarı Odaklı	İşgörenlerin Nitelikleri Görevin Nitelikleri	İşgörenlerin İş Tatmini ve İş Performansı
Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Yaklaşımı,	İnsan Merkezli Görev Merkezli	Çalışanların Olgunluğu	Performans ve İş Tatmini
Reddin'in Üç Boyutlu (3D) Liderlik Yaklaşımı	Görev Yönelimli İlişki Yönelimli Etkililik	Etkili-Etkisiz Liderlik Biçimleri	Etkililik
Vroom-Yetton'nun Karar Verme Yaklaşımı.	Otoriter Danışmacı Yetki Göçeren Grup Temelli	Kararın Kalitesi, Kararın Kabulü	Kararın Çalışanlarca Kabulü

Kaynak: Hellriegel, Slocum ve Woodman,1998; Akt. Alkan, 2006, s.46

Durumsallık yaklaşımları etkili liderlik davranışlarını etkileyen çevresel değişkenleri göz önünde bulundurmak amacıyla geliştirilmiştir. Bu yaklaşımın temel

öngörüsü hiçbir liderlik kuramının tek başına etkili bir biçimde başarılı olamayacağına vurgu yaparak, etkili liderliğin sonsuz, sınırsız ya da kesin olmadığı sonucuna dayanmaktadır. Aslında her liderlik yaklaşımı birbiri ile karşılıklı etkileşim halinde olan hem çevresel hem bireysel olarak birçok değişkene ihtiyaç duymaktadır (Akgün, 2001, s. 20).

Durumsal liderlik kuramı, genellikle rol ve kurulan ilişkinin yüksek ve düşük seviyesi oranında hesaba katılması bağlamında liderin grubun entelektüel seviyesini baz alarak ona göre davranış sergilemesi gerektiğini desteklemektedir. Ancak grup ya da bireyin entelektüellik seviyesi statik değil ve göreceli bir kavramdır. Dolayısıyla bu kavramda sürekli olarak bir değişim ve gelişim yaşanabilir. Grubun olgunluk düzeyi gelişirken liderin iş odaklı liderlik davranışında bir azalma eğilimi oluşabilir. Çünkü grubun entelektüel seviyesinin geliştirilme imkanının olması, uzun vadeli iş odaklı davranışı pasifize edebilir (Çelik, 2013, s. 33). Durumsallık kuramı, liderlerin genellikle takipçileri olduklarında daha yetersiz algılamaları ve onları devamlı olarak yönlendirme ihtiyacı duymalarına yönelik ortaya çıkan problemlere çözüm bulması açısından önemlidir. İşgörenleri başarısız amaçların saptanması ve sorumluluğun üstlenilmesi konularında kendilerine fırsat tanımayan bir liderin, yüksek yetkinlik düzeyinde yönlendirecek bir yöneticiye sahip olması asla düşünülemez (Aydın, 2010, s.308).

Durumsal liderlik davranışının okul yönetimi açısından incelendiğinde daha çok irtibat odaklı olması gerektiği ifade edilebilir. Zira eğitim kurumlarında görev alan öğretmenlerin entelektüellik düzeyleri yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenler en az dört veya beş yıllık bir üniversiteden eğitim almış oldukları unutulmamalıdır. Öngörülen yeni öğretmen yetiştirme programında branş öğretmenleri yüksek lisans ve doktora yapmaları teşvik edilmektedir. Böyle bir öğretmen topluluğunun bulunduğu bir okulda yöneticinin yüksek seviyede görev odaklı bir davranış ortaya koyması, onun liderlik gücünü önemli oranda sınırlandırabilir (Çelik, 2013, s. 33).

Bu liderlik kuramı, görev ve ilişki yönelimli davranışlar bakımından karakterize edilerek, dört temel liderlik tarzı içerdiği tespit edilmiştir. Bunlar: anlatmak, satmak, katılmak ve görevi devretmektir. Belirtilen dört liderlik stilinden hiçbirinin ya bir anda ya da her zaman tek başına kullanılması uygun düşünülmediği görülmüştür. En iyi liderlik tarzı, grupla ilişkili öğretmenlerin olgunluk düzeyine bağlı olanıdır. Dahası, durumsal

liderlik teorisi, okul müdürünün liderlik tarzı ve okulla ilişkili öğretmenlerin olgunluk düzeyleri üzerinde durmaktadır. Olgunluk seviyesi daha yüksek olan öğretmenler, güven ve yetenek ile ilişkili iken, olgunluk seviyesi daha düşük olan öğretmenler yetersizlik ve güvensizlik ile ilişkilendirilmiştir (Waters, 2013, s. 32-33).

Liderlik kuramları şimdiye kadar sayısız ve farklı liderlik stillerini ortaya çıkarmıştır. Bir bireyin tarzının oluşması, başkalarını cesaretlendiren örgütsel kültür ve normlarla birlikte kişinin inançları, değerleri ve tercihlerinin kombinasyonuna dayanmaktadır. Liderlik özelliklerini etkileyen liderlik teorilerinde liderin özellikleri, izleyicilerin özellikleri ve durumsal özellikler olmak üzere üç temel anahtar değişken vardır (Buble, Juras ve Matic, 2014, s.165).

Şekil-2. 17. Temel Liderlik Bileşenleri



Kaynak: Yukl, 2002; Akt. Buble ve diğerleri, 2014, s.161-193.

Şekil 2.17’de görüldüğü gibi, üç liderlik bileşeni karşılıklı olarak birbiriyle bağlantılıdır. Bu, liderliğin, uygun bilgi, beceri ve kişiliğe sahip olan liderin yeteneği ve yetersizliği ile kararlı ve çalkantılı ortamlarda motive olabilen veya olamayan gerekli bilgi ve becerilere sahip olan ya da olmayan takipçilerin yeteneğinden ya da yeteneksizliğinden önemli ölçüde etkilendiği anlamına gelir. Aslında, bunlar her belirli durumda liderliğin başarısını veya başarısızlığını deşifre ederler. Bu nedenle, liderliğin

temel görevi, yukarıda belirtilen bileşenler arasında bir denge kurmak ve devam ettirmektir (Buble ve diğerleri, 2014, s. 166).

2.3.2. Liderlik Stilleri

Liderler, örgüt ortamında takipçilerini yönlendirmek ve yönetmek istedikleri zaman çeşitli liderlik stillerini benimserler (Chiang ve Wang, 2012). Liderlik stili, yön veren, planları uygulayan ve insanları motive eden yaklaşım olarak tanımlanır (Northouse, 2015). Liderlik stili, liderin işgörenlerle uğraşırken başvurduğu davranış desendir (Omolayo, 2007, s.30). Liderlik stilleri, takipçileri motive etmek için kullanılan yaklaşımlardır. Liderlik stilleri, örgütlere, durumlara, gruplara ve kişilere uyacak şekilde seçilmeli ve uyarlanmalıdır. Farklı stiller anlayışına sahip olmak faydalıdır çünkü mevcut araçlarla daha efektif liderlik tarzları geliştirilebilir (Ololube ve diğerleri, 2015).

Liderlik stilleri, çeşitli liderlerin insanları yönlendirmek için kullandıkları yaklaşımlardır. Çeşitli planları ve görevleri başarıyla gerçekleştirmek için kullanırlar. Bu stiller duruma, lidere veya gerçekleştirilecek göreve göre değişebilmektedir (Chibani, 2007, s. 26). Liderlik stilleri, liderin karakterine göre değişir. Her karakter kendine göre bir stil ortaya koyar, böylece liderlik stilleri yöneticinin sahip olduğu ve kendisinin amaçlara ulaşmak için işgörenlerle etkileşime ve iletişime geçmesini sağlayan bir tür davranış ve yetenekler olarak tanımlanabilir (Hesham, 2010, s. 39).

Liderlik stili, işgörenlerin örgütsel bağlılığı da dahil tutum ve davranışlarını etkileyen en yaygın faktörlerin başından gelmektedir. Liderler örgütteki başkalarını yönlendirdiklerinde çeşitli stilleri benimserler. Bazıları demokratik ya da insan merkezli bir ilişki yaklaşımını kullanırken, bazıları benzer bir hedefi gerçekleştirmek için örgütsel etkinliği olan otokratik üretken merkezli yöntemi tercih eder. Bir stil seçimi, liderlerin kişilik özellikleri, takipçilerinin liderleri kabul etmesi, hazır olmaları, görev karmaşıklığı ve örgüt üyeleri tarafından benimsenen normlar ve değerler gibi çeşitli faktörlere bağlıdır. Bu nedenle, liderlerin örgütsel çevreyi tanınması, şartlara bağlı faktörleri doğru bir şekilde tespit etmesi ve daha sonra örgütün başarısı için isabetli bir karar alması konusunda özel bir yeteneği olmalıdır (Alkahtani, 2016, s. 23).

Liderlik stili, liderlik özelliklerinden daha çok, liderin etkililiğini belirler. Stil, kişinin örgütsel davranış modeli ile ilgilidir. Liderin örgütün üyelerine karşı sergilediği

tavır ile liderlik biçimi çerçevesinde onlarla iletişim kurarak grubun genel işleyişine ve performansına katkıda bulunur ya da grubun genel performans direncini düşürür. Lewin, Lippitt ve White (1939) tarafından bu etkileşimlere istinaden demokratik, otokratik ve serbestlik tanıyan üç genel liderlik yaklaşımı belirlenmiştir.

2.3.2.1. Demokratik Liderlik

Demokratik liderlikte lider kararların alınmasında ve uygulamasında tüm grup üyelerinin sürece katılımını teşvik eder ve aynı zamanda destekler. Belirlenen hedefler doğrultusunda örgütü amacına ulaştıracak alternatif prosedürler üzerinde durulur. Çoğunluğun kararı ile örgüt için en uygun olanı seçilir. İşgörenler, seçtikleri kişilerle çalışma konusunda özgürdür ve görev dağılımı gruba bırakılır (Dilbeck, 1988, s. 41).

Demokratik liderlik tarzı, liderler ile takipçileri ve grup üyeleri arasındaki ilişkilerin hakkaniyete ve eşitliğe dayalı olduğunu işaret eder. Goldman'a (2002) göre, demokratik örgütler doğal olarak aşağıdaki altı özelliğe sahiptir: politikalar bir grup örgüt tarafından belirlenir, herkes tarafından anlaşılabilmesi için teknik ve iş performansı önlemleri tartışılır, liderler görev ve sorumluluklarını yerine getirmek konusunda üyelere tavsiyelerde bulunurlar, üyeler kiminle çalışacaklarını seçmekte serbesttirler, grup görev dağılımını belirler ve liderler övgü ve eleştiri konusunda tarafsız olmaya çalışırlar (Ismail, 2012, s. 28; Jay, 2014, s. 10-11).

Demokratik liderlik stili sergileyen liderler kendilerine tahsis edilen yönetim yetkisini işgörenlerle paylaşma yönünde eğilim gösterirler. Bu çerçevede lider örgüt ile ilgili hedefleri, planları ve politikaları belirlemede ve iş bölümü yapmada her zaman takipçileri ile bilgi alışverişinde bulunur. Onların fikir ve düşüncelerini dikkate alarak liderlik stili sergilemeye çalışır (Eren, 2012, s. 461). Demokratik liderlik tarzı, istişari yaklaşımın kullanılmasını içerir, karar alma sürecine grup katılımını teşvik eder ve grup üyeleriyle usta ve çırak ilişkisine dayalı bir süreci sürdürür (Omolayo, 2004-2007).

Demokratik tavır sergileyen liderler insan ilişkilerini önemli bulurlar. İşgörelere karşı desteklerini esirgemezler ve daima çoğulcu bir katılımıla karar almaya çalışırlar (İbicioğlu, Özmen ve Taş, 2009, s. 6). Dolayısıyla kararlar daha sağlıklı olur. Neticede, grubun içinde gerilim ve çatışmalar yerini yüksek çalışma gücü ve morale bırakır. Böylece, işgörenin iş doyumunu, güdülemesini, performansını ve çalışma psikolojisini

destekleyen bir liderlik modeli ortaya çıkar (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003, s.219-220). Bu liderlik tarzı, yönetim tarafından kararlar alınmadan astlarla danışmanlık faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi, görüş ve önerilerin değerlendirilmesini gerektirir (Mullins, 2005). İşgörenler karar verme sürecine katıldığında, örgüt içindeki meslektaşları ve üstleri arasındaki anlayış ve algılarını geliştirerek kişisel değerlerini arttırmaları (Probst, 2005).

Katılımcı bir liderlik türü olan demokratik liderlik, grup üyelerinin karar verme sürecinde daha katılımcı olmaları için rol üstlenen bir tarzdır. Araştırmacılar, bu liderlik stiline genellikle en etkili yöntemlerden birisi olduğunu ve daha yüksek üretkenliğe, grup üyelerinden daha iyi katkılar sağladığına ve grup moralinde artışa neden olduğu konusunda olumlu görüş belirtmektedirler (Cherry, 2017). Grup üyelerinden düşüncelerinin paylaşılması istendiğinde, demokratik liderlik daha iyi fikirler ve sorunlara yaratıcı çözüm önerileri sunabilir. Böylece grup üyelerini daha katılımcı olmalarını ve yeni projelerde daha çok yer almalarını sağlar. Liderlik stilleri üzerine yapılan araştırmalar, demokratik liderliğin grup üyeleri arasında daha yüksek üretkenliğe yol açtığını da göstermiştir. Demokratik liderlik, grup üyelerinin becerilerini ve bilgilerini paylaşmaya istekli oldukları durumlarda en iyi sonucu alır. İnsanlara katkıda bulunmak, bir plan geliştirmek ve daha sonra en iyi faaliyet alanını seçmek için yeterince zamana sahip olmak da önemlidir. (Cherry, 2017).

2.3.2.2. Otokratik Liderlik

Bu genellikle klasik yaklaşım olarak düşünülür. Yöneticinin mümkün olduğu kadar daha çok güç ve karar alma yetkisine sahip olduğu bir yönetim şeklidir. Yönetici, işgörelere danışmaz ve herhangi bir girdiye izin verilmez. İşgörelerin herhangi bir açıklamada bulunmaları beklenmeksizin emirlere uymaları istenir. Motivasyon ortamı, yapılandırılmış bir dizi ödül ve ceza yaratılarak oluşturulur (Cherry, 2017). Otokratik liderler öğretmeni ve öğretmenin performansını yakından izler; personel arasındaki rekabeti teşvik eder, başarıyı ödüllendirir ve zayıf performansı cezalandırır. Otokratik lider ayrıca yönlendirici ve görev odaklıdır (Cook, 2011, s.15).

Otokratik liderlik, takipçilerin az katılımı ile liderin tam yetkilendirilmesini sağlayan bir sistemi ifade eder. Yukl (1994) yapmış olduğu araştırma sonucunda, otokratik liderlerin beş özelliğe sahip olduklarını bulmuştur: karar alma sürecinde

takipçilerine danışmazlar, tüm politikaları kendileri belirler, çalışma yöntemlerini önceden belirlerler, lider takipçilerin görevlerini belirler, teknik ve performans değerlendirme standartlarını ayrıntılarıyla belirtir (Ismail, 2012, s. 28; Jay, 2014, s. 13). Otoriter liderlikte örgüt ile ilgili tüm saptamalar, kararlar, politikalar ve faaliyetler yönetici tarafından dikte edilmektedir. İşgörenlerin görev ve sorumluluklarını bizzat kendisi tanzim eder. Genellikle önerilere kapalı olur. İşgörenlerin çalışmalarına ilişkin övgü ve eleştirilerini dikkate almaz (Dilbeck, 1988, s. 41).

Bu tarz stil genellikle diktatörlük veya gerçek dışı yöntemlerle tanımlanır; bu tip liderler korku, tehdit ve otoritelerini kullanırlar; bu liderlik stili üretim odaklı denetçilerle uyum içerisindedir. Liderler çoğunlukla astlardan itaat etmelerini isterler. Genelde, karar vermede ve tüm grup üyelerinin faaliyetlerini belirlerken baskın bir rol oynarlar. Bu liderlik stili bazı tehlikeleri beraberinde getirebilir. Şayet lider kavgacı ve saldırgansa, astları baskın liderliğine olumsuz tepki verebilir ve bu tepkilerini daha ileri noktalara taşıyarak üretimi sınırlandıracak şekilde bir duruma dönüşebilir. Ayrıca, grup üyelerini lidere direk bağımlı kılmaya zorlayan bir ilişki modeli, liderin yokluğunda lidere olan bağlılık etkinliklerini azaltabilir (Mohammed ve diğerleri, 2014).

Otokratik liderler, tüm kararları işgörenleri veya takipçileri dahil etmeden kendileri alır ve bu kararları kendilerine empoze eder (Greenfield, 2007). Yöneticinin işgörenlerini karar verme sürecine katmaması, yönetici ile işgörenler arasında iletişim kopukluğu meydana getirir ve böylece örgütün kendini geliştirmesini engellemiş olur. Çünkü otokratik liderler karşısında işgörenler fikir üretmekten kaçınırlar (Çelik, 2013, s. 121). Bazı durumlarda otokratik liderler, katılımcı yönetimli liderlerden daha yüksek üretkenliğe sahip olduğu saptanmıştır. Ancak otokratik gruplar içindeki olumsuz tutum, genellikle yüksek iş gücü devrini ve performans düşüren devamsızlık ile verimliliği azalttığı nedeniyle bu her zaman mümkün olmayabilir. (Kouzes ve Posner, 2007).

2.3.2.3. Tam Serbestlik Tanıyan Liderlik

Tam serbestlik tanıyan liderlik stili, en az tercih edilen liderlik tarzıdır. Bu liderlik stili liderlikten kaçınmaya dayanır (Trash, 2012, s. 6). Bass ve Avolio 'ya (1994) göre pasif sakınan liderlik uygulamaları, sorunlar yaşansa dahi harekete geçmeyen liderlerin karakteristik özelliklerini taşır ve açık hedefler veya beklentiler sunmamaktadır. Bu

liderlik stili genellikle tam serbestlik tanıyan tarz olarak tanımlanılmaktadır (Segredo, 2014, s. 11). Rutin olarak çok etkili olmayan bir liderlik tarzı olarak düşünülür (Bentley, 2011, s. 25). Bu tür liderlik stili sık sık kendisini bazı evrak işleri ile meşgul eder ve böylece işgörenlerinden uzak durur. İşgörenleri kendi haline bırakır. Böyle bir liderin amacı ve hedefleri olmaz, karar vermez ve iyi bir arkadaş olduğuna inanır. Grupta istikrarsızlık, özensizlik, düşük üretim ve hayal kırıklığı vardır. Nadiren üretim ve iyi performans gösterebilen yönü belli olmayan bu grupta güvensizlik ve başarısızlık kaçınılmazdır (Mohammed ve diğerleri, 2014).

Serbestlik tanıyan liderlik tarzı sadece liderin adı var ama kendisi ortalıkta olmayan bir durumu simgelemektedir. İşgörenlerle arasında herhangi bir değiş tokuş ya da bir sözleşme yer almaz. Bu tarz çoğunlukla liderlik niteliklerinden mahrum işbaşına gelen idarecilerde görülen bir durumdur. Bu tarzı benimsenmiş lider, liderlikten kaçınır, kararları erteler, ödülleri sağlamaz ve işgörenleri motive etmek için hiçbir girişimde bulunmaz. İşgörenlerin yardımına ihtiyaç duyduklarında onlara gerekli desteği sağlamaz, sorulara ya cevap vermez ya da kaçamak cevaplar verir. İşgörenlerine her türlü serbestliği ve özgürlüğü tanır. (Karip, 1998). Tam serbestlik tanıyan liderlik bireysel ve toplumsal kararları bireylere ve gruplara bırakır. Bazen toplantılara iştirak eder ancak kararların alınmasında işgörenleri özgür bırakır. İş ile ilgili tartışmalara girmez ve işgörenlerin çalışmalarını sorgulamaz. İşgörenlerin eylemleriyle ilgili nadiren yorum yapar ve eylemleri değerlendirme veya düzenleme girişimi olmaz (Dilbeck, 1988, s. 41-42).

Burada lider, basit bir simgedir çünkü otorite hiyerarşisi yoktur ve liderin başlıca görevi, grup tarafından ihtiyaç duyulan malzemeleri tedarik etmektir. Tam serbestlik tanıyan liderlik işgörenlerin motivasyonlarını sağlamada ve kararların alınmasında kolaylaştırıcı roller üstlenir (Teresa, 2013). Bu liderlik stili, bağımsızlığa izin verir, zira takımın oluşmasını cesaretlendirir ve işgörenlerin ihtiyaçları veya refahı için endişe duymaz (Robbins ve Judge, 2009).

Bu tür liderler, önemli konular hakkında düşüncelerini açıklamaktan ve eyleme kalkışmaktan sakınırlar, kararları vermek veya ertelemek bağlamında başarılı olamazlar, sorumluluk almaktan imtina ederler, geri bildirim yapmazlar ve statükonun sürdürülmesine izin verirler. Bu en etkisiz liderlik davranışıdır. Bu tür lidere makamında oturan, mümkün olduğu kadar az öğrenci ve işgörenle görüşen, öğretmen ihtiyaçları ve

öğrenci gelişimleri ile ilgilenmeyen ve her şeyi oluruna bırakan bir okul yöneticisi örnek verilebilir (Hoy ve Miskel, 2010). Tam serbestlik tanıyan liderlik stili sergileyen liderler yönetim yetkisine minimum gereksinimi olan, işgörenlere müdahale etmeyen ve diğer bir ifadeyle, yetkiyi sahiplenmeyen, yetki kullanmayı tamamen işgörenlere bırakan özellikleri barındırırlar. İşgörenlerin amaç, plan ve programlarının gerçekleştirilmesi için kendilerine kaynaklar tahsis edilmesi imkânını tanıyan bir liderlik tarzıdır (Eren 2012, s. 461; Koçel, 2013, s. 583). Tam serbestlik tanıyan liderlik tarzı müdahale politikası içermez, tüm işgörenlere tam bir özgürlük ortamını temin eder ve amaçlara ulaşmak adına açık bir yol mevcut değildir (Omolayo, 2004-2007). Tam serbestlik tanıyan davranış gösteren liderler bağlı buldukları gruplara sınırsız bir özgürlük tanımakta olup, işgörenleri kararlarını tek başlarına verme konusunda rahat bırakırlar (Bakan, 2011, s. 25). Bu tarz ile özgürlükler tamamen grup hedefleri, teknikleri ve çalışma yöntemleri tarafından belirlenir. Tam serbestlik tanıyan liderlik stili, özellikle işgörenlerin olgun ve yüksek derecede motive oldukları an, en etkili liderlik tarzı olarak tanımlanmaktadır (Ismail, 2012, s. 29; Jay, 2014, s. 14).

Tablo-2.2. Liderlerin Demokratik, Otokratik ve Tam Serbestlik Tanıyan liderlik Tarzlarının Karşılaştırılması

Demokratik	Otokratik	Tam Serbestlik Tanıyan
Lider tarafından teşvik edilen ve desteklenen tüm politikalar, bir grup tartışması ve kararı meselesidir.	Bütün yönetim tarzının lider tarafından tanımlanması	Lider katılımı olmaksızın, grup veya bireysel karar almak için işgörenlere özgürlük tanınması
Kararlar geniş bir katılımı alınır. Grup hedefi için genel adımlar atılır ve teknik tavsiyenin gerekli olduğu yerde lider, seçim yapılabilecek iki veya üç çözüm alternatifi önerir.	Teknikler ve faaliyet adımları her seferinde otorite tarafından belirlendiği için, gelecekteki adımlar daima öngörülmez şekilde belirsizdir.	Lider çeşitli materyalleri tedarik eder. Bunları nerede ve nasıl sağladığını gerektiğinde açıkça ortaya koyar. İş ile ilgili hiçbir tartışmada taraf olmaz.
Üyeler, birlikte çalışacaklarını seçmekte özgürdür ve görev dağılımı gruba bırakılır.	Lider çoğunlukla her bir üyenin belirli çalışma görevini ve çalışma arkadaşlarını dikte eder.	Lider tarafından eksik katılım tamamlanır.
Lider, övgü ve eleştirilerinde objektif ya da gerçek fikirlidir ve çok fazla çalışma yapmadan ruhen düzenli bir grup üyesi olmaya çalışır.	Her üyenin çalışmasını eleştirmesinde ve övmesinde yetki kişiseldir zira gösteriş yapmak dışında aktif grup katılımından uzak durur. Açıkça muhalif olmaktan çok dostça ya da gayri şahsi olarak davranır.	Sorgulanmadıkça ve etkinliklerin seyrine müdahale etme girişimi olmaksızın üye faaliyetleri hakkında çok seyrek yorumlar yapar.

Kaynak: Lewin, Lippit ve White, 1939, s. 273.

2. 3.3. Liderin Güç Kaynakları

Liderler, bireyler, gruplar ve örgütler çeşitli güç kaynaklarını kullanabilirler. Özellikle, liderler grup üyelerinin davranışlarını etkilemek, uyumu yakalamak ve örgütün işleyişini sağlamak için güç kullanırlar. İzleyicileri tarafından liderin daha iyi anlaşılabilmesi için güç kaynaklarının analiz edilmesi gerekir. Yapılan araştırmalar sonucunda beş güç kaynağı tespit edilmiştir (Hoy ve Miskel, 2010, s. 208-209; Çelik, 2013, s. 5):

1. Yasal Güç: Hiyerarşik yönetim yapısı içerisinde yer alan liderlik veya yöneticilik pozisyonunda olan kişilere yasalarca tanınan ve resmi yetkiye dayanan güçtür. Diğer bir deyişle, işgörenlerin çalışma durumlarını ve davranışlarını yakından izleme fırsatının yöneticiye verilmesi ve yöneticinin bu fırsatı işgörenleri etkilemek için kullanmasıdır. Aynı zamanda bu yetki işgörenler tarafından kabul görmesi gerekir. Çünkü lider bu gücünü kanun ve yasalardan almaktadır. Buna örnek eğitim kurumlarındaki okul yöneticilerine verilen yetki gösterilebilir. Okul yöneticisi yasadan aldığı yetkiye dayanarak bu gücü okuldaki işgörelere karşı kullanmaktadır. İşgörelere de bu yetkinin yasal olduğunu ve hukuken buna uymaları gerektiğinin farkındalar.

2. Ödül Gücü: Yöneticinin işgöreleri, istenen davranışları sergilemesi karşılığında ödüllendirme yetkisidir. İşgörelere becerilerinin değerlendirilmesi için liderler tarafından ekseriyetle başvuru olan bir çeşit güçtür. Bu tür güç, gücünü ödüllere cazipliğinden ve ödüllere adil dağılımından alır. Örneğın, ödevlerin paylaşımını veya bursların geliştirilmesini kontrol eden yahut işgörelere günlük rutinler dışına çıkarabilen yönetici görev yaptığı eğitim kurumunda bu ödüllü kullanma yetkisini kendinde bulur. Bizim sahip olduğumuz eğitim sistemimize göre okul müdürlerinin direk olarak işgörelere ücretlerini tayin etme gibi bir yetkiye sahip olmadıklarıdır. Yine de öğretmenlerin sicil notlarını verme, yükseltme ve aylık bazında ödüllendirme gibi hususlarda okul müdürü bu ödül gücünden faydalanabilir.

3. Zorlayıcı Güç / Baskı Gücü: Bu ödül gücünün zıttı olarak bilinir. Yöneticilerin, işgörelere arzu edilmeyen davranışları nedeniyle cezalandırarak etkileme yetkisidir. Yöneticilerin talimatlarına ve kurumun kurallarına uymayan işgörelere karşı kullandıkları caydırıcı bir güç olmakla birlikte denetleme ve cezalandırma yetkisini ifade

etmektedir. Zorlayıcı güç, yapılan hataların cezalandırmak yoluyla ne oranda önlenip önlenemediği olasılığına dayanmaktadır. Verilen cezalar çeşitli şekillerde olabilir. Rütbe indirme, maaş zammına karşı çıkma, yanlış davranışları cezalandırma, düşük sicil notu verme gibi durumlar zorlayıcı güce örnek olarak verilebilir. Ayrıca resmi sözlü azarlama, istenmeyen iş ödevleri ve sıkı denetimler gibi hususları içerebilir. Okul müdürünün yasal gücünün yanı sıra zorlayıcı gücü de kullanma yetkisi vardır. Okul müdürünün yukarıdaki zorlayıcı güçlerden birini öğretmene karşı kullanması durumunda onun zorlayıcı gücünü oluşturmaktadır.

4. Karizmatik Güç / Referans Gücü: Takipçilerce karizmatik güce sahip olan lider takipçilerini karizmatik gücü ile büyük oranda etkilemektedir. Karizmatik gücü elinde bulduran birey sahip olduğu özelliklerinden dolayı takipçileri tarafından takdir edilir ve aynı zamanda rol model olarak alınır. Güç kişinin sergilediği olağanüstü kişilik ve iletişim becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla karizmadan kaynaklanan güç, liderin takipçileri üzerindeki saygınlığını göstermektedir. Örneğin genç öğretmenler kendini müdürle özdeşleştirir ve davranışlarını taklit eder.

5. Uzmanlık Gücü: Yöneticinin bilgi ve becerisine dayanır. Bu liderlik gücü, liderin sorumlu olduğu kişilerin gereksinimlerini gidermek için sergilemeye çalıştığı özel beceri ve bilgilerden oluşmaktadır. Liderin sorunları çözme, uygulama ve denetleme yeteneği oldukça gelişmiştir. Bu tür güce sahip olmayan işgörenler liderin engin birikim ve deneyiminden faydalanacaklarını bilirler ve paylarına düşeni almaya çalışırlar. Uzman gücü hemen olacak bir güç değildir, bunun edinmesi için uzun yıllar gerekir. Bu derin birikime ve tecrübeye sahip olmayı gerektiren bir güç türüdür. Faydalı bilgiler uzmanlık gücünün sınırlarını belirler. Yönetici bilgi birikimini ikna edici, güvenilir, haberdar edici, kararlı bir biçimde işgörenlerine sunmalı ve bir tehdit olarak algılamamak için çabalamalıdır. Uzmanlık gücüne sahip olan lider, takipçiler arasında birlik ve beraberliği sağlayarak güdülenmeyi içselleştirmeye çalışır.

Bu beş güç türü kendi arasında örgütsel ve kişisel olarak iki kategoriye ayrılmaktadır. Ödül, yasal ve zorlayıcı güçler örgütsel güçlere dayanırken, karizmatik ve uzmanlık gücü daha bireysel özelliklere dayandığı için kişisel güç olarak tanımlanır (Hoy ve Miskel, 2010, s. 210). Formel bir eğitim lideri olan okul yöneticisi gücünü kanunlardan alır. Bu gibi yöneticiler ödül, yasal ve zorlayıcı liderlik güçlerini birlikte kullanmaya

çalışırlar. İlkokul yöneticileri ile ilgili yapılan bir çalışmada, yüksek uzmanlık gücü yüksek olan yöneticilerin öğretmenlerin ruhsal gücünü, iş tatminini ve motivasyonlarını olumlu yönden etkilediği görülmüştür. Ayrıca okul müdürü tarafından sergilenmeye çalışılan yüksek uzmanlık gücü bir yanda öğretmenlerin teknolojik uygulamalarını geliştirirken diğer yanda öğrenci başarısının artırılmasında olumlu bir rol oynamaktadır (Çelik, 2013, s. 7).

2.3.4. Okul Yönetiminde Liderlik ve Etkili Liderlik Davranışları

Eğitim kurumları, toplumun geleceğini şekillendiren belirli bir sosyal amacı gerçekleştirmek için kurulmuşlardır. Eğitimin kalitesi bir toplumun geleceğini belirler. Çok boyutlu işlevleri yerine getirme sorumluluğuna sahip okullar hem iç hem de dış çevresel faktörlerden etkilenir. Bu faktörlerin bazıları olumsuz olabilir. Olumsuz faktörlerin ortadan kaldırılması, okul yöneticilerinin sergileyecekleri liderlik stillerine bağlıdır (Eres, 2011). Bu perspektiften bakıldığında, okul yöneticilerinin proaktif olmaları, sorunları öngörmeleri ve bunları hızlı ve etkili bir şekilde çözüme kavuşturmaları önemlidir.

Son yıllarda liderlik davranışlarına yönelik yapılan araştırmalarda, liderin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine ilişkin çalışmaların arttığı görülmektedir. Liderliğin kavramsallaştırılmasının güncellenmesine yönelik yapılan araştırmalar ise liderliğin değerlendirilmesinde birbirinden farklı yaklaşımların gelişmesine olanak sağlamıştır (Çelik, 2013, s.147). Okul yöneticisi bir yanda liderliği öğrenmek ve uygulamak yükümlülüğünü icra etmeye çalışırken, diğer yandan örgütte cereyan eden sorunları etik bir biçimde inceleyerek, insanların dikkatini çekmek için bürokratik ve legal yetkeden ziyade, kendi kişisel özelliklerini kullanarak değer, inanç, his ve güven odaklı doğru karar vermek durumundadır (Çelik ve Turhan, 2011, s. 439).

Eğitim kurumlarında görev alan yöneticiler diğer kurumlardaki yöneticilerden farklı olarak çoğu zaman yöneticilik yerine liderlik yapması gerekmektedir. Eğitim liderliği; formel ya da informal liderler ve özellikle de okul yöneticisi, tarafından harekete geçirilen, motive edilen, yol gösterilen ve desteklenen kişilerin; öğretmen, öğrenci ya da diğer okul personeli, tercihlerinde gönüllü değişiklikler meydana getirerek okulun etkililiğini arttırmak için gerçekleştirilen karmaşık bir etkileme süreci ve faaliyetidir

(Çelik, 2011, s. 6). (Mulford, 2003; Bull, 2005), okul yöneticilerinin efektif liderlik davranışlarının öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri nedeniyle okul etkinliğini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedirler (Sancar, 2013, s. 74).

Eğitim sisteminin yapısında ve işleyişinde ara sıra ortaya çıkan yetersizliklerin giderilmesi için yetkin ve liyakat sahibi okul yöneticilerine gereksinim duyulmaktadır. Okul yöneticileri görevlerini icra ederken mevcut yasalara ve mevzuatta bağlı davranmaları yanında mesleki etik prensiplere de uygun davranmaları gerekir. Bu açıdan bakıldığında yöneticilerin sadece mevzuatı uygulamaları başarılı bir yönetim için yeterli olmadığı görülmektedir. Görev gereği okul yöneticisi ferasetli, tarafsız ve adaletli olma, insan ilişkilerine değer verme, iştirak etmeyi sağlama, başarıyı yükseltecek önlemleri alma gibi davranışları sergilemesi gerekir (Doğan, 2008, s. 37)

Bir okul ortamındaki liderlik, okul yöneticilerinin personel verimliliği, öğrenci başarısı ve yaratıcı düşünce ile karakterize edilen bir okul iklimini oluşturmak için başvurdukları yöntemlerin bir sonucudur (Sharma, 2016). Lakin müdürlerin nitelikleri ve davranışları, işgörenlerin örgütleri hakkında ne hissettiklerini büyük ölçüde belirlemektedir (Eblen, 1987). Belli bir liderlik stili, öğretmenlerin bağlılıklarını teşvik edebilir veya engelleyebilir. Liderlik stilleri, gücü temel alan ya da ilişkilere dayalı bir liderlik olarak geniş anlamda kavramsallaştırılmıştır (John ve Taylor, 1999, s. 27).

Örgüt ortamında sosyal etkileşimi kavramlaştıran üç parametre mevcuttur. Bunlar; 1) liderin ve üyelerinin davranışındaki açıklık, 2) iş verimi ve sosyal gereksinimler bağlamından grup üyelerinin tatmini, 3) liderin ve grup üyelerinin liderlik davranışları gösterebilme özgürlüğüdür. Bu açıdan liderliği örgüt ortamından ayrı olarak ele almak hatalı bir davranıştır. Çünkü liderin özelliği toplum ve örgütün özelliğine göre şekil alarak biçimlenir. Eğitim liderliği de içinde bulunduğu güç çevresi ve bürokratik ortamdan ayrı düşünülemez. Özellikle eğitimde, bu güç ve ortam, çok karmaşık unsurlardan meydana gelir. Eğitim lideri, formel kadar informal örgüt ve liderlerden yararlanarak durumunu güçlendirebilir (Bursalıoğlu, 2011, s. 205).

Küreselleşmenin giderek arttığı, rekabetin her geçen gün daha da acımasızlaştığı günümüzde okullarda kaliteli bir eğitim ve başarı sağlamak yöneticilerin üstün liderlik becerilerine sahip olmasını gerektirmektedir. Bir okulun belli amaçlara ve açık bir

misyona sahip olması, okuldaki örgüt ikliminin ve kültürünün sağlıklı ve belli bir temele oturtulması, öğretmenlerin çevresindekilere karşı olumlu bir tutum sergilemesi, öğretmenlerin sınıflarında oluşturdukları etkili öğrenme ortamları ve uygulamaları, liderlik ile okul yönetimi arasındaki ilişkiyi yansıtan en önemli göstergelerdir. Bu konulardaki olumlu ilerlemeler, okulda etkili bir liderliğin varlığına işaret eder (Gedikoğlu, 2015).

Etkili bir eğitim lideri, okulun değerlerini sürekli olarak sergilediği davranışlarıyla güçlendirir. Bu tip liderler, okula özgü olan bazı kurumsal değerlerin okulun dışında tahakküm kurmak isteyen kesimler tarafından kabullenmesine çalışırlar. Etkili lider, öğretmenleri sınıf ortamında formel veya informel olarak gözlemler ve onları etkilemeye çalışır. Neticede öğretmen ve öğrencilerin başarılarını ödün vermeden objektif ve dikkatli bir şekilde değerlendirir. Ödül dağıtıcı özelliğini kullanarak öğretmen ve öğrenciler üzerinde büyük bir etki meydana getirir (Çelik, 2013, s. 50).

Takım dinamikleri ve süreçleri genellikle lider etkinliğini belirlemek için hızlı ve ölçülebilir sonuçlar sağlar. Takım süreçleri, takım üyelerinin işle ilgili becerilerinde daha deneyimli hale geldikçe, liderlik süreçleri ve takım süreçlerinin birbirlerini etkilediği ve karşılıklı bir ilişkiye sahip olduğu daha net anlaşılacaktır. Nitekim ekip üyeleri iş becerisi olgunluğu kazanacaktır. Liderler genellikle problem çözme becerilerini, bilgilerini, çözüm oluşturma becerilerini ve sosyal yargılarını liderlik durumuna doğrudan uygularlar. Etkili liderlik, dolaylı bir yaklaşımdan daha fazlası kullanılarak başarılabılır. Liderlik etkinliği, durumsal ortamın yanı sıra liderlik tarzına da bağlıdır (Marsiglia, 2005).

Etkili eğitimsel liderlik okul etkinliği ve gelişimi için çok önemlidir (Ololube ve diğerleri, 2012). Eğitimsel liderliği sürdürebilmek için liderlerin okullarda eğitim ve öğretimi daha nasıl iyi bir konuma getirebiliriz düşüncesiyle ilgili sürdürülebilirlik yaklaşımlarını geliştirmeleri gerekir. Eğitim ve öğretimi teşvik etmek ve desteklemek için çevrelerindeki paydaşlarından nasıl yararlanmaları gerekir konusunda arayış içinde olmalılar. Üstlendikleri vizyonlarını sürdürmek ve işgörenlerin tükenmişliğini nasıl bertaraf edeceklerini gayet iyi bilmeliler. Liderliklerinin okul yönetimindeki etkisinin nasıl değerlendirildiğini açıkça ortaya koymalıdır. Çoğu lider, öldükten sonra arkasında bir miras bırakmak ve başkalarına ilham kaynağı olacak önemli şeyleri yapmak ister

(Hargreaves ve Goodson, 2006). Büyük ölçüde, okullarını yanlış yöneten liderler değildir; onları bu şekilde yönlendiren sistemleridir (Mulford, 2003).

The Wallace Foundation Dergisi genişletilmiş Ocak 2013 sayısında etkili okul liderlerinin yapması gereken görevleri 5 madde şeklinde açıklamaktadır:

1. Yüksek standartlara dayanan, tüm öğrenciler için akademik başarı vizyonunu şekillendirmek,
2. Güven, takım ruhu ve verimli etkileşimin diğer temellerinin egemen olması için eğitime misafirperver bir iklim kazandırmak,
3. Öğretmenlerin ve diğer yetişkinlerin okul vizyonunu gerçekleştirmede rollerini üstlenmeleri için liderlik etmek.
4. Öğretmenlerin en iyi şekilde öğretmesini ve öğrencilerin de en üst düzeyde öğrenmesini sağlayacak şekilde eğitimi geliştirmek.
5. Okul gelişimini teşvik etmek için insanları, verileri ve süreçleri yönetmek (The Wallace Foundation, 2013).

Education Development Trust Highbridge House Dergisi 2014 yılında yeni baskısında etkili okul liderliğinin temel boyutlarını şu şekilde tanımlamaktadır (Day ve Sammons, 2014, s. 7):

1. Vizyon, değerler ve hedef tanımlamak
2. Öğretim ve öğrenim koşullarını iyileştirmek
3. Öğütün yeniden tasarımı: rol ve sorumlulukların uyumlu hale getirilmesi
4. Öğretme ve öğrenmeyi arttırmak
5. Müfredatı yeniden tasarlamak ve zenginleştirmek
6. Öğretmen kalitesinin arttırılması (ardıl planlama da dahil olmak üzere)
7. Okul içindeki ilişkileri inşa etmek
8. Okul dışındaki ilişkileri geliştirmek
9. Ortak değerleri vurgulamak.

Okul liderlerinin personel motivasyonuna önem vermeleri ve çalışma koşulları üzerindeki etkileri, öğrenci başarısını dolaylı ve en güçlü biçimde geliştirme eğiliminde olmaları, özellikle öğrenci başarısı düşük olan okullar için önemlidir (Day ve Sammons, 2014). Şayet amaç öğrencinin gelişmesini ve başarısını etkilemek ve personel performansını iyileştirmekse, bu liderlik açısından önemli bir görevdir. Böyle bir

performans, işgörenlerin motivasyonları, bağlılıkları, bilgi ve beceri kapasiteleri ile çalışma koşullarının bir işlevidir. Özellikle son yıllarda okul liderlerinin personel kapasitesinin yükselmesine yaptıkları katkılar üzerinde son derece önemli vurgular yapılmıştır. Bu vurgular, öğretim liderliği kavramının birçok ülkedeki popülaritesine ve başarılı okul liderlerinin sahip olması gereken müfredat ile ilgili bilgilerini keşfetmek için yeni başlayanların çabalarına ayna tutmaktadır. ABD'de yapılan son araştırmalar, ilköğretim okullarında öğretimsel liderliğin uygulanması, ortaöğretime göre çok daha kolay olduğunu göstermektedir. Orta öğretim okullarında, bölüm başkanının daha önemli bir öğretimsel ve müfredat liderliği rolü oynaması mümkün olduğu görülmektedir (Louis, Dretzke ve Wahlstrom 2010; Sammons, Thomas ve Mortimore, 1997). En başarılı okul liderleri açık fikirlidirler ve başkalarından bir şeyler öğrenmeye her zaman hazırdırlar. Temel değerler sistemi içinde ısrarcı, esnek ve iyimser düşünceye sahip olmalarına rağmen, dogmatik değil, aynı zamanda esnektirler. Bu tip liderler, işgören motivasyonunun yükselmesi için çalışırlar ve herkesin öğrenmesi ve başarılı olması beklentisi ile koşuştururlar (Leithwood ve Jantzi, 2008).

Daha önceleri etkili okul müdürü liderliği, müdürün öğretim ve denetime ilişkin okul süreçlerini ve prosedürlerini yönetme yeteneğine odaklanmaktaydı. Bu bağlamda, eğitimdeki son hareketler ve toplumdaki değişimler göz önüne alındığında, müdürlerin yeni bilgi ve becerileri niçin yeniden ele alınmalı ve edinmeli gerektiği gerçeği anlaşılmaktadır. Son araştırmalar dikkate alındığında, araştırmacılar ve uygulayıcılar arasında, bir müdürün bugünkü eğitim örgütlerini etkin bir şekilde yönetmek için kullanabileceği çeşitli liderlik stillerinin olduğu konusunda genel bir mutabakat var gibi görünüyor. Bununla birlikte, en etkili liderlik stili daha az komuta ve kontrol, daha fazla öğrenme ve liderlik, daha az dikte ve daha fazla düzenleme gerektirir (Dufour ve Eaker, 1998). Aslında, daha yakın zamanda etkili müdürler, bir vizyonun oluşturulması ve okulun iyileştirme sürecinde birey için yenilik, etki ve düşünce gibi liderlik becerilerinin kullanılması üzerine odaklanan dönüşümcü liderler olarak görülmüştür (Waters, Marzano ve McNulty, 2004). Bunun sonucu olarak, liderlik teorileri araştırılmaya devam edildiğinde, dönüşümcü liderliğin başka bir biçimi "Kolaylaştırıcı Liderlik" olarak adlandırılmıştır. Kolaylaştırıcı liderlik bir okulun toplu becerisini uyarlayan, sorunları çözen ve performansı geliştiren davranışlar olarak tanımlanır (Connely ve

Goldman,1994). Bu tarzda, kolaylaştırıcının rolü, işgörenlerin her seviyede katılımını teşvik etmektir. Başka bir deyişle, bir lider, öğretmenlerin ve okul toplumunun iş birliğini, katılımını ve güçlenmesini teşvik eden bir okul kültürü yaratmalıdır (Herrera, 2010, s. 10-11).

Smith ve Andrew (1989) öğrenci başarısını daha üst seviyelere çıkaran müdürlerin dört etkileşimini tespit ettiklerini ifade etmekte. Birincisi, müdür, öğretmenlerin uygulamalarını iyileştirmesi için risk alma konusunda rahat edecekleri bir ortamı sağlamada anlayışlı olmalıdır. Öğretmenlere kaynak ve destek sağlaması için müdürler her zaman hazır olmalı. İkincisi, müdür etkili öğretime damgasını vurmalı ve iyileştirme konusunda öğretmenlere düzenli geri dönüt sağlamalıdır. Üçüncüsü, müdür okul programlarının ve öğretimin dayanak noktası olan başarı hedeflerini ve sonuçlarını açıkça tanımlamalıdır. Müdür, başarının öğrenilmesi ve yaşanması konusunda tüm öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda ortak bir değeri teşvik etmelidir. Son olarak, müdür tüm gün boyunca okulda görünür olmalıdır (Shortridge, 2015, s. 22).

Liderlik, bir okulda etkin işleyişin en önemli unsuru olmasa da hayati önem taşımaktadır (Leithwood, 1994). Eğitim alanına yönelik bir meydan okuma, liderlerin ve liderliğin gelişimini daha da artırır. Bu bağlamda müdürler etkili uygulayıcılar olmak için olumlu okul kültürlerini oluşturarak, yeterlik ve gelişim arasındaki bağlantıların uyumunu sağlamalı ve uygulamalarına yansıtılmalı (Seymour, 2016, s.10-11). Sürekli okulda görünen ve sık sık doğrudan öğretmen ile iletişim kurmayı içeren bir liderlik stili öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyonunu etkiler ve okul kapasitesini geliştirir. Bir yöneticinin liderlik stili, öğrencilerin öğrenme kazançlarını ve okulun kapasitesini etkileyen güçlü bir değişim ajanıdır. Etkili müdürler, öğrencinin yüksek başarısına katkı sunan öğretmenlerin sahip oldukları yetenek ve becerilerini sergilemelerini teşvik eder (Hardman, 2011). Etkili lider, astlarıyla nasıl ilişki kuracağını, onları nasıl galeyana getireceğini, motivasyonlarını nasıl artıracığını ve ne şekilde örgüte sadık kılacağını bilen kişidir (Alkahtani, 2016, s. 25).

Artan sorumluluklar, yönetim ve öğrenci başarısını artırma görevi, liderlik işlevinin odak noktasını çizer. Birincil sorumluluk, artan öğrenci başarısı misyonuyla etkin öğretim ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Müdürün işlevi, baş öğretmen olarak okulun örgütlü ve verimli çalışmasını sağlamak için gereken sınırlı görevleri yerine getirmesinin yan ısıra

kampüsün genel müdürü olarak müdürlüğü (Wilmore, 2002) sürdüren bir usta öğretmen olarak geliştirmektir. Bu nedenle, liderliğin rolü öğrencilerde değişim yaratabilmek ve bununla birlikte bilgi, tutum, beceri ve davranışlardan kaynaklanan değişimi okuyabilmektir. Kısaca, müdürün sorumluluğu öğrencilerin öğrenmesini sağlamak ve okulları yönetmektir (Moffitt, 2007, s.39).

Okul liderlerinin potansiyellerini tam kapasite olarak kullanmak ve okulun iyileştirilmesini sağlamak için sürekli beceri geliştirmeye ihtiyaçları vardır. Kotter (2008), liderlerin ve örgütlerin gelişmesinin aynı anda gerçekleştiğini ileri sürmüştür. Yetkinlik ve yetenek göstermek, insanlara saygıyla davranmak, soru sormak, yanıtlar için dikkatle dinlemek ve iletilen şeyleri içselleştirmek için izin vermek, liderler ve örgütler tarafından daha iyi performansa neden olabilir. Kotter, okul liderlerinin akademik performansı ve örgütsel liderliği güçlendirmeye yardımcı olmak için günlük etkileşimlerin öncelikleri olarak geliştirebilecekleri basit bazı stratejileri önermiştir: Liderler, işgörenleri bilgilendirmek adına bilgiyi geliştirmek, onların görüşlerine saygı göstermek, dinlemek, bilgi paylaşmak ve eleştirilere olumlu yanıt vermek için veri toplamanın yaratıcı yöntemlerini geliştirmelidir (Morgan, 2015, s. 20). Bu stratejileri uygulayan lider astlarının ve işgörenlerinin nazarında etkili ve güçlü bir liderlik imajını oluşturabilir.

Okullarını iyileştirmek isteyen müdürler, kolaylaştırıcı liderliğin eğitici ve kapsayıcı dinamik etkileşimine başvururlar. Öğretim tarafından bakıldığında, okul liderleri çekirdek öğretim programları, ek akademik ve sosyal desteklerin yanı sıra personel alımı ve gelişimi konusundaki yerel etkinliği etkilemektedir. Kaynakların kullanılması ve tutarlı reformdan uzaklaşabilecek dış etkenlerin korunması için stratejik öncelikleri belirlerler. Buna paralel olarak etkili okul müdürleri, okulun genelinde pozitif ilişkiler ağı kurarlar. Öğretme ve öğrenmeyi geliştirmede, bu ilişkilerden faydalanılır. Günlük faaliyetlerini gerçekleştirmede, okul liderleri öğretmenleri de değişim çabalarına dahil ederek araçsal hedeflerinde ilerlerler. Güçlü liderlik, herhangi bir değişim girişimi başarısı için gereklidir (Bryk, 2010). Buna ek olarak, liderin değişim girişimi için sağlam ve değişmeyen bir vizyona ve bu sürecin tamamlanmasına kadar olan süreçte bir kararlılığa sahip olması beklenir (Collins, 2001). Vizyonla birlikte lider, başarılı değişime öncülük etmek için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmalıdır. Bilgi, inisiyatifi anlayan

liderlerin, değişiklik sürecinin sağlam bir şekilde kavranması ve uygulanmasının gerekleştii kùltürü ifade eder. Beceriler liderlik yetkinliğini işaret eder (Ericson III, 2015, s. 58).

Etkili okul yöneticileri bir yandan örgütsel yönetim için kapasitelerini artırırken diğer yandan görevlerinin ilişkiyel yönlerine odaklanırlar. Enerjilerinin önemli bir kısmını etkili bir öğretim lideri olmak için birleştiren okul yöneticileri, okul etkinliklerinde başarı açısından bir kombinasyona sahip olduklarını çevrelerine göstermeye çalışırlar. Ayrıca, etkili okul yöneticileri ihtiyaç duydukları kaynakları belirlemede, mevcut öğretmenlerden en yüksek verimi almada ve okulu sorunsuz bir şekilde yönetmede tüm yeteneklerini sergilemeye çaba gösterirler. (Poloncic, 2016, s. 16-17).

Çok başarılı okul yöneticileri açık fikirli, meraklı ve analitiktirler; onlar aynı zamanda birer dinleyici, risk alan ve statükoya meydan okuyan kişilerdir. Bu tip yöneticiler öğretim ve öğrenme teorisinde ve araştırma yapma konusunda ustadırlar; sınıfta bulunurlar ve öğretmenlerinin çabalarına kamusal görünürlük kazandırmak ve okullarında profesyonel öğretim toplulukları oluşturmak için öğretmenleriyle ayrıntılı geri bildirim içeren profesyonelce diyalog içerisine girerler (Burnett- Beidinger, 2013, s. 26-27).

Okullarını mükemmelleştirmek için kendilerine hedef koyan okul yöneticileri, günlük yaşamın gelgitleri ve kaçınılmaz küçük krizleriyle başa çıkmalı, güncel düzenlemeler yapmalı, işğörenlerinin adaptasyonunu ve motivasyonunu sağlamalılar. Öğretmenlerin ve öğrencilerin performansı üzerinde etkinliğini hissettirme gereğini duymalılar (Alexson, 2008, s.16). Eğitim kurumlarının başarı elde etmesinde yöneticilerin etkisi büyüktür. İşlerin planlanması, organizasyonu, iş bölümü ve işlerin yaptırılması konularında etkileri vardır (Yıldırım, 2007).

2.3.5. Liderlik, Liderlik Stilleri ve İşğören Motivasyonu

Liderlik motivasyonla ilintilidir. Araştırmacılar bu kavramı yönetmek, rehberlik yapmak, yol göstermek, eskortluk yapmak, yönlendirmek, takip etmek, uyarmayı teşvik etmek gibi belirli bir hedef veya sonuca varmak konusunda birçok farklı açıdan ele almışlardır (Majeed, Bhatti, Nemati, Rehman ve Rizwan, 2010). Bu tanımların hepsi bir

şekilde motivasyonu işaret etmektedir. İşgörenlerin işlerine motive olmaları ve yüksek performans sergilemeleri kurumun ödül sistemleriyle bağlantılıdır (Franklin, 2016, s. 34). Liderlik motivasyonu, başkalarını etkileme ve yönetme arzusunu içerir ve çoğu zaman yetki gereksinimi ile dengelenir. Liderlik motivasyonu yüksek olan kişiler, diğer insanları etkilemek, tartışmayı kazanmak ya da daha büyük otorite olmak hakkında çok çaba sarf ederler. Alt rollerden ziyade liderlik yapmayı tercih etmekte (Kirkpatrick ve Locke, 1991, s. 52).

Farklı gereksinimlere ve eğilimlere sahip olan işgörenlerin üstün performansa ulaşma çabalarını ve kendilerine sunulan çeşitli ödülleri fark etmek önemlidir. Stratejik hedeflere ve üstün performansa ulaşmak için örgütlerin dönüşümsel değişim geçirmesi kaçınılmazdır. Bu değişiklik, işgörenler ve liderleri arasında yeni davranışlar ve özellikler gerektirir. Bu da kurumun ya da örgütün liderleri ve yönetimi için işgörenlerini üstün kurumsal performansa yönlendirecek stratejilerle birlikte farklı liderlik stillerini geliştirmelerini gerekli kılmaktadır (Majeed ve diğerleri, 2010).

Liderin, örgütün gereksinimlerinin farkında olması ve aynı zamanda örgütün başarısız ve başarılı olmasında kilit bir öneme sahip olduğu unutulmamalıdır. Liderlik yaklaşımı, örgütsel hedeflere ulaşmak ve iyi performans ortaya koymalarını sağlamak için işgörenleri motive etmede önemli bir rol oynamaktadır. Buna ek olarak, liderliğin işgörenleri motive edecek ve performans artışı sağlayacak kadar esnek olması gerekir (Majeed ve diğerleri, 2010). Burns'un (1978)'de ifade ettiği gibi liderliğin en etkili biçimi, ilgili tüm tarafların, kişilerin motivasyon anlayışına ve saygısına dayalı birbirleriyle gerçek ilişkileri paylaştıklarında ortaya çıkar. Lider ve izleyiciler, nihai olarak motivasyonu ve morali artıracak karşılıklı bir ilişki içerisine girerler (Gray, 2013, s.18).

(Clawson, 2006; Kotter, 2008; Kouzes ve Posner'e, 2007) göre liderlik, örgütsel hedefler doğrultusunda insanları güçlendirir, motive eder, yönlendirir, uyarır ve rehberlik eder. Diğer taraftan Drucker (1996-2008) güçlü liderlerin, insanları etkilemek ve motive etmek için kılavuzlar ve yönergeler geliştirdiğini belirtmektedir. Kotter (1990) ise liderlik, etkililik bilincini artırmak ve daha yüksek performansı motive etmek için takipçileri arasında iş birliği ve ekip çalışmasının geliştirilmesini sağlamak amacıyla etik

uygulamalar ve örnek çalışmalar yapması gerekli olduğunu vurgulamaktadır (Morgan, 2015).

(Hallinger ve Heck, 1998; Geijsel, Sleegers, Leithwood ve Jantzi, 2003; Leithwood ve Jantzi, 2005; Supovitz, Sirinides ve May, 2010) tarafından yapılan ilgili literatür araştırmalarında ve çalışmalarında, okul liderliği ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki, müdürlerin okul performansı üzerindeki etkilerini daha iyi anlaşılmasıyla ilgili olduğu belirtilmiştir. Öğretimin daha çok geliştirilmesi bağlamında yeni öğrenme teorilerinin denenmesi ve yeni öğretim stratejilerinin araştırılması için öğretimde ekstra çaba harcanması koşulları, artan öğretmen motivasyonu ile yakın bir ilişki içinde olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin katılımını ve motivasyonunu, çoğunlukla okul liderliği ile öğrencilerin öğrenmesi arasında arabulucu bir faktör olarak ele alındığı ifade edilmektedir (Eyal ve Roth, 2011).

Okul yöneticisi sergilediği olumlu liderlik stili ile pozitif okul kültürünü ve ortamını oluşturmakla birlikte öğretmenlerin kapasitelerini ve motivasyonlarını etkileyerek okulun başarılarının geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Bush, 2005). Okul yöneticisinin liderlik tarzı öğretmen motivasyonunu oluşturan etkenler üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Bu, müdür tarafından sergilenen liderlik tarzı ne kadar iyi olursa öğretmen tarafından elde edilen motivasyon da o kadar yüksek olur demektir (Patimah, 2017). Whiteacre'ye (2006) göre, liderlik stili öğretmenlerin motivasyon düzeyini ve çalışmaya olan bağlılığını etkileyen önemli bir faktördür. Okul yöneticileri, okullarının misyon, vizyon ve felsefelerini desteklemeleri konusunda öğretmenlerini motive etmek için yaratıcı yollar bulmalıdır. Buna ek olarak, yöneticiler öğretmenler için bir rol modeli olarak hizmet etmelidir (Franklin, 2016, s. 20).

Öğretmenler tarafından kabul gören liderlik tarzı, kararlar alınacağında veya problemler ortaya çıktığında onları motive edecek, ilham verecek ve olumlu etkileyecek nitelikte olması arzulanır. Ayrıca, bu stiller olumlu, kurumsal bağlılık yaratabilir ve iş performansını artırabilir. Okul yöneticisi, liderlik tarzıyla, işgörenleri daha fazla çalışmaya teşvik etmek için ödüller sağlayarak her zaman örgütsel bağlılığı artırabilir. Okul yöneticisinin öğretmenleri teşvik etmek ve onlara rol model olmak için güçlü bir amaç duygusuna sahip olması gerekir. Lider olarak, işgöreni daha iyi performans

sergilemesi için onları motive etmeye çalışır, hedefe ulaşması konusunda talimat verir ve okul ortamındaki davranışlarını yönlendirir (Naile ve Selesho, 2014).

Öğretmenlerin perspektifinden bakıldığında, iş tanımlarını yerine getirmek için motivasyon çok önemlidir. Porter'a (2012) göre, öğretmenler, diğer profesyoneller gibi, mesleklerine kendilerini adanmış ve kaliteli hizmet sunabilmek için motivasyona ihtiyaç duyarlar. Öğretmenler sınıfta işlerini yapmak için motive edilmezse, okul üzerinde olumsuz bir etki yaratabilir. Bu olumsuz etki, öğretmenlerin mevcut okullarını terk ederek başka okullara geçiş yapmalarına ya da eğitim alanını tamamen terk etmelerine sebep olabilir. Bunun neticesinde birçok ülkede öğretmenlerin bu şekilde işlerinden ayrılma oranları yüksektir (Franklin, 2016, s.20).

Günümüzde liderlikle ilgili yapılan araştırmalarda liderliğin, belirli bir süreç içerisinde güç veya otoriteden ziyade motive edici yöntemleri kullanarak işgörenleri tayin edilen hedefleri başarmak istikametinde tesir altına alma yöntemi olarak kabul görmektedir (Çetin, 2011, s. 32). Liderlik, işgörenlerin motivasyon seviyeleri üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Öğretmenlerin okul yöneticisinin liderlik davranışlarına yönelik yaklaşımları, yöneticiler tarafından iki farklı biçimde endişeye yol açmaktadır. Birincisi, okul müdürlerinin astlarına karşı davranışları ile ilgili duydukları endişedir. İkincisi, müdürlerin yönetim, iletişim, ilişkiler ve işgörenlerin karar verme süreçlerine katılımları konusundaki yaklaşımları ile ilgili endişesidir (Chipunza, Samuel ve Mariri, 2011). Liderlik stilleri otokratik, demokratik, serbestlik tanıyan ya da çağdaş yaklaşımlar olan dönüşümsel, karizmatik ve işlemsel olsun fark etmez, işgörenlerin performansı üzerinde bir etkiye sahiptir. Liderliğin motivasyon üzerindeki etkisi, okul müdürü tarafından kullanılan yaklaşıma bağlı olarak olumlu ya da olumsuz olabilir (Barbuto, 2005).

Bu bağlamda, dönüşümcü liderlik çalışmaları üzerine yapılan incelemeler, daha spesifik olarak dönüşümsel liderlik boyutları vizyon oluşturma, entelektüel teşvik ve bireyselleştirilmiş düşünce ile doğrudan öğretmenlerin motivasyon düzeyini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen en büyük potansiyel etkenlerden birisinin vizyon olduğu akademisyenler tarafından kabul görmüştür. Çünkü vizyon; öğretmenin yanı sıra gelecekte bir değişim görmek istemektedir. Buna göre, hedefler açık ve somut olmalı ve takipçileri örgüt uğruna kendi çıkarlarını feda etmeye

motive edecek ve ilham verecek şekilde kısa ve uzun vadeli hedefleri içermelidir (Eyal ve Roth, 2011). Liderlik tarzı ne olursa olsun iyi bir lider, işgörenleri motive edebilmelidir. Motivasyonel teorinin iki temel kategorisi, içerik teorileri ve süreç teorileri vardır. Süreç teorileri işyerinde motivasyonun nasıl oluştuğunu belirtirken, içerik teorileri temelde iş yerinde işgörenleri neyin motive ettiğini belirtir (Price, 2008, s. 4).

2.4. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen motivasyonu, kişisel inisiyatif alma ve liderlik stillerine yönelik yurt dışında ve yurt içinde yapılmış araştırmalar yer almaktadır.

2.4.1. Öğretmen Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar

Ryan ve Deci (2000), yaptıkları araştırmada dışsal motivasyonun kendiliğinden tanımlanabilen dört farklı türden ortaya çıktığını belirlemişlerdir. Bunlar; dış düzenleme, introjeksiyon, (içe yansıtma) özdeşleştirme ve entegre edilmiş düzenlemedir. Dış düzenleme, maddi ödüller veya başkaları tarafından dayatılan kısıtlamalar gibi dış kaynaklar tarafından kontrol edilen davranış anlamına gelir. Bu tür davranışlar, dış talebi karşılamak ya da harici olarak uygulanan bir ödül ihtimalini elde etmek için gerçekleştirilir. İntrojeksiyon, güçlü bir şekilde kontrollü elinde bulunduran bir iç düzenleme türünü açıklamaktadır çünkü insanlar suçluluk ve kaygıdan kaçınmak veya ego iyileştirmeleri ya da gurur duymayı elde etmek için baskı hissi ile bu tür eylemleri gerçekleştirir. Özdeşleştirme, burada kişi bir davranışın kişisel önemi ile özdeşleşmiştir ve böylece ortaya çıkan düzenlemeyi kendi öz değerimiş gibi sahiplenmiştir. Burada amaç kişisel hedeflere ulaşmak için etkinliğin dışsal sebeplerle gerçekleştirilmesidir. Son olarak, entegre edilmiş düzenleme kendiliğinden tamamen özüksendiğinden ortaya çıkar. Bu, kendi kendini inceleme ve yeni düzenlemelerin birisinin diğer değerleri ve gereksinimleriyle uyumlu hale getirilmesi yoluyla gerçekleşir.

Fernet, Senécal, Guay, Marsh ve Dowson (2008) çalışmalarındaki bulgulara göre kadın öğretmenlerin derse hazırlık yapması ve idari görevlere yönelik algıları erkeklerden daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Okul türüne göre derse hazırlanma konusunda ilköğretim öğretmenlerinin ortaöğretim öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde motivasyon gösterdikleri gözlenmiştir. Bununla birlikte, ilköğretim ve

ortaöğretim öğretmenleri arasındaki öğretime yönelik içsel motivasyon açısından bir farklılık gözlenmemiştir.

Yanmaz (2010) 306 sınıf ve branş öğretmeni ile yaptığı çalışmasında öğretmen algılarına göre cinsiyet ve branş değişkenleri bağlamında öğretmen algılarında anlamlı bir farklılaşma tespit etmiştir. Katılımcıların algıları doğrultusunda öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin artırılmasında yöneticilerinin katkısının büyük olduğu belirtilmiştir. Ayrıca erkek öğretmenlerin algı düzeyleri kadın öğretmenlere nazaran daha yüksek çıkmıştır.

Yıldız (2010) yaptığı çalışmasında dış faktörler olgusunun, motivasyon düzeyi üzerindeki etkilerini araştırmıştır. İçsel ve dışsal motivasyon faktörlerine yönelik ulaştığı bulgular bize şunu göstermiştir. Hem içsel hem dışsal faktörler öğretmenlerin motive olmasında büyük bir etkiye sahiptir.

Alugchaab'ın (2011) çalışmasının bulgularına göre; öğretmenlerin işlerinde fazla motive olamadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin işleriyle ilgili tutkulu olduklarını, ancak Herzberg'in hijyen faktörleri olarak tanımladığı unsurlardan memnun olmadıklarını ortaya koymuştur. Bu faktörler; maaş, yan haklar, çalışma koşulları, statü, idari destek eksikliği ve eğitim-öğretim materyalleridir. Buna karşın öğretmenlerin kendi aralarında ve yöneticilerle olan ilişkilerinde pozitif bir algıya sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Alam ve Farid'in (2011) "Factors Affecting Teachers Motivation" isimli çalışmasının temel amacı öğretmenlerin motivasyonlarının düşük ve yüksek olmasından sorumlu olan faktörleri tespit etmek, sınav stresinin etkilerini araştırmak, sosyo-ekonomik durumu belirlemek, sınıfta kaygı ve akran grubu ile sınav stresinin etkilerini araştırmaktır. Çıkan bulgular doğrultusunda öğretmenlerin sosyo-ekonomik durumlarından, meslek seçiminden, öğrenci davranışlarından ve sınav stresinden memnun olmadıkları sonucuna varılmıştır. Bazı öğretmenler ortaya koydukları performanslarına karşılık yeterince mali destek alamadıklarını ifade etmekte. Öğretmenlerin öğretmenlik eğitimi almaları, toplumdan gereken saygıyı görmeleri, niteliklerine ve yeteneklerine göre ödenmelerin yapılması motivasyonun artmasında etkili olabileceği tavsiye edilmektedir.

Özdemir, Kartal ve Yirci (2014) yaptıkları araştırmada demografik özellikler çerçevesinde öğretmenlerin motivasyon düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığını saptamalarına rağmen, müdürlerin daha yüksek seviyede motivasyon yaklaşımlarını sergilemeleri öğretmenlerde büyük bir beklentiye yol açtığını vurgulamaktalar.

Musa'nın (2014) çalışmasında öğretmenleri motive eden en etkili stratejilerin; kullanılacak araç ve gereçlerin okul müdürleri tarafından sağlanması, öğretmenlerin karar vermede yer alması, başarının ödüllendirilmesi, akran ilişkilerinin düzenli olması ve aidiyet duygusu gibi bulguların olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan çalışma ortamı, ebeveynlerin okula karşı takındıkları tavırlar, maaşların gecikmesi ve teşviklerin olmaması gibi durumlar öğretmen motivasyonunu azaltan etkenlerdir.

Kurt (2015) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre, öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumu, yaş, medeni durum, mesleki deneyim ve gelir düzeylerinin motivasyon boyutları ile yöneticilerinin liderlik düzeyi algısı arasında anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir. Diğer taraftan liderlik ile içsel motivasyon ve toplam motivasyon düzeyleri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Okul yöneticilerinin liderlik vasıflarının artırılmasının, öğretmenlerin motivasyon düzeylerini arttıracığı Kurt (2015) tarafından ifade edilmektedir.

Ben-eli ve Gal (2016) yaptıkları çalışmaya göre müdürün liderlik stilleri ile öğretmenin öğretmenlik mesleği algısı arasında pozitif yönde manidar bir ilişki vardır. Öğretmenin aktif olarak kendini mesleğine adanma isteği ve öğretmenin öğretimle ilgili girişimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin mesleğe yönelik algılarının pozitif olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ertürk (2016) ortaöğretim okullarında görev yapan 428 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin iş motivasyonu ve dışsal motivasyon görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşma gerçekleşmezken, içsel motivasyon algılarında cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılaşma saptanmıştır. Öğretmenlerin iş motivasyonu ve alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Kıdem değişkeninde ise öğretmenlerin iş motivasyonu ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılaşma ortaya çıkmıştır. Kıdem arttıkça

öğretmenlerin iş motivasyonları yükseldiği Ertürk (2016) tarafından ifade edilmektedir. Eğitim düzeyi boyutu açısından öğretmenlerin iş motivasyonu görüşlerinde herhangi bir farklılığın söz konusu olmadığı gözlenmiştir.

Handayani (2016) 135 çalışmasının sonuçlarına göre, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha motive olduğu belirlenmiştir. Bu anlaşılabilir bir durumdur çünkü erkekler kadınlardan daha aktif olma eğilimindedir. Genç öğretmenlerin kıdemli öğretmenlerden daha yüksek bir motivasyonu vardır. Çünkü genç öğretmenlerin bilgileri taze ve kıdemli öğretmenlere göre öğretme arzusu ve isteği daha fazladır. Genç öğretmenler her zaman sınıfta öğretim yöntemlerini geliştirme ya da kurumun yapıcı eleştirilerini ifade etme yeteneklerini göstermeye çalışırlar. Lisans derecesi olan öğretmenler, yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerden daha fazla motive oldukları ifade edilmiştir. Yüksek eğitim seviyesine sahip öğretmenler, mesleki beklentileri ile gerçeklikleri arasında bir uyumsuzlukla karşı karşıyadır.

Emiroğlu (2017) “Öğretmen Motivasyon Kaynaklarına İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri” isimli yaptığı çalışmada içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarını karşılaştırarak öğretmenlerin motivasyon düzeyine yaptıkları etkiyi incelemiştir. Öğretmen motivasyonunun artırılmasında iç motivasyon kaynaklarının dış motivasyon kaynaklarına oranla daha büyük bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin iç motivasyonlarını yükselten ifadelerin başında, öğretmenlerin yaptığı işten tatmin olması, öğretme sevgisi ve öğretmenliğe duyulan saygı ve öğretmenin ilerleme ve kendini geliştirme fırsatı bulmasıdır.

Aynı zamanda öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, okuldaki öğrenci sayıları ve kademeleri dikkate alındığında gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yöneticilerin öğretmenlerle sağlıklı ve pozitif bir iletişim kurması öğretmenlerin motivasyonuna olumlu katkı yaptığı gerçeği anlaşılmıştır. Kısacası, okul yöneticisi ve yönetim anlayışı öğretmen motivasyonunu doğrudan etkileyen önemli bir etken olduğu söylenebilir.

2.4.2. Kişisel İnisiyatif ile İlgili Araştırmalar

Frese ve diğerleri (1996) tarafından kişisel inisiyatifin öncelikleri ile ilgili yapılan araştırmada; Doğu ve Batı Almanya’da kişisel inisiyatifin mesleki sosyalleşmeye,

özellikle de iş kontrolü ve karmaşıklığa bağlı olarak farklılaşması incelenmiştir. Çıkan araştırma bulgularına göre Doğu Almanya'daki işgörenlerin kişisel inisiyatif alma düzeyleri Batı Almanya'dakilere göre daha düşük olduğu bulunmuştur. İş kontrolü ve karmaşıklığın inisiyatif farklılığını etkilediği görülmüştür.

Frese ve diğerleri (1997), kişisel inisiyatif, örgütsel etkinlik için önemlidir ve bağlamsal performansın bir yönüdür. Kişisel inisiyatifi ölçmek için (Frese ve diğerleri, 1997) tarafından görüşme ve anket aracılığıyla biri boylamsal (N= 543) diğeri kesitsel (N= 160) olmak üzere Almanya'da iki tane araştırma yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kişisel inisiyatif alma, işgörenlerin ortaklarının değerlendirmeleri, başarıya duyulan ihtiyaç, eylem yönelimli ve problem odaklı durumlarla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte sorunları soğukkanlı bir şekilde çözme, kariyer planlaması yapma ve gerçekleştirilen planlarda kişisel inisiyatif davranışının etkisi görülmüştür.

Crant ve Bateman'ın (2000) 156 yöneticiyi kapsayan araştırmalarında proaktif kişiliğin karizmatik liderlikle ilişkili olduğu bulgusu elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre yöneticilerin kendileri ile ilgili proaktiflik algıları arttıkça, patronlarının da bu yöneticilere yönelik karizmatik liderlik algıları artmaktadır. Proaktif kişilik, karizmatik liderliğin önemli bir belirleyicisi olabilir. Çünkü araştırmadaki bulgulara dayanılarak proaktif kişiliğin karizmatik liderliğin ortaya çıkmasında önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karizmatik liderlik, işgörenlerin motivasyonunun, iş tatminin ve performansının olumlu bir şekilde yükselmesine yol açar. Karizmatik liderlerin, yetkinlik etkisini yaratmak, kendi davranışlarına göre bir örnek oluşturmak ve işgörenlerin performansı için yüksek beklentiler belirlemek yönünde etkin yönetim davranışlarına girmeleri muhtemeldir. Karizmatik liderlik, liderin yetenek kabiliyetini ve rol içindeki davranışını derecelendirme ile olumlu yönde ilişkilidir. Genel olarak yöneticiler, liderler ve bireyler çevreyi etkilemek için harekete geçme eğilimleri bakımından farklılık gösterirler.

Fay ve Frese (2001) tarafından yapılan çalışmada iş yerindeki kişisel inisiyatif bağlantılı davranışların başarı sağlamasındaki en önemli faktörlerden biri motivasyon olduğu belirtilmiştir. Başarı davranışı yetenek ve motivasyonun bir fonksiyonu olduğu gibi kişisel inisiyatif de motivasyon ve bilişsel yeteneğin bir fonksiyonudur. Bu durum

yetenek ile birlikte motivasyonun, başarı davranışına hem bağımsız hem de ortak etkilerde bulunduğu anlamına gelir. Ford (1992), motivasyonu amaç yönelimli aktiviteyi yönlendirmek, enerjize etmek ve düzenlemek için hizmet eden üç psikolojik işlevin organizeli bir şekilde iç içe geçmesi yani kişisel hedefler, duygusal uyarılma süreçleri ve kişisel inançlar olarak tanımlamaktadır (Fay ve Frese, 2001, s.112).

Baer ve Frese (2003) 47 orta ölçekli Alman şirketi ile ilgili yaptıkları araştırmada süreç yenilikleri, inisiyatif almaya uygun şartlar, psikolojik güven ve firma performansı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Elde edilen bulgular, inisiyatif almaya uygun şartların, psikolojik güvenin firmanın performansı ile pozitif ilişkili olduğunu ve süreç yenilikleri ile firma performansı arasındaki ilişkiyi yumuşatıcı bir şekilde üstlendiğini göstermiştir.

Rank (2006) Amerika'nın on eyaletinde finansal hizmetler sunan kurumlardan 229 yönetici ve işgörenlerin yer aldığı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Lider davranışlarının işgörenlerin kişisel inisiyatif alma durumları, dile getirme davranışları (voice behavior) ve proaktif hizmet performansları ile ilişkisini incelemiştir. Katılımcı ve dönüşümcü liderliğin kişisel inisiyatif, hizmet performansı ve iş performansı ile pozitif ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Ayrıca yapılan doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda, proaktif hizmet performansının, dile getirme davranışının ve görev performansının ayrı edilebilir performans boyutları olduğunu belirtmiştir.

Binnewies, Ohly ve Sonnentag (2007) tarafından yapılan araştırmada işgörenler arasında fikir alış-verişi ve kişisel inisiyatifin iş üzerindeki yaratıcılık ilişkisi incelenmiştir. Çalışma 52 hemşire üzerinde anket aracılığıyla yapılmıştır. Elde edilen araştırma bulguları kişisel inisiyatif ile yaratıcılık arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Kişisel inisiyatif almanın özellikle yaratıcı sürecin başlatılmasında ve fikir yaratıcılığı açısından önemli bir faktör olduğu görülmüştür.

Jaramillo ve diğerleri (2007), 223 Ekvatorlu satış elemanı ve nesnel performans ölçülerini içeren bir ampirik araştırma yapmışlardır. Bu araştırma aynı iç motivasyona sahip satış elemanlarının neden farklı performans seviyelerine ulaşabileceğini araştırmaktadır. Elde edilen bulgular, satış elemanının inisiyatif alması durumunda, içsel motivasyon ile uyarlanabilir satış arasındaki ilişkiyi güçlendirdiğini göstermektedir. Buna ek olarak, kişisel inisiyatifin içsel motivasyonla iş performansı arasında aracı rolü

üstlendiği bulgusunu elde etmişlerdir. Böylece bu bulgunun, içsel motivasyonun ve kişisel inisiyatifle ilişkisinin açıklamasında önemli bir rolü vardır.

Çalışır (2008) araştırmasında ilkökul yöneticilerinin yetkilerini istedikleri gibi kullanamadıklarını, kullanmak istedikleri zaman üst makamlarca müdahale edilmesi, yasalarca kısıtlamalar getirilmesi ve kendilerine çeşitli sorumluluklar yüklenilmesi gibi birçok handikapla karşı karşıya kaldıklarını belirtmektedir. Çalışır (2008) araştırmasının sonucunda okul müdürlerinin kimi durumlarda yetki kullanmaktan çok inisiyatif alma gibi bir yönetsel davranışa yönelmesi gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca Çalışır (2008) araştırmasında, ilköğretim okulu yöneticilerinin, okul açısından yapılması gerekli olsa bile resmi sürecin dışında başka süreçleri kullanmak istemediklerini belirtmektedir. Duruma objektif bakılırsa, okul yöneticisinin inisiyatif almadan okul ile ilgili işleri formel bir biçimde yapması hemen hemen imkansızdır. Bu da okulun sağlıklı biçimde işlemesi için ilköğretim okul müdürlerinin kişisel inisiyatif almaları gerekli olduğunu göstermektedir.

Akın (2012) yaptığı araştırmasında okul yöneticileri yetkilerini kullanırken, gerektiği bazı durumlarda kişisel inisiyatif aldıklarını belirtmiştir. Cinsiyet, eğitim düzeyi ve görev yapılan okulda çalışma süresi gibi değişkenlere ilişkin okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma durumlarında anlamlı farklılaşmanın olmadığını ancak meslekte uzun süre yöneticilik yapan okul müdürlerinin daha proaktif ve ısrarcı davrandıklarını belirtmektedir. Okul yöneticilerinin okullarında daha çok fiziki düzenlemeler yapmak için inisiyatif kullandıklarını ifade edilir. Bunu, eğitim-öğretimin geliştirilmesi, kriz yönetimi, çeşitli etkinlikler düzenleme, motivasyon sağlama ve okul-çevre ilişkileri ile ilgili olan aktiviteler izlemektedir. Okul yöneticilerinin kendi çaplarında inisiyatif kullanması sonucu gerçekleştirdikleri etkinliklerle öğrenci, öğretmen ve veli memnuniyetinin sağlanması, eğitim-öğretimin olumlu etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Dong Li ve diğerleri (2014) yaptıkları araştırma ile iş talepleri, iş kontrolü, denetçilerden ve meslektaşlardan sosyal destek ve örgütsel kısıtlamalar dahil olmak üzere iş özelliklerinin zaman içinde proaktif kişiliği değiştirip değiştirmediğini incelemişlerdir. Proaktif kişilik ve iş özellikleri arasındaki karşılıklı ilişkiler 3 yıl boyunca 3 dalgada elde edilen boylamasına verilere dayanan gizli değişim skoru analizleri ile yapılmıştır. Çıkan bulgulara göre iş taleplerinin ve iş kontrolünün proaktif kişiliğe olumlu katkı sağladığı ve

dolayısıyla işgörenlerin proaktif kişilikleri ile iş kontrolleri arasında karşılıklı dinamik pozitif ilişkiler olduğu görülmüştür. Buna ek olarak, proaktif kişilik, iş talepleri, iş kontrolü ve gözetim desteğindeki artışlar ve örgütsel kısıtlamaların azaltılması üzerinde yararlı etkiler yaptığı da belirtilmiştir.

2.4.3. Liderlik Stilleri ile İlgili Araştırmalar

Leithwood ve Steinbach'ın (1991) yaptıkları çalışmada öğretimsel liderlik ile katılımcı (demokratik) liderliğin öğretme ve öğrenmede daha büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermişlerdir (Hallinger, 2003; Marks ve Printy, 2003). Bu liderlik tarzlarının etkinliği, öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisiyle açıklanabilir. Blase ve Blase (1999) göre bu etki şu şekilde açıklanmaktadır: Öğretmenlerin düşünme yetilerini geliştirmek, öğretmenlerin geribildirimlerini vermek, önerilerde bulunmak, rol model olmak, profesyonelce davranmakla birlikte koçluk ilişkilerini geliştirmektir. Eğitimciler arasındaki iş birliği desteklemek, personel geliştirmek ve buna benzer faaliyetleri gerçekleştirmek motivasyon üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Buna ek olarak, okulda liderlik ve etki için çok sayıda kaynağı içeren bir model olan katılımcı liderlik, öğrencilerin öğretmen motivasyonlarıyla elde ettiği başarılar üzerinde önemli bir etki yarattığı tespit edilmiştir. Katılımcı liderlik modeline göre motivasyonun belirlenmesinde üç faktör rol oynamaktadır. Bunlar; kişisel hedefler, kişinin kapasitesine-yeteneğine olan inançları ve kişinin konumu veya durumu hakkındaki inançlarıdır. Böylece, örgütsel hedeflerin başarıya ulaşması için artan kontrol ile birlikte hiyerarşik örgüt yapısı içerisinde yönetimin işgörenlerin konumuna göre belirli görev ve sorumluluk vermesi, işgörenlerin daha fazla motive olmalarını sağlayacaktır (Leithwood ve Mascall, 2008).

Zencirci'nin (2003) yaptığı araştırmasında sınıf öğretmenlerinin demokratik eğilimlerindeki algılarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir değişiklik göstermediği sonucu çıkmıştır. Ancak branş öğretmenlerinin cinsiyet değişkenlerine göre demokratik eğilimleri incelendiğinde algılamada istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Branş değişkeni bağlamında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran daha demokratik eğilime sahip oldukları anlaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinde mesleki kıdem arttıkça, demokratik eğilimli algı düzeylerinde bir azalma görülürken, branş öğretmenlerinde böyle bir durumun söz konusu olmadığı tespit edilmiştir. Bununla

birlikte, ilköğretimde demokratik liderliğe en çok temayül gösteren grubun branş öğretmenlerinden oluştuğu söylenebilir. Yöneticilerin demokratik eğilim düzeyleri öğretmenlerinkine göre daha düşük olarak saptanmıştır.

Bakır (2007) ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre, yöneticilerin okul yönetiminde gösterdikleri tutum ve davranışların demokratik olduğu görüşünü ifade etmektedir. Yöneticilerin tutum ve davranışlarına yönelik öğretmen algılarında cinsiyet değişkenine yönelik anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ve her iki grubunda olumlu fikir belirttiği tespit edilmiştir. Branş değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sınıf öğretmeni olan katılımcılar branş öğretmenlerine nispeten okul yöneticilerinin yönetim ile ilgili liderlik stillerini daha demokratik bulduklarını ifade etmişlerdir. Eğitim düzeyi bakımından öğretmen algıları arasında herhangi anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ve olumlu görüş bildirdikleri vurgulanmıştır. Kıdem ve görev yapılan okul türüne göre öğretmen algılarında manidar bir farklılaşma görülmemiştir.

Price (2008) tarafından Amerika Birleşik Devletleri doğusundaki çeşitli ilköğretim okullarında görev yapan 202 öğretmene yapılan çalışmada demokratik ve otokratik liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca yapılan korelasyon analizi sonucunda demokratik liderlik stili puanları artıka öğretmen motivasyonunda da artışın yaşandığı gözlenmiştir. Çıkan bulgulara göre demokratik liderliğin öğretmen motivasyonunu olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Otokratik liderlik stili öğretmen motivasyonunu olumsuz yönde etkilediği ve puan artıka öğretmen motivasyonunun düştüğü belirlenmiştir. Diğer yanda serbest bırakıcı liderlik tarzı ile öğretmen motivasyonu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur.

Adeyemi (2010)'da 240 okul müdürü ve 1800 öğretmen ile yaptığı araştırmasında demokratik liderlik stiline kamu ortaokul müdürleri tarafından en çok kullanılan liderlik stili olduğu sonucuna ulaşmıştır. 240 okul müdüründen 132'si demokratik, 68'i otokratik ve 40'ı tam serbestlik tanıyan liderlik stilini okulunda sergilediğini ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin iş performansının okullarda orta düzeyde olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin iş performansının, demokratik veya tam serbestlik tanıyan liderlik stillerini kullanan okullara nazaran otokratik liderlik stili kullanan okullarda daha iyi olduğu saptanmıştır. Okul müdürlerinin, öğretmenler arasında daha iyi iş performansını

arttırmak için okul yönetiminde otokratik ve demokratik liderlik stillerinin bir karışımını özümsemesi gerektiği önerilmiştir. Ayrıca tam serbestlik tanıyan liderlik stilinin kullanımı, öğretmenler arasında daha iyi bir iş performansı sağlayamayacağı için okul müdürleri tarafından uygulanmaması daha isabetli olacağı vurgulanmaktadır.

Eyal ve Roth (2011) tarafından yapılan çalışmanın amacı öğretimsel liderlik ile öğretmen motivasyonu arasında ilişki olup olmadığını incelemektir. Yapısal denklem modellemesine dayalı olarak elde edilen sonuçlar hipotezleri destekleyerek okul müdürleri arasındaki liderlik stillerinin öğretmenlerin motivasyonu ve refahında önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Bu çalışmanın sonuçları iki önemli bulguyu ortaya koymuştur. İlki, dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin tükenmişliği arasında negatif bir ilişkinin tespit edilmesi ve bu ilişkinin, öğretmenlerin özerk motivasyonu tarafından kısmen aracı olarak gerçekleştirilmiş olmasıdır. İkincisi, işlemsel liderlik ile öğretmenlerin tükenmişliği arasında pozitif bir ilişkinin bulunması ve bu ilişkinin öğretmenlerin kontrollü motivasyonunu kısmen dolaylı olarak destekliyor olmasıdır. Bu nedenle, müdürlerin liderlik stili, öğretmenlerin algıladığı gibi, okuldaki öğretmenlerin motivasyon türünün ve tükenmişlik duygularının bir yordayıcısı olarak ortaya çıkmaktadır.

Akinyi (2012) Kenya'nın Homa Bay şehrinde bulunan 20 tane resmi ortaöğretim okulunda görev yapan öğretmenler arasından basit rastgele yöntemiyle seçilen 100 öğretmene anket uygulayarak ortaöğretim kurumlarındaki müdürlerin otokratik, demokratik ve tam serbestlik tanıyan liderlik stillerinin öğretmenlerin motivasyonuna etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçları, demokratik liderlik tarzının müdürler tarafından çalışma alanında yaygın olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin motivasyonları otokratik liderlik stili tarafından düştüğü açıkça görülmüştür. Bu da otokratik liderlik tarzının öğretmenleri karar verme sürecine dahil etmemesi, bütün kararların müdür tarafından verilmesi ve gücün kendisine tahsis edilmesine bağlanabilir. Bu çalışmada elde edilen veriler aynı zamanda demokratik liderlik stilinin bağlılık, sıkı çalışma ve başarı hedefleri açısından yüksek öğretmen motivasyonuna yol açtığını ortaya koymaktadır. Zorluklar karşısında tam serbestlik tanıyan liderlik tarzını uygulayan müdürler öğretmenlerin motivasyonunu nasıl etkiledikleriyle karşı karşıyalar. Bu yöntem, tüm işgörelere tam bir özgürlük veren ve

hedeflere ulaşmak için özel bir yol bulamayan bir müdahale-dışı politika içermektedir. Eğilimler, öğretmenlerin tam serbestlik tanıyan liderlikle düşük motivasyona sahip olduklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin motivasyonunun düşük olmasına yol açan nedenlerin başından düşük ücret gelmektedir. Öğretmenlerin çoğu demokratik liderliğin öğretmenlerin motivasyonunu arttıran en iyi liderlik stili olduğu konusunda hemfikir olduklarını belirtmişlerdir.

Arslan'ın (2012) yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışları ile öğretmen motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Öğretmenler görev yaptıkları kurumda motivasyonlarının büyük bir kısmını okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışları ile bağlantılı olduğu noktasında görüş belirtmişlerdir. Öğretmen motivasyonunun alt boyutları ile okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarının arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu anlamlı ilişki demokratik tutum ve davranışın önemini açıkça göstermektedir. Okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarının müspet olması, öğretmen motivasyonunu da olumlu şekilde etkileyecektir. Motivasyonu yüksek olan öğretmen öğrenci başarısında çok önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü öğretmenin motivasyonu arttıkça öğrencinin başarısı da o doğrultuda artmakta olduğu Arslan (2012) tarafından ifade edilmektedir.

Leithwood ve Louis (2012) tarafından okullarda etkili liderlikle ilgili yapılan çalışmada etkili liderlerin dört temel liderlik uygulamalarına dikkat çekmişlerdir. Bunlar; yön belirleme, işgörenleri geliştirme, örgütü yeniden tasarlama ve öğretim programını geliştirmektir. Her temel alan içindeki özel uygulamaların başarılı okullara yönlendirildiğini iddia ettiler. Müdürlerin uygulamaları, bir okulun genel kültür ve iklimini büyük ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle başlıca liderliğin incelenmesi, devlet okullarının ve öğretmen motivasyonunun daha geniş bağlamının bir parçası olarak zorunlu kılınmaktadır. Dolayısıyla, destekleyici bir ortam, akranların saygısı ve öğrencilerin başarı sonuçları öğretmenleri aldıkları ek ödemedenden daha fazla motive etmektedir. Motivasyonu artıran araçlardan biri de okulda oluşmuş ve okulla bütünleşmiş okul kültürüdür. Okul kültürünü benimsemiş ve kendini o kültüre ait olduğunu kabullenmiş öğretmenin motivasyonu yüksek olur.

Gray (2013) yaptığı çalışmada, yönetici ve öğretmen ilişkilerini etkileyen faktörleri tanımlamak için geliştirdiği anketi öğretmenlerin algı düzeylerini ölçmek üzere

öğretmenlere göndermiştir. Yönetici liderlik tarzı, tümevarım / mentorluk programlarının dahil edilmesi, öğretmen yalnızlığı, mesleki gelişim / destek, öğretmen teşvikleri ve yönetici-öğretmen ilişkileri gibi ifadelerin yanı sıra demografik bilgiler arasında cinsiyet, sınıf düzeyi, sınıftaki yıl sayısı, mevcut okulda öğretmenlik süresi ve hizmet verilen öğrencilerin yetenek düzeyleri yer almaktadır.

Veriler, Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın hesap verebilirlik standartlarına göre değişen performans düzeylerine sahip okullarda görev yapan 79 öğretmenden toplanmıştır. Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda; bağımlı değişken, yönetici-öğretmen ilişkileri ve bağımsız değişkenler, yönetici liderlik stili, tümevarım rehberlik programları, öğretmen yalnızlığı, mesleki gelişim / destek, önerilen teşvikler ve öğretmenlerin yöneticileri ile olan ilişkileri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca çalışmada yöneticinin liderlik tarzının tüm bağımsız değişkenlerin üzerinde en büyük etkiye sahip olduğu görülmüştür. Buna ek olarak, çalışma, yönetici-öğretmen ilişkisinin, devletin ve / veya federal hesap verebilirlik standartlarına dayanan okulun performans düzeyine bağlı olabileceğini de ortaya koymuştur.

Inandi ve diğerleri (2013) yaptıkları araştırmalarında okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerinin (otokratik, demokratik, tam serbestlik tanıyan, dönüşümsel ve işlemsel) değişime karşı gösterdikleri direncin düşük seviyede ilişkili olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Ayrıca değişime karşı direncin, liderlik stilleri dışındaki faktörlerden de etkilendiği anlaşılmaktadır. Bu varsayım değişikliğinin çok faktörlü karmaşık bir süreç olarak kabul edildiğinde makul görünmektedir. Otokratik ya da tam serbestlik tanıyan liderlik stilleri ile değişime direnç arasındaki olumsuz ilişki, çalışmanın çarpıcı bir sonucu gibi görünmektedir. Bununla tutarlı olarak, demokratik liderlik stilinin rutin davranışları arttırması da beklenmemektedir. Bununla birlikte, yöneticilerin otokratik ve tam serbestlik tanıyan liderliğinin değişime karşı direnci azalttığı gerçeği, değişimi destekledikleri anlamına gelmez. Değişimin ne olduğu hakkında hiçbir fikrin olmadığı, belirsizlik ve alışılmışlıkların kaybı nedeniyle direnç kaçınılmaz olduğu söylenebilir.

Tilahun (2014) çalışmasında hem nitel hem de nicel yöntemler kullanarak 184 öğretmen, 8 müdür, 8 müdür yardımcısı, 38 okul-aile birliği üyesi veli ve 24 öğrenci temsilcisini dahil etmiştir. Çalışmanın bulguları, demokratik liderlik stillerinin öğrencilerin akademik başarılarını ve okul performanslarını olumlu yönde etkilediğini, otokratik ve

tam serbestlik tanıyan liderlik stillerinin ise öğrencilerin akademik başarılarını ve/veya okul performansını olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Çalışmada, müdürlerin yönetim ve liderlik konusunda bilgi ve becerileriyle iyi donanımlı olmadıkları sürece, okul performansını önemli ölçüde arttıramayacakları sonucuna varılmıştır. Ayrıca çalışmada okul ve öğretmen performansının artırılmasının en iyi yollarından birisi demokratik liderlik tarzının uygulamadaki etkisinin artırılması olduğu belirtilmektedir.

Gilbar (2015) çalışmasında müdürlerin sergiledikleri liderlik tarzları ile öğretmenlerin motivasyonuna yaptıkları katkıları incelemiştir. Çalışma grubunu 15 müdür ve 44 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmayı Virginia eyaletinde daha önce belirlediği beş farklı bölgesinde gerçekleştirmiştir. Liderlik davranışları olarak dönüşümcü, işlemler ve tam serbestlik tanıyan tarzları ele almıştır. Yapılan çalışma sonucunda liderlik davranışlarının öğretmen motivasyon düzeylerini artırdığını belirterek en çok dönüşümcü liderlik tarzının öğretmen motivasyonunu artırdığını bulmuştur.

Atsebeha (2016) çalışma, günümüzde kullanılan liderlik stilleri, müdürlerin liderlik tercihi, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algıları ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerindeki etkisine ilişkin fikir edinmek için tasarlanmıştır. Bu araştırmayı yönlendiren temel araştırma sorusu şuydu: Tigray bölgesindeki ilköğretim okulu müdürleri tarafından en çok hangi liderlik tarzları kullanılıyor ve öğretmen performansına etkisi nedir? Veri toplama aracı olarak anket gruplarının yanı sıra görüşmelerinde karma nitel yöntemlerle bir araştırma tasarımı kullanılmıştır. Araştırmaya 178 müdür ve %69'u erkek, %31'i kadın öğretmenden oluşan 446 öğretmen katılmıştır. Müdürler ve öğretmenler, yönlendirici liderlik stili dışındaki tüm liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu belirtti. Ayrıca, okullarda en çok tercih edilen liderlik stili ise destekleyici liderlik stili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Franklin (2016) doktora tezinde amacının ABD'de ve ABD'nin dışında uluslararası alanda çalışan ABD'li öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik stilleri ile ilgili tercihlerini incelemek ve aralarında farklılıkların bulunup bulunmadığını tespit etmektir. Buradaki temel sorun, yönetsel liderlik stillerinin Amerika Birleşik Devletleri'nde ve uluslararası alanda çalışan ABD öğretmenlerinin motivasyonlarını nasıl etkilediğine ilişkin yeterli araştırma eksikliği olması idi. Yapılan araştırmada liderlerin liderlik stilleri ile öğretmen motivasyonu faktörleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin daha çok

tam serbestlik tanıyan liderlik tarzını tercih ettiklerini, uluslararası çalışan öğretmenlerin motivasyonlarının daha yüksek olduğu, dolayısıyla liderlik stilleri öğretmenleri hedeflerine ulaşmaları için motive ettiğini ve böylece farklılıkların sosyal değişime katkı sağladığını vurgulamaktadır.

Gross (2016) araştırmasında 161 Amerikalı ve 160 Hint göçmenlerine ait toplam 321 firma yöneticilerinin işgörenler üzerindeki liderlik stillerinin etkisini incelemiştir. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında, liderlik stillerinin işgörenlerin yenilikçi olmasında, fikirlerini beyan ederek alınan kararlara katılmasında ve rekabet gücünün korunmasında büyük rol oynadığı anlaşılmıştır. Liderlik stilleri bağlamında iş yerinde risk alma ve proaktiflik davranış sergileme işgörenlerin firma için geleceğe yönelik fırsatları kullanabilmelerini sağlayan davranışlardır. Bu nedenle dönüşümsel ve işlemsel liderlik stilleri işgörenlerin yenilikçi ve girişimci davranışlarının artmasıyla olumlu yönde ilişkili olduğu saptanmıştır.

Kılıç ve Yılmaz'ın (2018) araştırmasında öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları liderlik stillerine yönelik (demokratik, otokratik ve tam serbestlik tanıyan liderlik) stilleri ele alınmıştır. Demokratik ve tam serbestlik tanıyan stilde erkek öğretmenlerin puanları daha yüksek çıkarken, Otokratik stilde kadın öğretmenlerin puanları daha yüksek bulunmuştur. Yapılan korelasyon analizinde demokratik stil ile otokratik ve tam serbestlik tanıyan stil arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Ancak serbest liderlik stili ile otokratik liderlik stili arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmamıştır. Geneline bakıldığında en yüksek puan ortalamasının demokratik stile ait olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin daha çok demokratik yönetim şeklini arzuladıklarını ve yöneticilerinin davranış ve tutumlarının bu yönde olmasını istedikleri vurgulanmıştır.

BÖLÜM III

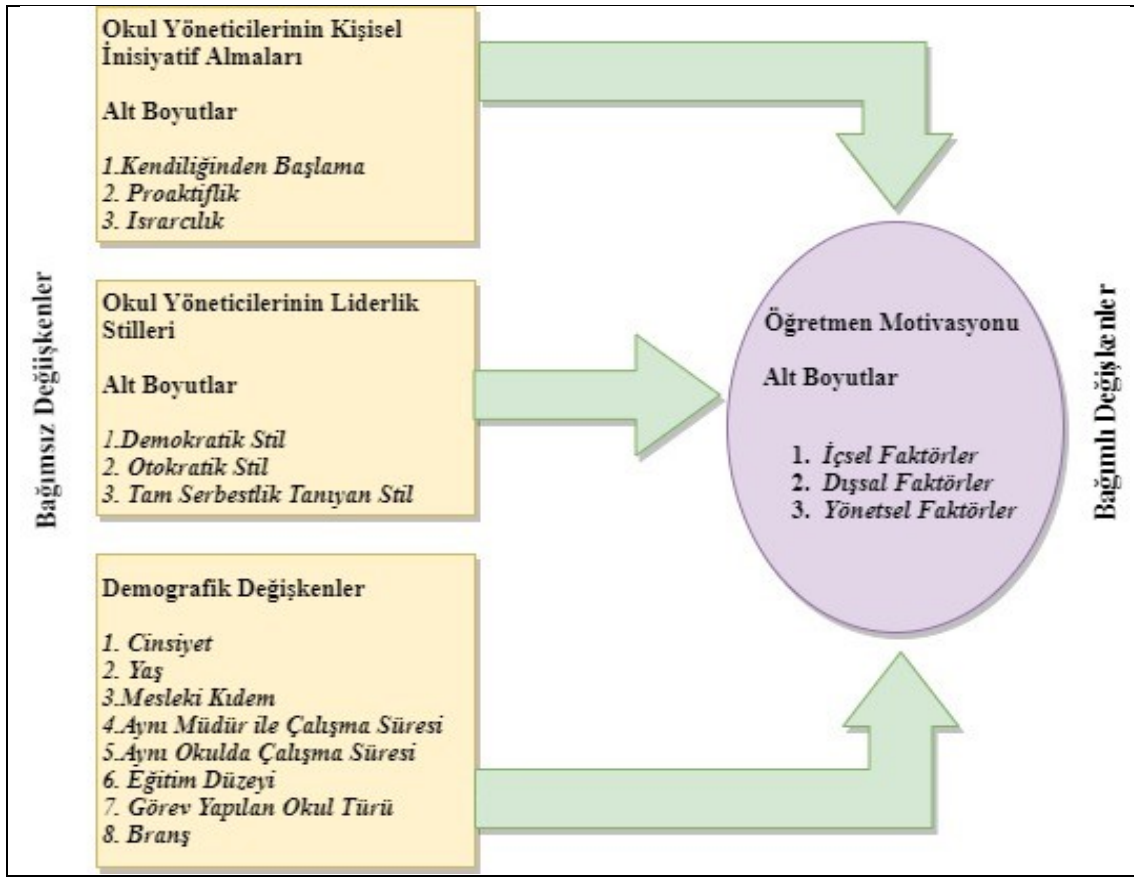
YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin istatistiksel bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Nicel araştırma yaklaşımı bağlamında tasarlanan bu çalışma ilişkisel tarama modeli üzerinde temellendirilmiştir. İlişkisel tarama modelleri, iki ve ikiden fazla sayıdaki değişken arasında değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar 2011, s. 81). Tarama araştırmaları büyük kitlelerin görüşlerini, niteliklerini tasvir etmeyi amaçlayan araştırmalardır. Bu araştırmaların amacı genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan durumun genel bir resmini çekerek bir tasvir yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda tarama araştırmalarında genellikle büyük bir kitleden araştırmacı tarafından belirlenen cevap seçenekleri kullanılarak bilgi toplanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s.177). Bu model doğrultusunda okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma ve sergiledikleri liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın bağımsız ve bağımlı değişkenleri şekil 3.1’de verilmiştir.

Şekil- 3.1. Araştırmanın Bağımsız ve Bağımlı Değişkenleri



Kaynak: Araştırmaya ait değişkenler araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini 2017-2018 akademik yılında Konya İlinin merkez ilçeleri olan Karatay, Meram ve Selçuklu' da bulunan kamuya ait ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 15190 öğretmen oluşturmaktadır. Evreni oluşturan öğretmenlerin nicel temsil gücünü sağlamak amacıyla orantılı kümeleme örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen öğretmenlerden ölçek aracılığıyla veri toplanmıştır.

Bir araştırmacı, örneklemin alınacağı evreni, ilgili özelliğın standart sapmasını kestirecek kadar tanıyorrsa, kabul edilebilir hata payını kararlaştırabiliyorsa ve sonucun öngörülen hata aralığı içine düşme olasılığını veren güven düzeyini seçebiliyorsa, örneklem büyüklüğünü sayısal olarak saptayabilir (Sencer, 1989, s.401). Araştırma bu

ilkeleri sağladığından örneklem büyüklüğü hesaplanmıştır. Araştırma evrenini oluşturan öğretmenlerin nicel açıdan temsil yeterliliklerini sağlamak amacıyla uzman görüşleri ve örneklem tekniklerine dayalı olarak minimum kişi sayısı hesaplanmıştır. Örnekleme olması gereken kişi sayısı en az 418'dir. Bu sonuca aşağıdaki formül ve bu kapsamda yapılan işlemlerle ulaşılmıştır

$$n = \frac{N \cdot \alpha \cdot Z_{\alpha}}{(N-1) \cdot d^2}$$

N: Evrendeki birey sayısı

n: Örnekleme alınacak kişi sayısı

Z α : $\alpha = 0.05$, için 1.96 değeri

σ : Evrenin standart sapması

d: Kabul edilebilir hata düzeyi

Formüle göre örnekleme alınacak kişi sayısı tespit edilirken; σ^2 değeri daha önce araştırmacı tarafından ayrı evrende gerçekleştirilen İçsel, Dışsal ve Yönetmel Faktörler Bağlamında Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin Geliştirilmesi (2019) başlıklı çalışmasında elde edilen standart sapma değerlerinin ortalaması olan 0,52 alınmıştır. Kabul edilebilir hata düzeyi 2,05 ve Z α : $\alpha = 0.05$, için 1.96 kabul edilmiştir. Bu hesaplamalardan sonra yeterli örneklem büyüklüğü 418 kişi olarak hesaplanmıştır.

Evrende bulunan öğretmenlerin nicel temsil gücünü sağlamak amacıyla kümeleme örnekleme yönteminden orantılı küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kümelere göre örnekleme yönteminde evren küme adı verilen gruplara ayrılır, her küme bir örnekleme birimi olarak tanımlanır (Çömlekçi, 2001, s.90). Daha sonra bu kümelerden araştırmada önemli görülen bir değişkene göre alt evrenlere ayrılıp, bu alt evrenlerin evrendeki oranları dikkate alınarak örnekleme seçilerek orantılı küme örnekleme kullanılır (Karasar, 2011). Araştırmada evrende bulunan her okul bir küme olarak tanımlanmıştır. Evrende 450 okul vardır. Araştırmanın evrenini ve örneklemini oluşturan okulların ve öğretmenlerin sayısı ilçelere göre tablo 3.1. de verilmiştir.

Tablo-3.1. Araştırmanın Evrenini ve Örneklemine Oluşturan Okulların ve Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı

İlçe	Okul türü	Evrendeki Okul Sayısı	Evrendeki Öğretmen Sayısı	Örneklemedeki Okul Sayısı	Örneklemedeki Öğretmen Sayısı	% (İlçelerin Evren İçindeki Oranı)	K (İlçelerdeki Örneklem Olması Gereken En Az Öğretmen Sayısı)	K (İlçelerdeki Örneklem Öğretmen Sayısı)
Karatay	İlkokul	59	1229	12	68			
	Ortaokul	47	1436	10	82	25,4	106	196
	Lise	28	1170	8	46			
Meram	İlkokul	68	1281	14	64			
	Ortaokul	58	1520	11	90	26,1	109	204
	Lise	25	1170	7	50			
Selçuklu	İlkokul	59	2161	15	94			
	Ortaokul	61	2793	18	126	48,5	203	320
	Lise	45	2412	13	100			
Genel toplam		450	15190	108	720	100	418	720

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi evrendeki okullar küme olarak türlerine göre belirlenmiştir. Araştırma evrenindeki öğretmenlerin nicel açıdan temsil yeterliliklerini sağlamak amacıyla üç merkez ilçede orantılı olarak örnekleme oluşturma yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda her ilçede orantılı bir şekilde ve belli sayıda okul seçimi yapılarak ölçek aracılığıyla öğretmenlerden veri toplanmıştır. Yukarıda da belirtildiği gibi Karatay İlçesinde 12 ilkokul, 68 öğretmen, 10 ortaokul, 82 öğretmen ve 8 lise 46 öğretmen, Meram İlçesinde 14 ilkokul, 64 öğretmen, 11 ortaokul, 90 öğretmen ve 7 lise 50 öğretmen, Selçuklu İlçesinde ise 15 ilkokul, 94 öğretmen, 18 ortaokul 126 öğretmen ve 13 lise 100 öğretmene ulaşılarak toplamda 720 öğretmenden veri toplanmıştır böylece

araştırmanın örneklemini 720 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlere ait demografik bilgiler tablo 3.2’de yer almaktadır.

Tablo-3.2. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler (N=720)

Değişkenler	Düzy	F	%
Cinsiyet	Kadın	400	55,6
	Erkek	320	44,4
Yaş	35 ve daha az	231	32,1
	36-40	205	28,5
	41-45	123	17,1
	46-50	84	11,7
	51 ve üzeri	77	10,7
Mesleki Kıdem	1-5	142	19,7
	6-10	81	11,3
	11-15	140	19,4
	16-20	154	21,4
	21 ve üzeri	203	28,2
Aynı Müdür ile Çalışma Süresi	1-5	631	87,6
	6-10	89	12,4
Aynı Okulda Çalışma Süresi	1-5	463	64,3
	6-10	156	21,7
	11-15	74	10,3
	16-20	15	2,1
	21 ve üzeri	12	1,7
Eğitim Düzeyi	Ön lisans	16	2,2
	Lisans	569	79,0
	Yüksek Lisans	135	18,8
Görev Yapılan Okul Türü	İlköğretim	194	26,9
	Ortaöğretim	231	32,1
	Lise	295	41,0
Branş	Sınıf Öğretmenliği	162	22,5
	Sayısal	175	24,3
	Sözel	254	35,3
	Özel Yetenek	129	17,9
Toplam		720	100

Tablo 3.2’e göre örnekleme grubunda yer alan öğretmenlerin %55,6’sı kadın (n=400), %44,4’ü (n=320) erkektir. Yaşlarına göre öğretmenler incelendiğinde öğretmenlerin %32,1’i 35 yaş ve altı (n=231), %28,5’i 36-40 yaş (n=205), %17,1’i 41-45

yaş (n=123), %11,7'si 46-50 yaş (n=84), %10,7'si 51 yaş ve üzeri (n=77) yaş aralıklarında olduğu görülmektedir. Aynı okulda çalışma sürelerine bakıldığında öğretmenlerin %64,3'ü 1-5 yıl süre ile (n=463), %21,7'si 6-10 yıl süre ile (n=156), %10,3'ü 11-15 yıl süre ile (n=74), %2,1'i 16-20 yıl süre ile (n=15), %1,7'si 21 yıl ve üzeri sürelerde (n=12) çalıştıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde %2,2'si ön lisans mezunu (n=16), %79,0 lisans mezunu (n=569), %18,8'i yüksek lisans mezunu (n=135) oldukları görülmüştür. Çalışılan okul türü değişkenine bakıldığında öğretmenlerin %26,9'u ilkokulda (n=194), %32,1'i ortaokulda (n=231), %41,0 ise lisede (n=295) görev yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin branşları incelendiğinde, öğretmenlerin %22,5'i sınıf öğretmeni (n=162), %24,3'ü sayısal (n=175), %35,3'ü sözel (n=254), %17,9'u özel yetenek (n=129) branşlarına sahip oldukları görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veriler, ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Literatür taraması yapılarak, daha önce farklı çalışmalarda geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan ölçme araçları ile birlikte araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekler bu çalışmada kullanılmıştır. Bu çerçevede Okul Yöneticilerinin Kişisel İnisiyatif Alma, Okul Yöneticilerinin Liderlik Stili ve Öğretmen Motivasyonu Ölçeklerinden yararlanılmıştır. Ölçekler, Likert formatında olup 8 olgusal soru olmak üzere toplam 75 adet sorudan oluşmaktadır.

3.3.1. Okul Yöneticilerinin Kişisel İnisiyatif Alma Ölçeği

Okul yöneticilerinin inisiyatif alma durumlarını belirlemek için Akın (2012) tarafından geliştirilen 32 madde ve Kendiliğinden Başlama, Proaktiflik ve Israrcılık 3 boyuttan oluşan Okul Yöneticilerinin Kişisel İnisiyatif Alma Ölçeği kullanılmıştır. Akın (2012) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin açımlayıcı faktör analiziyle birlikte güvenirlik analizi yapılarak, ölçeğin yüksek güvenilirli bir ölçek olduğu belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından ölçeğin üç boyutu bağımsız olarak değerlendirilmeye alınmıştır ve her boyut tek faktörlü bir yapı oluşturmuştur. Derecelendirme beşli likert formunda; Tamamen katılıyorum (5), Büyük ölçüde katılıyorum (4), Orta düzeyde katılıyorum (3), Az katılıyorum (2), Hiç katılmıyorum (1) şeklinde puanlanarak Akın (2012) tarafından yapılmıştır.

Kişisel İnisiyatif Alma Ölçeğinin birinci alt boyutu olan Kendiliğinden Başlama; okul yöneticisinin okulun faydası için mevzuat dışına çıkması, önemli sorumlulukları kendiliğinden üstlenmesi, okulda aykırı davranış ve durumlara müdahale etmesi, kendine ait fikirleri çekinmeden uygulamaya koyması, farklı uygulamalar yapması, yeni düşünceler geliştirmesi, okulun daha iyi yönetilmesi için üst makamlara öneriler sunması okulun gelişmesi için yeni hedef ve amaçlar koyması, işgörenleri yeni projeler ve uygulamalar yapmak için teşvik etmesi, standart uygulamaların yerine işi daha iyi yapmanın yollarını araması ve başka kurumlarda beğendiği işlerin kendi kurumunda da hayatta geçirmek istemesi gibi durumlara yönelik öğretmen görüşlerini kapsamaktadır.

Kişisel İnisiyatif Alma Ölçeğinin ikinci alt boyutu olan Proaktiflik; okul yöneticisinin sürekli işini daha iyi yapması arayışında olması, okula yarar sağlayacak fırsatlar kollaması, problemleri gördüğünde üzerine gitmesi, mesleki konularda sürekli kendini geliştirme yollarını araması, sorunları fırsata çevirmesi ve değişim gerçekleştirmede heyecan duyması gibi ifadeleri içermektedir.

Kişisel İnisiyatif Alma Ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan Israrcılık; okul yöneticisinin yüklediği görevi azimli bir şekilde bitirmeye çalışması, yaptığı işlerin arkasında durması, yenilikler konusunda statüko ile mücadele etmesi, engeller karşısında pes etmemesi, sıkıcı işlerde sabır göstererek çalışmaya devam etmesi, başarısızlık durumunda yeni çözümler araması ve engelleri aşmaktan zevk duyması gibi ifadeleri barındırmaktadır.

Kişisel İnisiyatif Alma Ölçeğinin güvenilirlik katsayıları ile birlikte mevcut çalışmada elde edilen güvenilirlik katsayıları tablo 3.2’de yer almaktadır.

Tablo-3.3. Kişisel İnisiyatif Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Güvenirlik Katsayısı	Araştırma Grubundaki Güvenirlik Katsayısı
Kendiliğinden Başlama	13	0,930	0,840
Proaktiflik	9	0,920	0,821
Israrcılık	10	0,940	0,803

Tablo 3.3’te görüldüğü gibi, Kişisel İnisiyatif Ölçeğinin Güvenirlik katsayıları (Akın, 2012) tarafından yapılan araştırmada kendiliğinden başlama boyutunda 0.93,

proaktiflik boyutunda 0.92 ve ısrarcılık boyutunda ise 0.94 şeklinde hesaplamıştır. Mevcut araştırmada elde edilen güvenilirlik katsayıları ise kendiliğinden başlama boyutunda 0.84, proaktiflik boyutunda 0.82 ve ısrarcılık boyutunda 0,80 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stili Ölçeği

Öğretmen görüşleri doğrultusunda okul yöneticilerinin işgörenlerine karşı sergilemiş oldukları liderlik stillerinin algılama düzeylerini belirlemek için Kılıç ve Yılmaz'ın (2018) geliştirdikleri 3 boyut ve 16 maddeden oluşan Okul Yöneticilerinin Liderlik Stili Ölçeğinden yararlanılmıştır. Ölçek liderlik stilleri olan demokratik, otokratik ve tam serbestlik tanıyan alt boyutlardan oluşmaktadır. Demokratik stilde 9, otokratik stilde 4 ve tam serbestlik tanıyan stilde 3 madde yer almaktadır. Ölçeğin yapısal geçerliğini test etmek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde edinen uyum iyiliği değerleri $\chi^2/df=1,758$; GFI= ,938; AGFI=,925; NFI=, 930; CFI= ,950, RMSEA= 0,58 ve SRMR= ,059 şeklindedir. Derecelendirme beşli likert formunda; Tamamen katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kısmen katılıyorum (3), Katılmıyorum (2), Hiç katılmıyorum (1) şeklinde puanlanarak yapılmıştır.

Liderlik Stili Ölçeğinin birinci alt boyutu olan Demokratik Stil; okul yöneticilerinin demokratik ve katılımcı olmaları, öğretmenlere koçluk ve rehberlik yapmaktan keyif almaları, öğretmenleri yeni projeler için teşvik etmeleri, ekip ruhunu benimsemeleri, değişikliklere ve gelişmelere açık olmaları, öğretmenlere güvenmeleri, önemli konularda karar alınmadan önce öğretmenlerin rızasını almaları ve öğretmenlerin kişisel gelişimine katkı sağlamaları gibi demokratik liderlik davranışları tema olarak işlenmiştir.

Liderlik Stili Ölçeğinin ikinci alt boyutu olan Otokratik Stil; okul yöneticilerinin kararları tek başlarına almaları, işleri yakından ve sıkıca denetlemeleri, otoritelerini kullanarak nihai karar vermeleri ve öğretmenlere hiçbir konuda fırsat sunmamaları gibi liderlik davranışları konu edinmiştir.

Liderlik Stili Ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan Tam Serbestlik Tanıyan Stil; okulda yöneticilerin işgörelere karşı daha liberal bir tavır sergilemesi, personel

gelişiminin desteklenmemesi ve yeni fikirlerin benimsenmemesi, işin zamanında bitirilmesi konusunda endişe duymaması ve çoğu konuda fikrini açıkça belirtmemesi gibi takındıkları liderlik davranışları vurgulanmaktadır.

Liderlik Stili Ölçeğinin güvenilirlik katsayıları ile birlikte mevcut çalışmada elde edilen güvenilirlik katsayıları tablo 3.3’de yer almaktadır.

Tablo-3.4. Liderlik Stili Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Güvenirlik Katsayısı	Araştırma Grubundaki Güvenirlik Katsayısı
Demokratik Stil	9	0,890	0,850
Otokratik Stil	5	0,820	0,772
Tam Serbestlik Tanyan Stil	5	0,710	0,799

Tablo 3.4’te yer alan liderlik stili ölçeğine ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde Kılıç ve Yılmaz (2018) tarafından yapılan araştırmada ölçeğin güvenilirlik katsayıları demokratik stilde 0.89, otokratik stilde 0.82 ve tam serbestlik tanıyan stilde ise 0.71’dir. Mevcut araştırmada elde edilen güvenilirlik katsayıları demokratik stilde 0.85, otokratik stilde 0.77 ve tam serbestlik tanıyan stilde ise 79 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Öğretmen Motivasyon Ölçeği

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler bağlamında belirlenmesi için Kılıç ve Yılmaz (2019) tarafından geliştirilen Öğretmen Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek yapı geçerliliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerine tabi tutulmuştur. Ölçek (içsel, dışsal ve yönetsel motivasyon) olarak üç alt boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır. İçsel boyutta 8, dışsal boyutta 5 ve yönetsel boyutta 5 madde yer almaktadır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinden çıkan uyum iyiliği değerleri $\chi^2/df= 2.904$; GFI=.940; AGFI=.950; NFI=.890; CFI=.945, RMSEA= .064 ve SRMR= .052 şeklindedir. Derecelendirme beşli likert formunda; Tamamen katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kısmen katılıyorum (3), Katılmıyorum (2), Hiç katılmıyorum (1) şeklinde puanlanarak yapılmıştır.

Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin birinci alt boyutu olan İçsel Faktörler; öğretmenlerin, görev yaptıkları kurumları sahiplenmelerini, yetenek ve becerilerini

geliştirmelerini, öğretmenlik mesleğine karşı besledikleri duygu ve düşüncelerini, bu mesleği yaparken kendi kendilerine karar verme yetkilerinin olup olmadığını, inisiyatif alma durumlarını, mesleklerini özgür bir ortamda yapmalarını, mesleklerinde başarılı olmalarını ve bu mesleğin onlara maddi ve manevi olarak sağladığı kazanımlarla ilgili, algılarını içermektedir.

Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin ikinci alt boyutu olan Dışsal Faktörler; daha çok bireylerin dışında cereyan eden ve onları işlerine karşı motive eden durumları kapsamaktadır. Örneğin; öğretmenlik mesleğinin toplumda saygınlık kazandırması, bu işin sonunda emekliliğin olması, çalıştıkları kurumların fiziki donanıma sahip olması, alanlarında uzman kişilerle birlikte çalışılması, sağlık ve sosyal alanda güvenceye kavuşmaları gibi algılarının ne düzeyde olduğunu ortaya koymaya çalışmaktadır.

Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan Yönetmel Faktörler; daha çok okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı sergiledikleri liderlik tutum ve davranışlarını içermektedir. Örneğin; yöneticilerin daha duyarlı ve yardım sever olmaları, öğretmenlerin yaptıkları çalışmalarını desteklemeleriyle birlikte takdir etmeleri, onları yeni çalışmalar yapmaları için teşvik etmeleri, huzurlu bir çalışma ortamı oluşturmaları ve güvenlerini kazanmaları gibi durumlara yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeye çalışmaktadır.

Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin güvenilirlik katsayıları ile birlikte mevcut çalışmada elde edilen güvenilirlik katsayıları tablo 3.4’de yer almaktadır.

Tablo-3.5. Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Güvenirlik Katsayısı	Araştırma Grubundaki Güvenirlik Katsayısı
İçsel Faktörler	8	0,810	0,789
Dışsal Faktörler	5	0,720	0,752
Yönetmel Faktörler	5	0,700	0,766

Tablo 3.5’te yer alan öğretmen motivasyonu ölçeğine ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde Kılıç ve Yılmaz (2019) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin güvenilirlik katsayıları içsel faktörlerde 0.81, dışsal faktörlerde 0.72 ve yönetmel faktörlerde 0.70’dir.

Mevcut araştırmada elde edilen güvenirlik katsayıları ise içsel faktörlerde 0.78, dışsal faktörlerde 0.75 ve yönetsel faktörlerde ise 76 olarak hesaplanmıştır.

3.4.Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada kullanılan veriler ölçek aracılığıyla elde edilmiştir. Hazırlanan lekler bizzat araştırmacı tarafından Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan kamu okullarına götürülerek öğretmenler tarafından cevaplanmaları sağlanmıştır. Okullara yaklaşık olarak 1000 ölçek dağıtılmış ve 760 civarında ölçeğin geri dönüşü sağlanmıştır. Ölçekler tek tek incelenmiş ve yapılan inceleme sonucunda sağlıklı olarak 720 adet ölçeğin sisteme aktarılmasına ve analizlerinin yapılmasına karar verilmiştir.

Çalışmadan elde edilen verilerin istatistiksel değerlendirilmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi istatistiksel metotlardan yararlanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), gruplar arası farklılaşmayı ortaya çıkarmak için Post hoc Tukey analizleri kullanılmıştır. Ayrıca bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığını tespit etmek üzere pearson momentler çarpımı korelasyon tekniği ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

İlgili analizler yapılmadan önce verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Normal dağılımın yapılabilmesi için u değerlerin tespit edilmesinde deneklerin Mahalanobis uzaklıkları göz önünde bulundurularak, u değerli verilerin temizlenmesi sağlanmıştır. Daha sonra arpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri kontrol edilmiştir. Çarpıklık veya basıklık değerleri normal aralığın dışında kalan maddeleri içeren 40 ölçek veri setinden çıkarılarak veriler normal dağılım haline getirilmiştir. Normal dağılımla ilgili bulgular (aritmetik ortalama, medyan, mod, standart sapma, arpıklık ve basıklık) tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6.Normal Dağılım Testine ait Değerler

Değişkenler	Alt Boyutlar	Aritmetik Ortalama	Medyan	Mod	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Kişisel İnişiyatif	Kendiliğinden Başlama	49,52	51,00	51,00	6,86	-0,717	0,223
	Proaktiflik	34,46	35,00	35,00	4,96	-0,727	0,459
	Israrcılık	37,57	38,00	39,00	5,02	-0,633	0,408
Liderlik Stilleri	Demokratik Stil	31,40	31,00	32,00	5,46	-0,099	0,021
	Otokratik Stil	16,08	17,00	18,00	2,81	-0,960	0,123
	Serbestlik Taniyan Stil	8,11	8,00	6,00	2,93	0,155	-0,684
Öğretmen Motivasyonu	İçsel Faktörler	27,75	28,00	28,00	5,10	-0,213	-0,629
	Dışsal Faktörler	20,33	21,00	21,00	2,84	-0,700	0,204
	Yönetmel Faktörler	19,97	20,00	22,00	3,01	-0,888	0,709

Tablo 3.6'da görüldüğü gibi yapılan işlemler sonucunda kişisel inisiyatif almanın kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık alt boyutları, liderlik stillerinin demokratik, otokratik ve tam serbestlik taniyan alt boyutları ile öğretmen motivasyonunun içsel, dışsal ve yönetmel faktörler alt boyutlarına ait çarpıklık ve basıklık katsayılarının çarpıklık (skewness): $\pm ,960$ ile $\pm ,155$ ve basıklık (kurtosis): $\pm ,709$ ile $\pm ,021$ arasında olduğundan dağılımın normal olduğu sonucuna varılmıştır. George ve Mallery'a (2010) göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında olması, verilerin normal dağılıma uygun olduğu anlamını ifade etmektedir. Bu derecelendirme baz alındığında mevcut araştırmada elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım için uygun olduğu görülmektedir. Yapılan bu işlemlerden sonra verilerin çoklu regresyon analizi için uygun olduğu tespit edilmiş ve analizi gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen motivasyon düzeyleri cinsiyet, yaş, kıdem, aynı müdür ile çalışma süresi, aynı okulda çalışma süresi, eğitim düzeyi, görev yapılan okul türü ve branş değişkenleri açısından incelenmiştir. Ayrıca öğretmen motivasyonu ile okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma ve sergiledikleri liderlik stilleri arasındaki ilişki düzeyi analiz edilmiştir. Son olarak, motivasyon kişisel inisiyatif alma ve liderlik stilleri tarafından yordanıp yordanmadığına bakılmıştır.

4.1. Öğretmen motivasyonuna ilişkin öğretmen algıları; içsel, dışsal ve yönetsel faktörler puan ortalaması öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Cinsiyet değişkenine göre öğretmen motivasyon puanlarında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olup olmadığı bağımsız t- testi ile incelenmiş olup, çıkan bulgular tablo 4.1’de yer almaktadır.

Tablo- 4.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna Yönelik Yapılan t-Testi Puanlarının İncelenmesi

Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	T	P
İçsel Faktörler	Kadın	400	28,13	4,92	2,232	0,026
	Erkek	320	27,28	5,30		
Dışsal Faktörler	Kadın	400	20,42	2,93	,938	0,349
	Erkek	320	20,22	2,72		
Yönetsel Faktörler	Kadın	400	19,82	2,97	-1,508	0,132
	Erkek	320	20,16	3,05		

* $p < .05$

Tablo 4.1 incelendiğinde içsel faktörlerde kadınların puan ortalaması 28,13, erkeklerin puan ortalaması 27,28, dışsal faktörlerde kadınların puan ortalaması 20,42, erkeklerin puan ortalaması 20,22, yönetsel faktörlerde ise kadınların puan ortalaması 19,82, erkeklerin puan ortalaması 20,16 olarak hesaplanmıştır. Çıkan bulgular sonucunda içsel faktörler boyutunda ($p < 0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. Ancak dışsal ve yönetsel faktörler boyutlarında anlamlı farklılaşmanın olmadığı gözlenmiştir. İçsel ve dışsal faktörlerde kadın öğretmenlerin puanları yönetsel faktörler boyutunda ise erkek öğretmenlerin puanlarının daha yüksek çıktığı görülmektedir. Kadın ve erkek katılımcıların aritmetik puan ortalamaları arasındaki t

değeri içsel faktörler boyutunda 2,232, dışsal faktörler boyutunda ,938 ve yönetsel boyutunda ise-1,508 olarak hesaplanmıştır.

4.2. Öğretmen motivasyonuna ilişkin öğretmen algıları; içsel, dışsal ve yönetsel faktörler puan ortalaması öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Yaş değişkenine göre öğretmen motivasyonunun alt boyutlarının puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiştir. Çıkan varyans analizi sonuçlarıyla birlikte farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları tablo 4.2’de yer almaktadır.

Tablo-4.2. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Öğretmen Motivasyonu Alt Boyutları	Yaş	N	\bar{x}	Ss	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
İçsel Faktörler	1. 35 ve daha az	231	27,90	5,04	2,795	0,025	1-2 2-3 2-4 2-5
	2. 36-40	205	26,80	5,27			
	3. 41-45	123	28,21	4,83			
	4. 46-50	84	28,59	5,28			
	5. 51 ve üzeri	77	28,22	4,84			
Dışsal Faktörler	1. 35 ve daha az	231	20,50	2,93	,463	0,763	
	2. 36-40	205	20,25	2,82			
	3. 41-45	123	20,29	2,81			
	4. 46-50	84	20,40	2,51			
	5. 51 ve üzeri	77	20,00	3,02			
Yönetsel Faktörler	1. 35 ve daha az	231	19,77	3,04	1,601	0,172	
	2. 36-40	205	20,27	2,81			
	3. 41-45	123	19,56	3,56			
	4. 46-50	84	20,26	2,57			
	5. 51 ve üzeri	77	20,18	2,86			

*p<.05

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin içsel faktörler boyutunda aritmetik puan ortalaması 26,80 puan ile en düşük ortalamaya 36-40 yaş arasındaki öğretmenlerin, aritmetik puan ortalaması 28,59 ile en yüksek puanın 46-50 yaş aralığını paylaşan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. İçsel faktörlerde öğretmenlerin yaşlarına göre bulunan puan ortalamaları arasında F değeri 2,795 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu bulgulara göre istatistiksel olarak (p<0.05) düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu gözlenmektedir. Farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığını

bulmak üzere Post Hoc Tukey testine tabi tutulmuştur. Yapılan analiz sonucunda farklılığın 35 ve daha az ile 36-40, 36-40 ile 41-45, 36-40 ile 46-50 ve 36-40 ile 51 ve üzeri yaşa sahip olan gruplar arasında olduğu ortaya çıkmıştır.

Dışsal faktörler boyutunda puan ortalaması 20,00 ile en düşük ortalamaya 51 ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin, aritmetik puan ortalaması 20,50 ile en yüksek ortalamaya ise 35 ve daha az yaşındaki öğretmenlerin sahip olduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen verilere göre F değeri,463 olarak hesaplanmıştır. Çıkan bu sonuca göre ,763 düzeyinde anlamlı fark bulunmadı.

Yönelimsel faktörler boyutunda puan ortalaması 19,56 ile en düşük ortalamaya 41-45 yaşa sahip öğretmenlerin, puan ortalaması 20,27 ile en yüksek ortalamaya 36-40 yaş arası öğretmenlerin sahip olduğu saptanmıştır. Bu boyut için F değeri 1,601 olarak bulunmuştur. Çıkan bu sonuca göre ,172 düzeyinde anlamlı fark bulunmadı.

4.3. Öğretmen motivasyonuna ilişkin öğretmen algıları; içsel, dışsal ve yönelimsel faktörler puan ortalaması öğretmenlerin kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Kıdem değişkenine göre öğretmen motivasyon düzeylerinin alt boyutlarının puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiştir. Çıkan varyans analizi sonuçları tablo 4.3'te yer almaktadır.

Tablo-4.3.Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Öğretmen Motivasyonu Alt Boyutları	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	Ss	F	P
İçsel Faktörler	1. 1-5 yıl	142	27,54	5,38	2,019	0,092
	2. 6-10 yıl	81	28,82	4,81		
	3. 11-15 yıl	140	27,26	5,33		
	4. 16-20 yıl	154	27,27	4,82		
	5. 21 yıl ve üzeri	203	28,19	5,02		
Dışsal Faktörler	1. 1-5 yıl	142	20,80	2,78	1,972	0,097
	2. 6-10 yıl	81	20,50	2,85		
	3. 11-15 yıl	140	19,93	3,00		
	4. 16-20 yıl	154	20,12	2,90		
	5. 21 yıl ve üzeri	203	20,36	2,68		
Yönetmel Faktörler	1. 1-5 yıl	142	20,05	2,95	,772	0,543
	2. 6-10 yıl	81	19,60	3,08		
	3. 11-15 yıl	140	20,10	3,04		
	4. 16-20 yıl	154	19,75	3,19		
	5. 21 yıl ve üzeri	203	20,14	2,87		

*p<.05

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi içsel faktörler boyutunda puan ortalaması 27,26 puan ile en düşük ortalama 11-15 yıl kıdemi olan katılımcıların, puan ortalaması 28, 82 puan ile en yüksek ortalama ise 6-10 yıllık kıdemi olan katılımcıların olduğu gözlenmektedir. Katılımcıların kıdemlerine göre bulunan puan ortalamaları arasında F değeri 2,019 olarak hesaplanmıştır. Kıdem değişkenine göre farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir.

Dışsal faktörler boyutunda puan ortalaması 19,93 puan ile en düşük ortalama 11-15 arası kıdemi olan katılımcılara, puan ortalaması 20,80 puan ile en yüksek ortalama 1-5 yıl arasında kıdemi olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Elde edilen verilere göre F değeri 1,972 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre ,543 düzeyinde anlamlı bulunmadı.

Yönetmel faktörler boyutunda puan ortalaması 19,60 puan ile en düşük ortalama 6-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin, puan ortalaması 20,14 ile en yüksek ortalama 21 yıl ve üstü kıdemi olan katılımcıların olduğu saptanmıştır. Bu boyut için F değeri,772 olarak hesaplanmıştır. Çıkan sonuca göre ,543 düzeyinde anlamlı bulunmadı.

4.4. Öğretmen motivasyonuna ilişkin öğretmen algıları; içsel, dışsal ve yönetmel faktörler puan ortalaması öğretmenlerin aynı müdür ile çalışma süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Aynı müdür ile çalışma süresi değişkenine göre öğretmen motivasyon düzeylerinin alt boyutlarının puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız t-testi ile incelenmiş olup, çıkan bulgular tablo 4.4’de yer almaktadır.

Tablo-4.4.Aynı Müdür ile Çalışma Süresine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik t- Testi Analizi Sonuçları

Öğretmen Motivasyonu Alt Boyutları	Aynı Müdür ile Çalışma Süresi	N	\bar{x}	Ss	F	P
İçsel Faktörler	1-5 yıl	631	28,08	5,05	20,897	0,000
	6-10 yıl	89	25,47	4,90		
Dışsal Faktörler	1-5 yıl	631	20,29	2,90	1,251	0,264
	6-10 yıl	89	20,65	2,35		
Yönelimsel Faktörler	1-5 yıl	631	19,87	3,11	5,298	0,022
	6-10 yıl	89	20,66	2,01		

*p<.05

Tablo 4.4’e göre içsel faktörler boyutunda 1-5 yıl süre ile aynı müdür ile görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması 28,08 hesaplanırken 6-10 yıl aynı müdür ile görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması 25,47 olarak hesaplanmıştır. Çıkan bu sonuca göre F değeri 20,897 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuca göre iki grup arasında (p<0.05) düzeyinde anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır.

Dışsal faktörler boyutunda 1-5 yıl süre ile aynı müdür ile görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması 20,29 olarak hesaplanırken, 6-10 yıl aynı müdür ile görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması 20,65 olarak belirlenmiştir. Bu boyut için F değeri 1,251 olarak hesaplanmıştır. Aynı müdür ile çalışma süresine göre ,264 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Yönelimsel faktörler boyutunda 1-5 yıl süre ile aynı müdür ile görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması 19,87 çıkarken, 6-10 yıl aynı müdür ile görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması 20,66 olarak hesaplanmıştır. Bu boyut için F değeri 5,298 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre iki grup arasında (p<0.05) düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.5.Öğretmen motivasyonuna ilişkin öğretmen algıları; içsel, dışsal ve yönetsel faktörler puan ortalaması öğretmenlerin aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre öğretmen motivasyon düzeylerinin alt boyutlarının puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiştir. Çıkan varyans analizi sonuçlarıyla birlikte farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları tablo 4.5’de yer almaktadır.

Tablo-4.5. Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Öğretmen Motivasyonu Alt Boyutları	Aynı Okulda Çalışma Süresi	N	\bar{x}	Ss	F	P	Gruplar Arası Fark (Tukey)
İçsel Faktörler	1. 1-5 yıl	463	28,19	4,98	4,870	0,001	1-2 1-3 2-4 3-4
	2. 6-10 yıl	156	26,54	5,15			
	3. 11-15 yıl	74	26,85	5,46			
	4. 16-20 yıl	15	30,13	4,24			
	5. 21 yıl ve üzeri	12	29,50	2,57			
Dışsal Faktörler	1. 1-5 yıl	463	20,29	2,92	,336	0,854	-
	2. 6-10 yıl	156	20,34	2,76			
	3. 11-15 yıl	74	20,64	2,56			
	4. 16-20 yıl	15	19,93	2,65			
	5. 21 yıl ve üzeri	12	20,50	2,90			
Yönetsel Faktörler	1. 1-5 yıl	463	19,85	3,19	1,000	0,407	-
	2. 6-10 yıl	156	20,02	2,47			
	3. 11-15 yıl	74	20,58	2,97			
	4. 16-20 yıl	15	20,06	3,01			
	5. 21 yıl ve üzeri	12	20,33	2,18			

*p<.05

Tablo 4.5’ten anlaşılacağı gibi, içsel faktörler boyutunda puan ortalaması 26,54 puan ile en düşük ortalamaya 6-10 yıl süre aralığında aynı okulda görev yapan öğretmenlerin, puan ortalaması 30,13 puan ile en yüksek ortalamaya 16-20 yıllık sürelerde aynı okulda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin görev sürelerine göre bulunan puan ortalamaları arasında F değeri 4.870 olarak hesaplanmıştır. Çıkan bulgulara göre gruplar arasında (p<0.05) düzeyinde anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmaya hangi grupların neden olduğunu bulmak için Post Hoc Tukey testi uygulanmıştır. Bu farklılaşmanın 1-5 ile 6-10,1-5 ile 11-15, 6-10 ile 16-20 ve 11-15 ile 16-20 yıl süre ile aynı okulda görev yapan gruplar arasında olduğu saptanmıştır.

Dışsal faktörler boyutunda puan ortalaması 19,93 puan ile en düşük ortalamaya 16-20 yıl süre aralığında aynı okulda görev yapan öğretmenlerin, puan ortalaması 20,64 puan ile en yüksek ortalamaya 11-15 yıl sürelerde aynı okulda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görev sürelerine göre bulunan puan ortalamaları arasında F değeri ,336 olarak hesaplanmıştır. Çıkan bulgulara göre ,854 düzeyinde anlamlı bulunmadı.

Yönetmel faktörler boyutunda puan ortalaması 19,85 puan ile en düşük ortalamaya 1-5 yıl süre aralığında aynı okulda görev yapan öğretmenlerin, puan ortalaması 20,58 puan ile en yüksek ortalamaya 11-15 yıllık sürelerde aynı okulda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin görev sürelerine ilişkin puan ortalamaları arasında F değeri 1,000 olarak hesaplanmıştır. Çıkan bulgulara göre ,407 düzeyinde anlamlı bulunmadı.

4.6.Öğretmen motivasyonuna ilişkin öğretmen algıları; içsel, dışsal ve yönetmel faktörler puan ortalaması öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmen motivasyon düzeylerinin alt boyutlarının puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiştir. Çıkan varyans analizi sonuçlarıyla birlikte farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları tablo 4.6'da yer almaktadır.

Tablo-4.6.Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Öğretmen Motivasyonu Alt Boyutları	Eğitim Düzeyi	N	\bar{x}	Ss	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
İçsel Faktörler	1. Ön lisans	16	31,06	4,53	5,742	0,003	1-2 1-3
	2. Lisans	569	27,88	4,97			
	3. Yüksek Lisans	135	26,84	5,52			
Dışsal Faktörler	1. Ön lisans	16	20,62	3,61	,346	0,708	-
	2. Lisans	569	20,23	2,88			
	3. Yüksek Lisans	135	20,06	2,96			
Yönetmel Faktörler	1. Ön lisans	16	20,68	1,62	,528	0,570	-
	2. Lisans	569	19,95	3,05			
	3. Yüksek Lisans	135	19,86	2,02			

*p<.05

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi, içsel faktörler boyutunda puan ortalaması 26,84 puan ile en düşük ortalamaya yüksek lisans, puan ortalaması 31,06 puan ile en yüksek ortalamaya ise ön lisans derecesine sahip öğretmenlerin olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre ortaya çıkan puan ortalamaları arasında F değeri 5,742 olarak hesaplanmıştır. Çıkan bulgulara göre gruplar arasında ($p < 0.05$) düzeyinde anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmaya neden olan grupları tespit etmek için Post Hoc Tukey testi uygulanmıştır. Bu farklılaşmanın ön lisans ile lisans ve ön lisans ile yüksek lisans gruplarından kaynaklandığı ortaya çıkmıştır.

Dışsal faktörler boyutunda puan ortalaması 20,23 puan ile en düşük ortalamanın lisans derecesine sahip öğretmenlere, puan ortalaması 20,72 puan ile en yüksek ortalamanın yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre bulunan puan ortalamaları arasında F değeri 1,710 olarak hesaplanmıştır. Çıkan bulgulara göre gruplar arasında farklılaşmanın ,182 düzeyinde anlamlı bulunmadı.

Yönetmel faktörler boyutunda puan ortalaması 19,95 puan ile en düşük ortalamanın lisans derecesine sahip öğretmenlere, puan ortalaması 20,68 puan ile en yüksek ortalamanın ön lisans derecesine sahip öğretmenlere ait olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre bulunan puan ortalamaları arasında F değeri ,460 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular sonucunda gruplar arasında farklılaşma ,631 düzeyinde anlamlı bulunmadı.

4.7.Öğretmen motivasyonuna ilişkin öğretmen algıları; içsel, dışsal ve yönetmel faktörler puan ortalaması öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Görev yapılan okul türü değişkenine göre öğretmen motivasyon düzeylerinin alt boyutlarının puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiştir. Çıkan varyans analizi sonuçlarıyla birlikte farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları tablo 4.7’de yer almaktadır.

Tablo-4.7.Çalıştıkları Okul Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Öğretmen Motivasyonu Alt Boyutları	Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü	N	\bar{x}	Ss	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
İçsel Faktörler	1. İlkokul	194	28,16	5,05	2,253	0,106	-
	2. Ortaokul	231	28,03	4,70			
	3. Lise	295	27,27	5,41			
Dışsal Faktörler	1. İlkokul	194	20,45	2,85	10,009	0,000	1-3 2-3
	2. Ortaokul	231	20,90	2,51			
	3. Lise	295	19,81	2,98			
Yönetmel Faktörler	1. İlkokul	194	20,39	2,82	9,573	0,000	1-3 2-3
	2. Ortaokul	231	20,38	2,85			
	3. Lise	295	19,39	3,16			

*p<0.05

Tablo 4.7 incelendiğinde içsel faktörler boyutunda puan ortalaması 27,27 puan ile en düşük ortalamaya lisede görev yapan öğretmenlerin, puan ortalaması 28,16 puan ile en yüksek ortalama ilkokulda çalışan öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin görev yerlerine göre ortaya çıkan puan ortalamaları arasında F değeri 2,253 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda gruplar arasında farklılaşma ,106 düzeyinde anlamlı bulunmadı.

Dışsal faktörler boyutunda puan ortalaması 19,81 puan ile en düşük ortalamanın lisede görev yapan öğretmenlere, puan ortalaması 20,90 puan ile en yüksek ortalamanın ortaokulda görev yapan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullara göre bulunan puan ortalamaları arasında F değeri 10,009 olarak hesaplanmıştır. Çıkan bulgulara göre gruplar arasındaki farklılaşmanın (p<0.05) düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu farklılaşmaya neden olan grupları tespit etmek için Post Hoc Tukey testi uygulanmıştır. Testten çıkan sonuca göre bu farklılaşmanın ilkokul ile lise ve ortaokul ile lise grupları arasında olduğu tespit edilmiştir.

Yönetmel faktörler boyutunda puan ortalaması 19,39 puan ile en düşük ortalamanın lisede görev yapan öğretmenlere, puan ortalaması 20,39 puan ile en yüksek ortalamanın ilkokulda görev yapan öğretmenlere ait olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul değişkenine göre bulunan puan ortalamaları arasında F değeri 9,573 olarak hesaplanmıştır. Çıkan bulgulara göre gruplar arasında (p<0.05) düzeyinde anlamlı farklılaşmanın olduğu gözlenmektedir. Bu farklılaşmaya hangi grupların neden olduğunu

bulmak için Post Hoc Tukey testi uygulanmıştır. Çıkan sonuca göre, farklılaşmanın ilkökul ile lise ve ortaokul ile lise grupları arasında olduğu saptanmıştır.

4.8.Öğretmen motivasyonuna ilişkin öğretmen algıları; içsel, dışsal ve yönetsel faktörler puan ortalaması öğretmenlerin branş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Branş değişkenine göre öğretmen motivasyon düzeylerinin alt boyutlarının puan ortalamalarında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiştir. Çıkan varyans analizi sonuçlarıyla birlikte farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları tablo 4.8’de yer almaktadır.

Tablo-4.8.Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Öğretmen Motivasyonu Alt Boyutları	Branş	N	\bar{x}	Ss	F	P	Gruplar Arası Fark (Tukey)
İçsel Faktörler	1. Sınıf Öğretmenliği	162	28,16	5,16	,740	0,528	-
	2. Sayısal	175	27,86	4,97			
	3. Sözel	254	27,66	5,08			
	4. Özel Yetenek	129	27,29	5,28			
Dışsal Faktörler	1. Sınıf Öğretmenliği	162	20,40	2,89	1,183	0,315	-
	2. Sayısal	175	20,20	2,83			
	3. Sözel	254	20,18	2,81			
	4. Özel Yetenek	129	20,72	2,85			
Yönetsel Faktörler	1. Sınıf Öğretmenliği	162	20,53	2,72	2,728	0,043	1-3
	2. Sayısal	175	19,85	2,98			
	3. Sözel	254	19,69	3,14			
	4. Özel Yetenek	129	19,99	3,07			

*p<.05

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi, içsel ve dışsal faktörler boyutlarındaki gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmanın tespit edilmediği anlaşılmıştır. Gruplara yönelik puan ortalamaları dikkate alındığında içsel faktörler boyutunda puan ortalaması 27,39 puan ile en düşük ortalamanın özel yetenek branşına mensup öğretmenlere, puan ortalaması 28,16 puan ile en yüksek puan ortalamasının sınıf öğretmenliği branşına sahip öğretmenlere aittir. Öğretmenlerin branşlarına ilişkin ortaya çıkan puan ortalamaları arasında F değeri ,740 olarak hesaplanmıştır. Çıkan analiz sonuçlarına göre bu boyutta gruplar arası farklılaşma ,528 düzeyinde anlamlı bulunmadı.

Dışsal faktörler boyutunda puan ortalaması 20,1 8 puan ile en düşük ortalamanın sözel branşına sahip öğretmenlere, puan ortalaması ile 20,72 puan ile en yüksek

ortalamanın özel yetenek branşına sahip öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin branşlarına göre bulunan puan ortalamaları arasında F değeri 1,183 olarak hesaplanmıştır. Çıkan bulgulara göre gruplar arasındaki farklılaşma ,315 düzeyinde anlamlı bulunmadı.

Yönelimsel faktörler boyutunda puan ortalaması 19,69 puan ile en düşük ortalamanın sözel branşına sahip öğretmenlere, puan ortalaması 20,53 puan ile en yüksek ortalamanın sınıf öğretmenliği branşına sahip öğretmenlere ait olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin branşlarına göre bulunan puan ortalamaları arasında F değeri 2,728 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgularına göre gruplar arasında ($p < 0.05$) düzeyinde anlamlı farklılaşmanın olduğu anlaşılmaktadır. Bu farklılaşmaya neden olan grupları bulmak için Post Hoc Tukey testi uygulanmış ve çıkan sonuca göre, farklılaşmanın sınıf öğretmenliği ile sözel branşına sahip gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir.

4.9. Öğretmen motivasyonun alt boyutları ile okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma boyutları ve liderlik stilleri boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğretmen motivasyonun alt boyutları ile kişisel inisiyatif ve liderlik stilleri alt boyutlarının puanları arasındaki korelasyon analizi sonuçları tablo 4.9'da yer almaktadır.

Tablo-4.9. Okul Yöneticilerinin Kişisel İnişiyatif Almaları ve Sergiledikleri Liderlik Stilleri ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

		İçsel Faktörler	Dışsal Faktörler	Yönelimsel Faktörler
Kendiliğinden Başlama	r	,157**	,190**	,395**
	p	,000	,000	,000
Proaktiflik	r	,172**	,162**	,430**
	p	,000	,000	,000
İsrarcılık	r	,118**	,124**	,395**
	p	,002	,001	,000
Demokratik Stil	r	,285**	,086*	,422**
	p	,000	,021	,000
Otokratik Stil	r	-,080*	,151**	,360**
	p	,031	,000	,000
Tam Serbestlik Tanıyan Stil	r	-,222**	,051	,040
	p	,000	,170	,287

* $p < 0.05$

Tablo 4.9'dan anlaşılacağı gibi, katılımcıların görüşleri doğrultusunda inisiyatif alma ölçeğinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarına göre okul yöneticilerinin inisiyatif alma durumlarının öğretmen motivasyonunun boyutları içsel, dışsal ve yönetsel faktörleri arasında $p<0,05$ düzeyinde pozitif yönlü, anlamlı ilişki bulunmuştur. Liderlik stillerinden demokratik stil ile içsel faktörler arasında $p<0,05$ düzeyinde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunurken, otokratik ve tam serbestlik tanıyan stil ile içsel faktörler arasında $p<0,05$ düzeyinde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Dışsal faktörlerle demokratik ve otokratik liderlik stilleri arasında $p<0,05$ anlamlılık düzeyinde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunurken, tam serbestlik tanıyan stil ile dışsal faktörler arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Demokratik ve otokratik liderlik stilleri ile öğretmen motivasyonunun yönetsel faktörler boyutu arasında $p<0,05$ düzeyinde pozitif yönlü, anlamlı ilişki bulunurken, tam serbestlik tanıyan liderlik stili ile yönetsel faktörler arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen ilişki düzeyleri değerlendirildiğinde çoğunluğu orta düzeye yakın olduğu anlaşılmaktadır.

4.10. Öğretmen motivasyonunun alt boyutu olan içsel faktörler boyutu kişisel inisiyatif alma boyutları (kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık) tarafından anlamlı düzeyde yordanmakta mıdır?

Kişisel inisiyatif alt boyutları değişkenlerine göre öğretmen motivasyonun içsel faktörleri yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo 4.10'da yer almaktadır.

Tablo-4.10. Kişisel İnişiyatif Alma Alt boyutlarının Öğretmen Motivasyonunun İçsel Faktörler Boyutu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Bağımsız Değişken	R	R ²	F	P	Kişisel İnişiyatif Almanın Alt Boyutları	β	t	P
Kişisel İnişiyatif Alma	0,174 ^a	0,032	7,412	0,000	Kendiliğinden Başlama	0,063	0,959	0,338
					Proaktiflik	0,163	2,465*	0,014
					İsrarcılık	-0,060	-1,016	0,310

Bağımlı Değişken: Öğretmen Motivasyonunun İçsel Faktörler Boyutu

* $p<0,05$

Tablo 4.10’da kişisel inisiyatif alma boyutları kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık değişkenleri ile öğretmen motivasyonunun içsel faktörler boyutu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir, $R=0.174$, $R^2=0.032$, $p<0.05$. Okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif almaları, öğretmenlerin içsel motivasyon değişkenliğinin yaklaşık %3,2’ni açıklamaktadır. Kişisel inisiyatifin boyutları açısından incelendiğinde okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif almalarının proaktiflik alt boyutu içsel faktörleri anlamlı bir biçimde açıklarken, kendiliğinden başlama ve ısrarcılık alt boyutları içsel faktörleri anlamlı olarak açıklamamaktadır. Yapılan regresyon analizine göre, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene olan etkileri; proaktiflik ($\beta= 0,163$), kendiliğinden başlama ($\beta= 0,063$) ve ısrarcılık ($\beta=-0,060$) şeklinde sıralanmaktadır. Regresyon bulgularına yönelik t-testi sonuçlarına göre sadece proaktiflik boyutunun içsel faktörler üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu anlaşılmaktadır. Kendiliğinden başlama ve ısrarcılık değişkenlerinin içsel faktörler üzerinde önemli bir yordayıcılığa sahip olmadıkları görülmektedir.

4.11. Öğretmen motivasyonunun alt boyutu olan dışsal faktörler boyutu kişisel inisiyatif alma boyutları (kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık) tarafından anlamlı düzeyde yordanmakta mıdır?

Kişisel inisiyatif alt boyutları değişkenlerine göre öğretmen motivasyonunun dışsal faktörleri yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo 4.11’de yer almaktadır.

Tablo-4.11. Kişisel İnişiyatif Alma Alt boyutlarının Öğretmen Motivasyonunun Dışsal Faktörler Boyutu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Bağımsız Değişken					Kişisel İnişiyatif Almanın Alt Boyutları	β	T	P
	R	R ²	F	P				
Kişisel İnişiyatif Alma					Kendiliğinden Başlama	0,237	3,649*	0,000
	0,222 ^a	0,049	12,409	0,000	Proaktiflik	0,052	0,793	0,428
					İsrarcılık	-0,084	-1,432	0,153

Bağımlı Değişken: Öğretmen Motivasyonunun Dışsal Faktörler Boyutu

* $p<0.05$

Tablo 4.11 incelendiğinde kişisel inisiyatif boyutları kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık değişkenleri ile öğretmen motivasyonunun dışsal faktörler alt

boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, ($R=0.222$, $R^2=0.049$, $p<0.05$). Okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif almaları, öğretmenlerin dışsal motivasyon değişkenliğinin yaklaşık %4,9’nu açıklamaktadır. Kişisel inisiyatifin boyutları açısından incelendiğinde okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif almalarının kendiliğinden başlama boyutu dışsal faktörleri anlamlı bir biçimde açıklarken, proaktiflik ve ısrarcılık boyutları dışsal faktörleri anlamlı olarak açıklamamaktadır. Yapılan regresyon analizine göre bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene olan etkileri; kendiliğinden başlama ($\beta = 0,237$), ısrarcılık ($\beta= 0,084$) ve proaktiflik ($\beta=0,052$), şeklinde sıralanmaktadır. Regresyon bulgularına yönelik t- testi sonuçlarına göre sadece kendiliğinden başlama boyutunun dışsal faktörler üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu anlaşılmaktadır. Proaktiflik ve ısrarcılık değişkenlerinin dışsal faktörler üzerinde önemli bir yordayıcılığa sahip olmadıkları görülmektedir.

4.12. Öğretmen motivasyonunun alt boyutu olan yönetsel faktörler boyutu kişisel inisiyatif alma boyutları “kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık” tarafından anlamlı düzeyde yordanmakta mıdır?

Kişisel inisiyatif alt boyutları değişkenlerine göre öğretmen motivasyonunun dışsal faktörleri yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo 4.12’de yer almaktadır.

Tablo-4.12. Kişisel İnişiyatif Alma Alt boyutlarının Öğretmen Motivasyonunun Yönetsel Faktörler Boyutu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Bağımsız Değişken					Kişisel İnişiyatif Almanın Alt Boyutları	β	t	P
	R	R ²	F	P				
Kişisel İnişiyatif Alma					Kendiliğinden Başlama	0,087	1,462	0,144
	0,447 ^a	0,200	59,485	0,000	Proaktiflik	0,257	4,285*	0,000
					İsrarcılık	0,139	2,569*	0,010

Bağımlı Değişken: Öğretmen Motivasyonunun Yönetsel Faktörler Boyutu

* $p<0.05$

Tablo 4.12 incelendiğinde kişisel inisiyatif boyutları kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık değişkenleri ile öğretmen motivasyonunun yönetsel faktörler boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, ($R=0.447$, $R^2=0.200$, $p<0.05$). Okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif almaları, öğretmenlerin yönetsel motivasyon

değişkenliğin yaklaşık %20'ni açıklamaktadır. Kişisel inisiyatifin boyutları açısından incelendiğinde okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif almalarının proaktiflik ve ısrarcılık alt boyutlarının yönetsel faktörleri anlamlı bir biçimde açıklarken, kendiliğinden başlama boyutu yönetsel faktörleri anlamlı olarak açıklamamaktadır. Regresyon analizinin bulgularına göre bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene olan etkileri; proaktiflik ($\beta = 0,257$), ısrarcılık ($\beta = 0,139$) ve kendiliğinden başlama ($\beta = 0,087$) şeklinde sıralanmaktadır. Regresyon bulgularına yönelik t- testi sonuçlarına göre hem proaktiflik hem ısrarcılık bağımsız değişkenlerinin yönetsel faktörler üzerinde anlamlı birer yordayıcı oldukları anlaşılmaktadır. Kendiliğinden başlama değişkeninin ise yönetsel faktörler üzerinde önemli bir yordayıcılığa sahip olmadığı gözlenmiştir.

4.13. Öğretmen motivasyonunun alt boyutu olan içsel faktörler boyutu liderlik stilleri “demokratik, otokratik ve tam serbestlik tanıyan) tarafından anlamlı düzeyde yordanmakta mıdır?

Liderlik Stilleri alt boyutları değişkenlerine göre öğretmen motivasyonunun içsel faktörleri yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo 4.13'te yer almaktadır.

Tablo-4.13. Liderlik Stilleri Alt boyutlarının Öğretmen Motivasyonunun İçsel Faktörler Boyutu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Bağımsız Değişken					Liderlik Stillерinin Alt Boyutları			
	R	R ²	F	P	β	t	P	
Liderlik Stilleri	0,366 ^a	0,134	36,919	0,000	Demokratik	0,301	8,318*	0,000
					Otokratik	-0,133	-3,651*	0,000
					Serbest	-0,171	-4,798*	0,000

Bağımlı Değişken: Öğretmen Motivasyonunun İçsel Faktörler Boyutu

*p<0.05

Tablo 4.13 incelendiğinde liderlik stilleri boyutları demokratik, otokratik ve tam serbestlik tanıyan bağımsız değişkenler ile öğretmen motivasyonunun içsel faktörler boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, ($R=0.366$, $R^2=0.134$, $p<.0.05$). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin içsel motivasyon değişkenliğin yaklaşık %13,4'nü açıklamaktadır. Liderlik stilleri boyutları açısından incelendiğinde okul yöneticilerinin liderlik stilleri içsel faktörleri anlamlı bir biçimde açıklamaktadır. Regresyon analizi bulgularına bakıldığında bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene

olan etkileri; demokratik stil ($\beta = 0,301$), tam serbestlik tanıyan stil ($\beta = 0,171$) ve otokratik stil ($\beta = 0,133$) şeklinde sıralanmaktadır. Regresyon bulgularına yönelik t- testi sonuçlarına göre tüm bağımsız değişkenlerin içsel faktörler üzerinde anlamlı birer yordayıcı oldukları anlaşılmaktadır. Ancak demokratik stil içsel faktörleri olumlu yordarken, otokratik ve tam serbestlik tanıyan stillerin olumsuz yönde yordadıkları ortaya çıkmıştır.

4.14. Öğretmen motivasyonunun alt boyutu olan dışsal faktörler boyutu liderlik stilleri “demokratik, otokratik ve tam serbestlik tanıyan) tarafından anlamlı düzeyde yordanmakta mıdır?

Liderlik Stilleri alt boyutları değişkenlerine göre öğretmen motivasyonunun dışsal faktörleri yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo 4.14’de yer almaktadır.

Tablo-4.14.Liderlik Stilleri Alt boyutlarının Öğretmen Motivasyonunun Dışsal Faktörler Boyutu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Bağımsız Değişken	R	R ²	F	P	Liderlik Stillerinin Alt Boyutları	β	T	P
					Demokratik	0,077	2,011*	0,045
Liderlik Stilleri	0,196 ^a	0,038	9,522	0,000	Otokratik	0,750	3,907*	0,000
					Serbest	0,049	1,320	0,187

Bağımlı Değişken: Öğretmen Motivasyonunun Dışsal Faktörler Boyutu

*p<0.05

Tablo 4.14 incelendiğinde liderlik stilleri boyutları demokratik, otokratik ve tam serbestlik tanıyan bağımsız değişkenler ile öğretmen motivasyonunun dışsal faktörler boyutu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu gözlenmektedir, ($R=0.196$, $R^2=0.038$, $p<0.05$). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin dışsal motivasyon değişkenliğinin yaklaşık %3,8’ni açıklamaktadır. Liderlik stilleri boyutları açısından incelendiğinde okul yöneticilerinin demokratik ve otokratik liderlik stillerinin dışsal faktörleri anlamlı bir biçimde açıklarken, tam serbestlik tanıyan boyut dışsal faktörleri anlamlı olarak açıklamamaktadır. Regresyon analizinin bulgularına dayanarak bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkileri; otokratik stil ($\beta = 0,750$), demokratik stil ($\beta = 0,077$) ve tam serbestlik tanıyan stil ($\beta = 0,049$) şeklinde sıralanmaktadır. Regresyon bulgularına yönelik t- testi sonuçlarına göre demokratik ve otokratik bağımsız

değişkenlerin dışsal faktörler üzerinde anlamlı birer yordayıcı oldukları anlaşılmaktadır. Tam serbestlik tanıyan stil değişkeninin ise dışsal faktörler üzerinde önemli bir yordayıcılığa sahip olmadığı gözlenmiştir.

4.15. Öğretmen motivasyonunun alt boyutu olan yönetsel faktörler boyutu liderlik stilleri “demokratik, otokratik ve tam serbestlik tanıyan) tarafından anlamlı düzeyde yordanmakta mıdır?

Liderlik Stilleri alt boyutları değişkenlerine göre öğretmen motivasyonunun yönetsel faktörleri yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo 4.15’de yer almaktadır.

Tablo-4.15. Liderlik Stilleri Alt boyutlarının Öğretmen Motivasyonunun Yönetsel Faktörler Boyutu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Bağımsız Değişken	R	R ²	F	P	Liderlik Stillерinin Alt Boyutları	β	t	P
Liderlik Stilleri	0,498 ^a	0,248	78,855	0,000	Demokratik	0,359	10,635*	0,000
					Otokratik	0,266	7,824*	0,000
					Serbest	0,029	0,871	0,384

Bağımlı Değişken: Öğretmen Motivasyonunun Yönetsel Faktörler Boyutu

*p<0.05

Tablo 4.15 incelendiğinde liderlik stilleri boyutları demokratik, otokratik ve tam serbestlik tanıyan bağımsız değişkenler ile öğretmen motivasyonunun yönetsel faktörler boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, (R=0.498, R²=0.248, p<0.05). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin yönetsel motivasyon değişkenliğinin yaklaşık %24,8’ni açıklamaktadır. Liderlik stilleri alt boyutları açısından incelendiğinde okul yöneticilerinin demokratik ve otokratik liderlik stillerinin yönetsel faktörleri anlamlı bir biçimde açıklarken, tam serbestlik tanıyan alt boyut yönetsel faktörleri anlamlı olarak açıklamamaktadır. Regresyon analizinde elde edilen bulgulara göre, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkileri; demokratik stil (β =0,359), otokratik stil (β =0,266) ve tam serbestlik tanıyan stil (β =0,029), şeklinde sıralanmaktadır. Regresyon bulgularına yönelik t- testi sonuçlarına göre demokratik ve otokratik bağımsız değişkenlerin yönetsel faktörler üzerinde anlamlı birer yordayıcı oldukları anlaşılmaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma ve sergiledikleri liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisine yönelik öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, aynı müdür ile çalışma süresi, aynı okulda çalışma süresi, eğitim düzeyi, görev yapılan okul türü ve branş değişkenleri açısından elde edilen sonuçlarla birlikte öğretmen motivasyonunun okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma ile birlikte sergiledikleri liderlik davranışları tarafından yordanıp yordanmadığı tartışılarak yorumlanmıştır.

5.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin öğretmenlerin motivasyon düzeyleri

Araştırma bulguları öğretmen motivasyon düzeylerinin dışsal ve yönetsel boyutlarında anlamlı farklılık bulunmadığını ancak içsel faktörler boyutunda anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. İçsel ve dışsal faktörlerde kadın öğretmenlerin motivasyon düzeyleri, yönetsel faktörler boyutunda erkek öğretmenlerin motivasyon düzeyleri daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen motivasyon düzeyleri ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi konu edinen bazı araştırmalar incelendiğinde bu araştırmanın içsel faktörler boyutunda elde edilen sonuçları teyit ettikleri görülmektedir. Bu araştırmalardan Brown'un (2007) yaptığı çalışmada kadın öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir araştırmada kadın öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu ve ayrıca içsel motivasyon kaynaklarının kadınlar için daha önemli olduğu tespit edilmiştir (Emiroğlu, 2017).

Simić ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada kadın öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Böylece mevcut çalışmanın içsel faktörler boyutunu desteklemektedir. Al-Salameh'in (2014) araştırmasında kadın öğretmenlerin içsel faktörler boyutunda motivasyon düzeylerinin daha yüksek ve erkek meslektaşlarına göre işlerine daha çabuk adapte ve motive oldukları gözlenmiştir. Fernet ve diğerleri (2008) kadın öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin erkek öğretmenlerinkinden daha yüksek çıktığı ve aynı zamanda kadın

öğretmenlerin derse hazırlık yapmaları erkek öğretmenlerden daha olumlu olduğu saptanmıştır. Özan, Türkoğlu ve Şener'in (2010) yaptıkları araştırmada, kadın öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Kırıştı (2013) araştırmasında öğretmen motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini ve bu farklılığın kadın öğretmenlerden kaynaklandığını belirterek, kadın öğretmenlerin puan ortalamasının daha yüksek olduğu sonucunu tespit etmiştir.

Yıldız (2010) tarafından yapılan araştırmada kadın öğretmenlerin içsel motivasyon faktörlerindeki doyum düzeyinin erkek öğretmenlerinkinden daha yüksek çıktığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yıldız'a (2010) göre, cinsiyet değişkeni bağlamında iç motivasyondaki farklılaşma nedeni: kadınların, öğretmenliği daha çok tercih etmeleri, öğretmenlik mesleğine karşı daha çok ilgi duymaları, yaptıkları işin ne kadar saygın ve önemli olduğunun bilincinde olmaları ve doyum, özerklik, yeterlilik, sorumluluk alma, ilerleme, gelişme, başarı, takdir edilme ve işe odaklanma gibi duyguları erkeklere oranla daha yoğun yaşamak istemeleridir. Duman (2014) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin tamamına yakını takdir edilmeyi hem gereksinme hem de okul yöneticilerinden en çok görmeyi istedikleri motive edici faktör olarak belirtmektedir. Hoy ve Miskel (2010) içsel motivasyon bireylerin becerilerini, uygulamalarını ve kişisel ilgilerini gerçekleştirmek için zorlukları aşmada doğal bir süreç eğilimidir. Silah (2001) öğretmenlerin kendilerini kurumun önemli ve kıymetli bir işgöreni olarak hissetmeleri, içsel motivasyonlarının artmasında önemli bir rol oynamaktadır. Sağlam (2007) öğretmen motivasyonunun sağlanmasında en önemli sorumluluk okul müdürüne düşmektedir. Okul müdürleri, öğretmenleri işe güdüleyebilmek için onların ve yaptıkları işin ne kadar değerli olduğunu hissettirmelidir. Hoy ve Miskel (2010), yeni fikir ve gelişmelere açık, öğrencilere ve okula bağlı, öğretmenlik görevleri süresince zaman içerisinde değişimi benimseyen ve güdüleme düzeyleri yüksek öğretmenlerin geliştirilmesi okul yöneticilerini fazlasıyla zorlamaktadır.

Özetle, içsel ve dışsal faktörlerde geçen ifadeler daha çok birey ile ilgili olduğu ve bireyin kendisini ilgilendirdiği söylenilebilir. Yönetsel faktörlerdeki ifadeler ise yöneticilerin işgörenlerine karşı sergilediği tutum ve davranışları ile ilgilidir. Kadın öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yönetsel faktörlerde erkek öğretmenlere nazaran

daha düşük çıkmasının nedenlerinden birisi okulların yönetim kademelerinde yöneticilerinin çoğunluğunun erkeklerden oluşturulmuş olduğu düşünülebilir.

Literatür taraması sonucu cinsiyet değişkeni bakımından öğretmen görüşlerinde anlamlı farklılığın ortaya çıktığı çalışmalar olduğu gibi (Yıldırım, 2006; Yanmaz, 2010; Gökay ve Özdemir, 2010; Kırıştı, 2013; Boyle, 2014; Ertürk, 2014; Işık, 2016; Emiroğlu, 2017) anlamlı düzeyde farklılığın olmadığı çalışmalara da ulaşılmıştır (Aksoy, 2006; Tezcan, 2006; Bakır, 2007; Baygut, 2007; Eroğlu, 2007; Güven, 2007; Tanrıverdi, 2007; Tiryaki, 2008; Ergen, 2009; Yıldız, 2010; Receptoğlu, 2013; Helvacı ve Başın, 2013; Alfahad, Alhajeri ve Alqahtani, 2013; Şener, 2013; Özdemir, Kartal ve Yirci, 2014; Kurt, 2015; Can, 2015; Elçi ve Tan, 2015; Yılmaz ve Günay, 2016; Sucu, 2016). Böylece bu çalışmayı hem destekleyen hem de desteklemeyen çalışmaların olduğu tespit edilmiştir.

5.2. Yaş değişkenine ilişkin öğretmenlerin motivasyon düzeyleri

Öğretmenlerin yaş değişkenine yönelik motivasyon düzeyleri incelendiğinde içsel faktörler boyutunda en yüksek puan ortalamasının 46-50 yaşa sahip olan öğretmenlere ve en düşük puan ortalaması ise 36-40 yaş grubundaki öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir. Dışsal faktörler boyutunda en yüksek puan ortalamasının 35 ve daha az yaş grubuna sahip olan öğretmenlere ve en düşük puan ortalamasının 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bu boyutta en yüksek puan ortalamasının 35 ve daha az yaşa sahip öğretmenlerin alması; yeni mesleğe başlamış olmalarının onlarda heyecan yaratması, öğretmenlik mesleğinden beklentilerinin olması ve teknolojik açıdan daha donanımlı olmaları dışsal motivasyon kaynaklarının kendilerini daha çok motive ettiği düşünülebilir. Diğer taraftan 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin düşük puan alması ise, öğretmenlik mesleğinden herhangi bir beklentilerinin kalmaması ve dışsal kaynaklı gereksinimlerinin artması bu puanların ortaya çıkmasından etkisi olmuş olabilir. Cemaloğlu ve Şahin (2007) araştırmasında vurguladıkları gibi, öğretmenlerin yaşları ilerledikçe daha fazla yorulmaları, performans sergilemede zorlanmaları, bu nedenle de duygusal anlamda yıpranmaları ve uzun süredir görev yaptıkları için duyarsızlaşmaya başlamaları tükenmişlik düzeylerini arttırmakta ve dolayısıyla motivasyon kaynaklarını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu çalışmanın sonuçları mevcut çalışmanın dışsal faktörlerden elde edilen bulgularıyla paralellik arz

etmektedir. Can (2015), genç öğretmenlerin motivasyon faktörlerinden daha çok etkilendiklerini ifade etmektedir.

Yönetmel faktörler boyutunda en düşük puan ortalaması 41-45 aralığında yaşa sahip öğretmenlere, en yüksek puan ortalaması ise 36-40 yaş arası öğretmenlere ait olduğu gözlenmiştir. Dışsal ve yönetmel faktörlerde gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılık olmazken, içsel faktörler boyutunda 35 ve daha az ile 36-40, 36-40 ile 41-45, 36-40 ile 46-50 ve 36-40 ile 51 ve üzeri yaşa sahip olan gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Ertürk (2016) tarafından yapılan araştırmada yaş değişkenine göre öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyona yönelik görüşlerinde anlamlı fark bulunmuştur. Can (2015); Receptoğlu (2013) çalışmalarında yaş değişkeni bağlamında motivasyona yönelik öğretmen görüşlerinde anlamlı düzeyde farklılaşma görülürken, (Tezcan, 2006; Güven, 2007; Baygut, 2007; Yıldız, 2010; Kırıştı, 2013; Al-Salameh, 2014; Kurt, 2015; Elçi ve Tan, 2015; Handayani'nin 2016) çalışmalarında anlamlı farklılık saptanmamıştır.

5.3. Mesleki kıdem değişkenine ilişkin öğretmenlerin motivasyon düzeyleri

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerine yönelik sonuçlar incelendiğinde içsel faktörler boyutunda en yüksek puan ortalamasının 6-10, dışsal faktörler boyutunda 1-5 ve yönetmel faktörler boyutunda 21 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenlere ve en düşük puan ortalaması içsel ve dışsal faktörlerde 11-15, yönetmel faktörlerde ise 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir. Kılıç ve Yılmaz'ın (2019) araştırma bulgularında yönetmel faktörler boyutunda en düşük puan ortalamasının 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin aldığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar mevcut araştırmanın yönetmel faktörler boyutundaki sonucu desteklediği görülmektedir.

Kıdem değişkeni çerçevesinde öğretmen motivasyon düzeyleri faktörlere göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bu bulgu bu çalışma için kıdem değişkeninin öğretmen motivasyonunda önemli bir etken olmadığını göstermektedir. Yavuz'un (2006) okul müdürlerinden beklenen rollere ve bu rolleri gerçekleştirme düzeylerine yönelik araştırmasında elde edilen bulguların, kıdemi fazla olan öğretmenlerin okul müdürlerinin kendilerinden beklenen rolleri daha fazla yerine getirdiklerini düşündüklerini

belirtmektedir. Böylece bu ifade çalışmanın yönetsel faktörler boyutunda çıkan öğretmen görüşlerini desteklemektedir.

İlgili literatür incelendiğinde bu çalışma ile örtüşen çalışmaların (Tezcan, 2006; Güven, 2007; Bakır, 2007; Baygut, 2007; Ergen, 2009; Şener, 2013; Alfahad, Alhajeri ve Alqahtani, 2013; Helvacı ve Başın, 2013; Kırıştı, 2013; Özdemir, Kartal ve Yirci, 2014; Boyle, 2014; Elçi ve Tan, 2015; Rayborn, 2015; Kurt, 2015; Işık, 2016; Sucu, 2016; Emiroğlu, 2017) olduğu gibi örtüşmeyen (Gökay ve Özdemir, 2010; Yıldız, 2010; Recepoğlu, 2013; Ertürk, 2014) çalışmaların da var olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

5.4. Aynı müdür ile çalışma süresi değişkenine ilişkin öğretmenlerin motivasyon düzeyleri

Ulaşılan bulgular bağlamında içsel faktörler boyutunda 1-5 yıl, dışsal ve yönetsel faktörlerde ise 6-10 yıl süre ile aynı müdür ile görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular dikkate alındığında içsel faktörler boyutunda aynı müdür ile çalışma süresi arttıkça, öğretmenlerin motivasyonlarının azaldığı gözlenirken, dışsal ve yönetsel faktörler boyutlarında ise öğretmenlerin motivasyonlarının aynı müdür ile görev yapma sürelerine paralel olarak arttığı görülmektedir. İçsel ve yönetsel boyutlarda iki grup arasında anlamlı düzeyde farklılaşma görülürken, dışsal boyutta bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Işık (2016) araştırmasında aynı müdür ile çalışma süresi ile ilgili öğretmen görüşlerinde herhangi bir farklılaşmanın olmadığını belirtmektedir.

İçsel faktörler boyutunda aynı müdür ile 1-5 yıllık görev yapma süresine sahip öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin daha yüksek çıkmasının birkaç nedeni olabilir: 1) Öğretmenlik mesleğinde yeni olmaları, 2) İdealist bir yaklaşım sergilemeleri 3) Yönetim ve yöneticilik konularına fazla ilgi duymamaları ve 4) Dışsal ve yönetsel faktörlerden ziyade daha çok içsel odaklı eylemleri gerçekleştirmeye çalışmaları. Dışsal ve yönetsel boyutlarda 6-10 yıl aynı müdür ile çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek çıkması ise, uzun süre aynı yönetici ile birlikte görev yapmaları, ikili ilişkilerde daha samimi davranmaları ve yöneticiyi daha yakından tanımalarına bağlanabilir. Yıldırım (2011) araştırmasında okul müdürlerinin yöneticiliğe atandıktan sonra yöneticiliği öğrendiklerini belirtmektedir. Bu süreç zarfında okul müdürlerinin yöneticilikle ilgili

birçok prosedür ile birlikte temel yönetim becerisini de edinirler. Uzun süre aynı okulda görev yapan müdürlerin öğretmen motivasyonlarının artırılmasına yönelik inisiyatif almaları bu öğrenme sürecinden kaynaklanıyor olabilir.

5. 5. Aynı okulda çalışma süresi değişkenine ilişkin öğretmenlerin motivasyon düzeyleri

Araştırmanın sonunda çıkan bulgular dikkate alındığında içsel faktörler boyutunda en yüksek puan ortalamasının 16-20 yıl arası, dışsal ve yönetsel faktörler boyutlarında 11-15 yıl arası sürelerde aynı okulda görev yapan öğretmenlere, en düşük puan ortalaması ise içsel faktörler boyutunda 6-10, dışsal faktörler boyutunda 16-20 ve yönetsel faktörler boyutunda 1-5 yıl süre ile aynı okulda çalışan öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir. Burada öğretmen motivasyon düzeylerinin en düşük puan ortalamaları aynı okulda görev yapma sürelerinden ziyade motivasyon boyutlarına göre değişim gösterdiği gözlenmiştir. En yüksek puan ortalaması dışsal ve yönetsel faktörler boyutlarında aynı görev sürelerine sahip öğretmenlerin paylaştığı ancak içsel faktörler boyutunda ise bu ortalamanın farklı bir görev süresine ait olduğu ortaya çıkmıştır. Dışsal ve yönetsel boyutlarda gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmazken, içsel boyutta 1-5 ile 6-10, 1-5 ile 11-15, 6-10 ile 16-20 ve 11-15 ile 16-20 yıl süreli gruplar arasında anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Kılıç ve Yılmaz (2019) yaptıkları araştırmada aynı okulda çalışma süresi ile ilgili elde ettikleri bulgular hazır çalışmanın içsel faktörlerden çıkan bulguları desteklediğini fakat dışsal ve yönetsel boyutlardaki bulguları desteklemediği anlaşılmıştır. Öğretmen motivasyon düzeyi boyutlar bazında değerlendirildiğinde içsel boyut ile örtüşmeyen ancak dışsal ve yönetsel boyuttaki öğretmen algıları ile örtüşen (Ergen, 2009; Receptoğlu, 2013; Kırıştı, 2013; Özdemir, Kartal ve Yirci, 2014; Işık, 2016; Emiroğlu, 2017) çalışmalar da mevcuttur.

Dışsal ve yönetsel boyutlarda en yüksek puan ortalamasının aynı okulda 11 ile 15 yıl aralığında görev yapan öğretmenlere ait olması, okulun fiziki yapısı ve donanımının uygun olması, uzman kişilerle çalışmaları, yönetici ve meslektaşlarıyla ilişkilerinin iyi olması, yöneticileri tarafından çalışmalarının takdir edilmesi ve yöneticilerinin güvenini kazanmış olmalarıyla ilgili olabilir.

5. 6. Eğitim düzeyi değişkenine ilişkin öğretmenlerin motivasyon düzeyleri

Çıkan bulgular çerçevesinde tüm boyutlarda en yüksek puan ortalamasının ön lisans derecesine, en düşük puan ortalamasının ise yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir. İçsel faktörler boyutunda ön lisans ile lisans ve ön lisans ile yüksek lisans grupları arasında anlamlı fark tespit edilirken, dışsal ve yönetsel boyutlarda anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Eğitim düzeyi açısından değerlendirildiğinde, araştırmada dışsal ve yönetsel boyutlarda ulaşılan bulguların literatürde olan bazı araştırmalarla benzerlik taşıdığı söylenebilir (Tezcan, 2006; Baygut, 2007; Ergen, 2009; Recepoğlu, 2013; Kırıştı, 2013; Özdemir, Kartal ve Yirci, 2014; Ertürk, 2014; Işık, 2016). Yüksek mesleki donanım ve akademik yeterliliğe sahip öğretmenlerin motive edilmesinin daha zor olduğu saptanmıştır (Alugchaab, 2011). Handayani (2016) lisans mezunu öğretmenlerin, yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerden daha kolay motive olduklarını ve yüksek eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin, mesleki beklentileri ile hayatta karşılaştıkları gerçekler arasında bir uyumsuzlukla karşı karşıya kaldıklarını ifade etmiştir. Al-Salameh (2014) eğitim düzeyi değişkeni bağlamında çıkan bulgular lisans mezunlarının işlerine daha fazla odaklandıklarını, konsantre olduklarını ve yüksek lisans mezunlarından daha yüksek oranda motive olduklarını vurgulamaktadır. Ertürk (2014) yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ön lisans ve lisans mezunlarına nazaran motivasyon algılarının daha düşük olmasının nedenini diğer eğitim düzeylerine sahip öğretmenlerle hemen hemen aynı ücreti almış olmaları ve aralarında herhangi bir ücret farklılığının olmayışından kaynaklandığını ifade etmektedir.

Motivasyonun tüm boyutlarında en yüksek puan ortalamasının ön lisans en düşük puan ortalamasının ise yüksek lisans mezunu öğretmenlere ait olması şu şekilde açıklanabilir: Eğitim düzeyi düşük bireylerin beklentilerinin daha az olması veya beklenti derecelerinin daha düşük ve karşılanabilir olması motivasyonlarını olumlu etkilediğini, kurumlarını sahiplendiklerini ve yöneticilerinin yönetiminde memnun olduklarını göstermektedir. Eğitim seviyesi yükseldikçe arzu ve taleplerin artmasının yanı sıra beklentileri de artmaktadır. Bununla birlikte yönetimde söz sahibi olma talepleri ve yönetime karşı daha eleştirel bir tavır sergilemeleri puan ortalamasının düşük olmasında önemli bir etken olabilir. Can (2015) eğitim seviyesi arttıkça doğal olarak öğretmenlerin de beklentileri artmaktadır ve böylece daha fazla motivasyon faktörüne ihtiyaç duyarlar.

5. 7. Görev yapılan okul türü değişkenine ilişkin öğretmenlerin motivasyon düzeyleri

Araştırmanın sonucunda sağlanan bulgular dikkate alındığında, en yüksek puan ortalamasının içsel ve dışsal boyutlarda ortaokul, yönetsel faktörler boyutunda ilkokulda görev yapan öğretmenlere ve en düşük puan ortalamasının ise tüm boyutlarda lisede görev yapmakta olan öğretmenlere ait olduğu görülmüştür. İçsel faktörler boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmazken, dışsal ve yönetsel boyutlarda ilkokul ile lise ve ortaokul ile lise grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Fernet ve diğerleri (2008), ilkokul öğretmenlerinin derse hazırlanma konusunda lise öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde motivasyon gösterdiklerini belirtmektedirler. Emiroğlu'nun (2017) çalışmasında okul türüne göre iç motivasyon boyutunda anlamlı bir fark bulunmuş ve ilkokulda görev yapan öğretmenlerin puanlarının lisede görev yapan öğretmenlerinkinden daha yüksek çıktığı gözlenmiştir. Simić ve diğerleri (2018) ilkokulda görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Baygut'a (2007) göre, okulların büyüklüklerine göre orta ölçekli okullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri daha yüksek çıkarken, büyük ölçekli okullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri daha düşük çıkmıştır. Bir başka ifadeyle okulun büyüklüğü arttıkça öğretmenlerin okul müdürleri tarafından güdülenmelerine ilişkin algıları düşmektedir. Diğer taraftan Bakır (2007) tarafından yapılan çalışmada okul türüne göre öğretmen algılarında farklılık gözlenmemiştir.

Okul türü değişkenine yönelik bulgularda lisede görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin tüm boyutlarda düşük çıkmıştır. Bu sonuç yöneticiler açısından lisede görev yapan öğretmenlerin güdülenmesinin daha zor olduğunu göstermektedir. Liselerde görev yapan okul yöneticilerinin öğretmenlerin motivasyon düzeylerini yükseltmek için okullarında çeşitli eylem ve aktiviteler düzenleyebilirler veya öğretmenlere bazı görev ve sorumluluklar verebilirler.

5. 8. Branş değişkenine ilişkin öğretmenlerin motivasyon düzeyleri

Sonuçlara ilişkin bulgular en yüksek puan ortalamasının içsel ve yönetsel faktörler boyutlarında sınıf öğretmenliği, dışsal faktörler boyutunda ise özel yetenek branşına sahip öğretmenlerin aldıklarını göstermektedir. En düşük puan ortalamasının içsel faktörler

boyutunda özel yetenek, dışsal ve yönetsel boyutlarında ise sözel branşına sahip öğretmenlerin aldığı tespit edilmiştir. İçsel ve dışsal faktörlerde anlamlı düzeyde farklılık görülmezken, yönetsel faktörler boyutunda 1-3 (sınıf ğretmenliği ile sözel branş) grupları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmüştür. Güven (2007); Bakır (2007); Yanmaz (2010) tarafından yapılan çalışmalarda branş değişkenine yönelik ğretmen algılarında anlamlı fark bulunmuştur. Böylelikle, elde edilen sonuçlar mevcut çalışmanın yönetsel faktörler boyutundaki bulguları desteklemektedir. (Baygut, 2007; şener, 2013; Helvacı ve Başın, 2013; Kırıştı, 2013; Reçepoğlu ,2013; zdemir, Kartal ve Yirci,2014; Elçi ve Tan, 2015; Sucu, 2016; Yılmaz ve Günay, 2016) tarafından yapılan çalışmalarda branşa yönelik ğretmen görüşlerinde herhangi anlamlı fark bulunmamıştır. Değerlendirme sonucunda çıkan bulguların bu çalışmanın içsel ve dışsal boyutlardaki ğretmen görüşleriyle örtüştüğü ortaya çıkmıştır. İçsel ve yönetsel boyutlarda sınıf ğretmenliği branşına sahip öğretmenlerin puan ortalaması daha yüksek çıkmıştır.

5. 9. Öğretmen motivasyonun alt boyutları ile okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma boyutları ve liderlik stilleri boyutları arasındaki ilişki

5.9.1. Öğretmen motivasyonun (içsel, dışsal ve yönetsel) alt boyutları ile okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma (kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık) alt boyutları arasındaki ilişki

Araştırma bulguları okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutları ile ğretmen motivasyonunun içsel, dışsal ve yönetsel faktörleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre okul yöneticisi inisiyatif aldıkça ğretmen motivasyonunun arttığı söylenbilir. Jaramillo ve diğerleri (2007) yaptıkları araştırmada kişisel inisiyatif ile içsel motivasyon arasında önemli bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca kişisel inisiyatifin içsel motivasyonla iş performansı arasında aracı rolü üstlendiği bulgusunu elde etmişlerdir. Böylece bu bulgunun, içsel motivasyonun ve kişisel inisiyatif ile olan ilişkisinin açıklanmasında önemli bir rolü vardır. Frese ve Fay (2001) işteki kendiliğinden başlama davranışının anlaşılabilmesi için içsel motivasyonunun korucu görevini üstlenmesini, kendiliğinden başlama davranışlarının olumlu duygular ve olumlu etkilerle ahenk içerisinde olmasını gerektirir.

Joo ve Lim (2009) araştırmalarında proaktif kişilik ile içsel motivasyon arasında gcl ve pozitif bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. İşgörenlerin proaktif kişilikleri ne kadar yüksek olursa, motive olma eğilimleri de o derece yüksek olur. İşgörenler daha çok proaktif kişilik gösterip daha yüksek iş tatminine ulaştıklarını algıladıkları an içsel olarak daha çok motive olacaklarını düşünmekteler. Parker ve diğerleri (2010), bireylerin doğası gereği görevlerini eğlenceli ve ilginç buldukları zaman proaktif hedefleri belirleme ve proaktif olma çabaları daha da hızlı bir ivme kazanacaktır. Bu görüşler çerçevesinde içsel motivasyonun en fazla proaktiflik yaklaşım ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Fay ve Frese (2001) tarafından yapılan çalışmada iş yerindeki kişisel inisiyatif bağlantılı davranışların başarı sağlamasındaki en önemli faktörlerden birisi motivasyon olduğu belirtilmiştir. Kişisel inisiyatif almanın çeşitli ortamlarda işgörenlerin performans ve motivasyonu ile yakın ilişki içerisinde olduğu ve ayrıca kişisel inisiyatifin güdülenmiş davranışı kontrol ettiği vurgulanmıştır.

Frese ve diğerleri (1997) kişisel inisiyatif, örgütsel etkinlik için önemlidir ve bağlamsal performansın bir yönüdür. Baer ve Frese (2003) yaptıkları araştırmada süreç yenilikleri, inisiyatif almaya uygun şartlar, psikolojik güven ve firma performansı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Elde edilen bulgular ışığında inisiyatif almaya uygun şartların, psikolojik güvenin firmanın performansı ile pozitif ilişkili olduğunu ve süreç yenilikleri ile firma performansı arasındaki ilişkiyi yumuşatıcı bir şekilde üstlendiğini göstermiştir.

Chiaburu ve Carpenter (2013) tarafından yapılan ve 165 işgörenden oluşan araştırmada işgören motivasyonunu ne çıkaran statü çabasının proaktif iş davranışlarına ve kişisel inisiyatif biçiminde işgören başarısı çabalarına etkisini incelemişler. Araştırmada elde edilen verilerin bulgularına göre statü mücadelesinin inisiyatif almada olumlu olduğu gözlenmiştir. Daha da önemlisi, statü çabası esnasındaki bireyler arası etkileşim düşük seviyeden yüksek seviyelere çıktığında işgörenin inisiyatif almasını arttırdığını ve bunun da işgören motivasyonuna olumlu etki yaptığını göstermektedir.

Tornau ve Frese'nin (2013) alışmasında kişisel inisiyatif ile iş başarısı arasında pozitif bir bağ olduğu bulunmuştur. Stroppa ve Speiss (2011) tarafından yapılan araştırmada yöneticisinin desteğini alarak kişisel inisiyatif alan işgörenlerin işlerine daha iyi uyum sağladıkları, daha yüksek performans gösterdikleri ve bu bağlamda daha başarılı

oldukları sonucunu elde etmişlerdir. Kişisel inisiyatif ile iş başarısı ve örgütsel başarı arasında pozitif ilişkinin olması işgörenlerin motivasyon düzeylerini de olumlu biçimde etkileyecektir. Atkinson (2013), sürekli iyileştirme yoluyla gerçek ve sağlam süreçlerin oluşturulması için aktif bir yaklaşımın sergilenmesi gerekmektedir. Aktif bir yaklaşımın sergilenebilmesi için de yöneticilerin işgörenlerinin proaktif olmalarına izin vermesi gerekir. Diğer taraftan, (Van Gelderen, Frese ve Thurik, 2000; Frese, Brantjes ve Hoorn'nin, 2002) araştırmalarında ise, proaktifin karşıtı olan reaktif yaklaşımın performansı olumsuz etkilediği sonucu ortaya çıkmaktadır.

5.9.2. Öğretmen motivasyonun (içsel, dışsal ve yönetsel) alt boyutları ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri (demokratik, otokratik ve tam serbestlik tanıyan) alt boyutları arasındaki ilişki

Liderlik stillerinden demokratik stil ile içsel faktörler arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki bulunurken, otokratik ve tam serbestlik tanıyan stil ile içsel faktörler arasında anlamlı ve negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Dışsal faktörlerle demokratik ve otokratik liderlik stilleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki gözlenirken, tam serbestlik tanıyan stil ile dışsal faktörler arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Demokratik ve otokratik liderlik stilleri ile öğretmen motivasyonunun yönetsel faktörler boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki bulunurken, tam serbestlik tanıyan liderlik stili ile yönetsel faktörler arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çıkan bulgular doğrultusunda demokratik liderlik tarzının sergilenmesiyle birlikte, öğretmenlerin içsel motivasyonunun arttığı ancak otokratik ve tam serbestlik tanıyan stil ekseninde içsel motivasyonda bir düşüş olduğu gözlenmiştir.

Yöneticilerin liderlik davranışları ile işgörenlerin motive edici faktörleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Çelik, 2017). Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmen motivasyon algıları arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yurdakul, 2007). Price (2008) yaptığı araştırmasında demokratik ve otokratik liderlik stilleri ile öğretmen motivasyonu arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğunu ve demokratik liderlik stili puanları arttıkça öğretmen motivasyonunda da artışın yaşandığını ifade etmiştir. Böylece demokratik liderliğin öğretmen motivasyonunu olumlu yönde etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan otokratik liderlik stili öğretmen motivasyonunu olumsuz yönde etkilediği ve puan arttıkça öğretmen

motivasyonunun düştüğü belirlenmiştir. Nyagaka (2018) araştırmasında müdürlerin demokratik liderlik tarzı ile destek personeli motivasyonu arasındaki ilişkinin bulgularına dayanarak, müdürler tarafından demokratik liderlik tarzının bir unsuru olarak karar alma sürecinde destek personelinin dahil edilmesi, kamu ortaöğretim okullarında personel motivasyonunu çok daha fazla arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Varlı (2015) okul yöneticileri demokratik liderlik davranışları sergilediklerinde okulda açık bir iklimin, otokratik ve serbestlik tanıyan liderlik davranışları sergilediklerinde ise okulda kapalı ve ilgisiz bir okul ikliminin oluştuğunu ifade etmektedir.

Çalışma bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin otoriter ve tam serbestlik tanıyan liderlik tarzını uygulayan okul müdürlerinin liderlik faktörlerine dayanarak büyük ölçüde motive olamadıklarını göstermiştir. Buna karşılık demokratik ve dönüşümsel liderlik stilleri uygulandığı zaman öğretmenlerin daha iyi motive oldukları ve daha iyi performans gösterdikleri saptanmıştır (Mary, 2012). Demokratik liderlik stiline işgörenler ve liderler arasında fikir ve sorumluluk paylaşımını desteklediğini ve bunun sonucunda işgörenlerin motivasyonunu olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır. Otokratik liderlik stili ise öğretmenleri motive etmediği sonucu elde edilmiştir (Lekia ve Kayii, 2018).

Gopal ve Chowdhury'nin (2014) çalışmasında tam serbestlik tanıyan liderlik stiline motivasyonla negatif yönlü bir ilişki içinde olduğu hesaplanmıştır. Bu sonuç, işgörenlerin bu liderlik stili yönetiminde tatmin olmadıkları anlamına gelir. Kurland, Peretz ve Braude (2010), araştırmalarında elde ettikleri bulgulara göre tam serbestlik tanıyan liderlik stiline okul vizyonunun veya okulun öğretim sisteminin üzerinde hiçbir etkisinin olmadığıdır. Alasad (2017), okul yöneticilerinin öğretmenlere gerekli yardımı, desteği ve rehberliği sağlayamaması tam serbestlik tanıyan liderlik stili ile öğretmenlerin dışsal motivasyon algıları arasında negatif yönlü bir ilişkiye neden olur. Tam serbestlik tanıyan liderlik ile öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonu arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Kurland ve diğerleri (2010), tam serbestlik tanıyan liderlik stili tam olarak liderlik sergilememekte ve örgütün lideri olmakla ilgili tüm hususlardan kaçınmaktadır. Bu nedenle güçlü pozitif kültürler oluşturmak veya sürdürmek isteyen okul yöneticilerinin okullarında tam serbestlik tanıyan liderlik davranışlarını uygulamamaları gerekir.

Arslan (2012), okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışları ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Adjei ve Amofa (2014), öğretmenlerin, karar verme sürecine katılmaları ve elverişli çalışma ortamının sağlanması öğretmen motivasyonunu gerçekten etkileyen ana faktörlerdir. Büyükyavuz (2015) yaptığı çalışmada demokratik liderlik stili ile işgörenlerin motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönlü orta derecede ilişki olduğu ancak otokratik ve tam serbestlik tanıyan liderlik stilleri ile işgörenlerin motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönlü zayıf ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Üstelik demokratik liderlik stiline işgören motivasyon düzeylerini olumlu yönde arttırdığını belirtmektedir. Rahbi, Khalid ve Khan (2017), liderlik, bireyleri ve ekipleri etkileyen ve motive eden önemli bir algıdır ve liderlik personeli motive etmede önemli bir rol oynar. Demokratik, otoriter, tam serbestlik tanıyan ve dinamik liderlik stilleri ile işgören motivasyonu arasında net bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak Adeyemi'nin (2010) araştırmasında otokratik liderlik stiline kullanıldığı okullardaki öğretmenlerin iş performansının demokratik ve tam serbestlik tanıyan liderlik stillerinin kullanıldığı okullardan daha yüksek olduğu ifade edilmektedir.

Mruma (2013), her ne kadar hem içsel hem de dışsal güdüleyicilerin öğretmenler tarafından önemli motive edici faktörler olarak kabul edilse de öğretmenlerin güdülenmesinde en etkili güdüleyicilerin içsel faktörler olduğunu belirtmektedir. Aacha (2010), çalışmaya katılan ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyleri ile performansları arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca, dışsal motivasyon ve öğretmenlerin performansı arasında da pozitif bir ilişki ortaya çıkmış, bu da hem dışsal hem de içsel motivasyonların öğretmenlerin performansını etkilediğini göstermektedir. Franklin (2016), liderlik stillerinin, öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonlarını farklı şekilde etkilediğini ve okul yöneticileri için pratik çıkarımlar sağladığını vurgulamaktadır. Kırıştı (2013) yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin sergilediği davranışlar ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin öğretmenlerin memnuniyet düzeyini artırarak öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yükselmesinde önemli katkı yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Pitre (2003), okul liderliği ile öğretmen motivasyonu arasında

anamlı bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Alghazo ve Anazi-Al (2016), liderlik tarzı ile işgören motivasyonu arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Yetkinlik ve özerklik bağlamında, doğuştan gelen psikolojik ihtiyaçları tatmin etmenin ve ilgi duymanın dışında ortaya çıkan içsel motivasyonlu davranışlar kendi belirledikleri davranışların prototipidir. Dışsal motivasyon, bazı farklı sonuçları elde etmek için bir etkinlik yapıldığında elde edilen bir yapıdır. Bu nedenle dışsal motivasyon, içsel motivasyonla çelişir; bu da araçsal değerinden ziyade basitçe kendi faaliyetinin memnuniyetini ortaya koyan bir eylemi gerçekleştirmeyi ifade eder (Ryan and Deci, 2000). Öğretmen motivasyonunu etkileyen kaynaklardan başlıcaları içsel ve dışsal kaynaklardır. İçsel motivasyon faktörleri dışsal faktörlerden daha etkilidir. Çünkü öğretmenlerin motivasyonları değer ve inançlarıyla da yakın ilintilidir (Yazıcı, 2009). Önemli olan yöneticilerin ve işgörenlerin bireysel nitelikleri ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak motivasyonun özendirici araçlarını ve bireye olan etkilerini ortaya çıkarmaktır. Bu doğrultuda yöneticiler motivasyonu artırmak için işgörenleri motive edecek uygun araçları belirlemeleri ve kullanmaları gerektiğini unutmamalıdır (Onay ve Ergüden, 2011). Geleneksel olarak, eğitimciler, içsel motivasyonunun daha çok arzu edildiğini ve dışsal motivasyondan daha iyi öğrenme çıktılarını sağladığını düşünüyorlar (Lai, 2011).

Okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik tutum ve davranışları öğretmen motivasyonunu doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir. Araştırma bulgularından da anlaşılacağı gibi demokratik liderlik davranışları öğretmen motivasyonunu olumlu etkilerken otokratik ve serbestlik tanıyan liderlik davranışları öğretmen motivasyonu olumsuz etkileyebiliyor. Öğretmenlik mesleği hem teorik hem pratik dinamiklere dayanan bir meslek olduğu için öncelikle öğretmen kendi fikir ve düşüncelerini rahatlıkla açıklayabileceği ortamlara ihtiyaç duyar. Böyle ortamlarda ancak demokratik liderlikle sağlanabilir.

5.10. Öğretmen motivasyonunun okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alması ve sergiledikleri liderlik stilleri tarafından yordanması

5.10.1. Öğretmen motivasyonunun alt boyutları (içsel, dışsal ve yönetsel) faktörler kişisel inisiyatif alma boyutları (kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık) tarafından yordanması

Kişisel inisiyatif almanın öğretmen motivasyonunun boyutları olan içsel, dışsal ve yönetsel faktörleri etkileme sonuçlarına bakıldığında, proaktiflik boyutunun içsel faktörler üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu ancak kendiliğinden başlama ve ısrarcılık boyutlarının içsel faktörler üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadıkları görülmüştür. Kendiliğinden başlama boyutunun dışsal faktörler üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu anlaşılmaktadır. Proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarının dışsal faktörler üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadıkları görülmektedir. Hem proaktiflik hem ısrarcılık bağımsız boyutlarının yönetsel faktörler üzerinde anlamlı bir yordayıcı oldukları ancak kendiliğinden başlama boyutunun yönetsel faktörler üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı gözlenmiştir. Fay and Frese (2000a, s.321) kişisel inisiyatif teorisi, kendiliğinden başlama davranışının hem içsel yönden hem de para gibi dışsal ödüller tarafından motive edilebileceğini ifade eder. Roberts (2016), proaktif kişilik davranışlarının eğitim motivasyonunun yordanmasında bağımsız ve pozitif bir rolle sahip olduğunu vurgulamaktadır. Frese (2008), proaktif kişilik ve kişisel inisiyatif davranışının sergilenmesi hem örgütsel performansı hem de bireysel performansı iyileştirmektedir. Frese ve Fay (2001), kişisel inisiyatif karşılıklı determinizmi, örgütsel vatandaşlık davranışını, yenileşmeyi, girişimciliği, iş performansını, içsel motivasyonu ve öz düzenleme kavramlarını teşvik ederek kısmen değiştirdiği görülmektedir. Taris ve Wielenga-Meier (2010) tarafından yapılan araştırmada ise kişisel inisiyatif alan işgörenlerin kendilerini daha iyi, daha huzurlu ve daha başarılı hissettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Parker (2014) inisiyatif almak ve proaktif olarak iyileştirmeler yapmak gibi daha aktif performans türlerinin günümüzün dinamik işyerlerinde giderek daha önemli hale geldiği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmacıların iş tasarımının proaktif tutum ve davranışları nasıl kolaylaştıracağı konusunda giderek daha fazla çaba sarf ettikleri görülmektedir.

İnisiyatif, yöneticilerin örgütsel yapıdaki ve idari işlevlerdeki süreçleri algılamalarına yardımcı olan bir kavramdır. Aynı zamanda yöneticilerin demokratik karar alma süreçlerinin doğasını da desteklemektedir (Cameron, 1999). İşgörenleri karar alma

sürecine dahil eden ve aynı zamanda işgörenlerin katkılarını önemseyen demokratik liderlik, muhtemelen işgörenin proaktif davranışını kolaylaştırmaktadır (Vroom ve Jago, 1988). Müdürlerin inisiyatif almasında vizyoner rolleri, pedagoji ve öğrenmede değişim lideri, kültürel değişim lideri, örgütsel, yapısal ve politik değişim lideri, teşvik edici, destekleyici ve teknoloji kullanımı gibi unsurların çok büyük etkisi vardır. Müdürler öncülük ederken, birebir inisiyatifin uygulanmasında öğretmenleri destekleyerek etkilerler, böylece güçlü bir vizyon oluşturmaktan, tüm paydaşlardan destek almaktan faydalanacaklardır ve sonuçta başarılı bir inisiyatif değişimi yaratmak için hazırlık yapmaya odaklanacaklardır (Cutter, 2017). Lider emir ve yasaların bıraktığı boşluklardan faydalanarak, liderlik rolüne yol açacak durumlara girmeyi ve inisiyatif almayı gerektirmektedir (Bursalıoğlu, 2011, s. 209). Ayrıca iyi liderlik stilleri, yöneticinin uygulanabilir bir yönetim sürecini uygulamaya koyması inisiyatif alması ile başlar. Northhouse'a (2010) göre, bir şirket ya da örgütün başarıya ulaşması için işgörenlerinin kendi özgür iradeleri içinde faaliyet göstermelerine izin verilmesi gerekir (Franklin, 2016, s.118).

Yöneticilerin inisiyatif almaları, okulların hiyerarşik ve bürokratik işleyişini okulların lehine olan stratejik durumlara dönüştürebilir ve dinamiklerin harekete geçmesini sağlayabilir. Ancak, bazı olumsuz duygular, okul yöneticilerinin inisiyatif almalarını engellediği anlaşılmıştır. Bu açıdan bakıldığında, inisiyatif almanın sadece bireysel bir davranış değil, aynı zamanda örgütsel ve idari bir davranış olduğu açıktır (Dörrenbacher ve Geppert, 2009). Rasha (2008), 160 öğretmen ile gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenin müdür tarafından desteklenmesi, karar verme sürecine katılması ve okul politikasının belirlenmesine katkı sunması, çalışmalarında daha fazla özgürlük ve inisiyatif duygusuna katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur (Akt. Jamal, 2014). Ancak okul yöneticilerinin inisiyatif almalarının oldukça sınırlı olduğu ya da küçük ölçekli durumlarda inisiyatif aldıkları Akın (2012) tarafından belirtilmektedir.

Mevcut eğitim sistemimizin yapısı her ne kadar inisiyatif almaya uygun değilse de kişisel inisiyatif alma kavramı liderlik stilleri gibi öğretmen motivasyonu ile ilişkili bir süreçtir ve öğretmen motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir. Üst makamlar tarafından kendisine inisiyatif kullanması yönünde müsaade edilen okul yöneticisinin hem özgüveni artacak ve hem de okula karşı yaklaşımı değişecektir. Bu duygulara sahip

olan yöneticinin yöneticilik performansının yükselmesinin yanı sıra öğretmen motivasyonuna ve öğrenci başarısına olumlu katkı yapacağı unutulmamalıdır. Ayrıca okulda ortaya çıkan ufak tefek sorunların çözümünde kişisel inisiyatif kullanımı hem zamandan tasarruf ettirecek hem sorunların birikmesini engelleyecektir.

5.10.2. Öğretmen motivasyonunun alt boyutları (içsel, dışsal ve yönetsel) faktörler okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri (demokratik, otokratik ve tam serbestlik tanıyan) alt boyutları tarafından yordanması

Araştırmanın bulgularına göre, okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle öğretmen motivasyonunun içsel faktörler boyutunu etkiledikleri görülmüştür. Demokratik stil öğretmenlerin motivasyon düzeylerini olumlu yordarken, otokratik ve tam serbestlik tanıyan stiller öğretmen motivasyon düzeylerini olumsuz yordadıkları görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda öğretmenlerin motivasyon düzeyinin artırılmasında büyük önem taşıyan demokratik liderlik davranışlarının geliştirilmesi konusunda okul yöneticilerinin teşvik edilmesi ve desteklenmesi sağlanmalıdır. Whitten'e (2014) göre, öğretmenlerin mesleki gelişimini en çok etkileyen içsel motivasyon faktörleridir. Ancak içsel motivasyon faktörleri öğretmenlerin üzerindeki etkilerine ve profesyonel olarak gelişim isteklerine göre değişebilir.

Okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları liderlik stilleri bağlamında öğretmen motivasyonunun dışsal faktörler boyutunun yordamasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, demokratik ve otokratik stil dışsal faktörleri olumlu yordarken, tam serbestlik tanıyan stilin yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen motivasyonunun yönetsel faktörler boyutu demokratik ve otokratik bağımsız değişkenler tarafından anlamlı bir biçimde yordandıkları anlaşılmaktadır. Tam serbestlik tanıyan stil değişkeninin ise yönetsel faktörler üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı gözlenmiştir. Adeyemi (2010), okul yöneticilerinin sergiledikleri tam serbestlik tanıyan liderli stili ile öğretmen performansı arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Çünkü liderlik rollerinde dikkatsiz tavır sergileyen müdürlerin, normalde öğretmenlerinden düşük düzeyde bir iş performansı beklentisi içerisinde olurlar. Chaudry ve Javed (2012), tam serbestlik tanıyan liderlik stili gereği yönetimin müdahaleci bir politika sergilememesi nedeniyle işgörenlerin motivasyonuna etkisi düşüktür. Dolayısıyla bu tip liderlik stili diğer liderlik stillerine kıyasla işgörenlerin motivasyon düzeyini arttıran önemli bir tarz olmadığı sonucu ortaya

çıkılmaktadır. Ancak Franklin'nin (2016) yaptığı araştırmasında hem ülke içinde hem ülke dışında görev yapan ABD öğretmenlerinin tam serbestlik tanıyan liderlik stili tarafından motive olduklarını belirtmiştir.

Yuliharnanti, Setiawan ve Noermijati (2016) tarafından yapılan araştırmada liderlik stillerinin öğretmen motivasyonuna ve performansına doğrudan etkisinin olduğunu göstermektedir. Yöneticinin öğretmenlerin ihtiyaçlarına duyarlı olduğu öğretmenlerin iş motivasyonunu ve çalışma disiplinini yerine getirmeye yoğunlaştığı durumlarda, öğretmen performansının arttığı ve daha iyi işe konsantre oldukları gözlenmiştir. Böyle bir liderlik tarzının uygulanması, işgörenlerin liderlerine karşı sadık ve saygılı olmasının yanı sıra güvenilir ve saygın hissetmelerini sağlayacaktır. Sonunda, işgörenler beklenenden daha fazlasını yapmak için rahat ve motive olacaklar. Özetle, liderlik tarzı, öğretmenin iş motivasyonu üzerinde önemli ve olumlu etkilere sahiptir.

Liderlik, her örgütün yaşamını sürdürmesinde dayanak noktasıdır. Vizyon, misyon ve yönlendirme yaparak başarılı olmak için potansiyel kaynakları harekete geçirir. Böylece, örgütlerin benimsediği liderlik stiline, işgörenlerin motivasyonu ve bağlılığı üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu sonucuna varılmıştır (Chioma, Uche ve Ebikese, 2017). İşgörenlerin motivasyonunun artırılmasında liderler önemli rol oynarlar. Günümüzde liderlerin işgörenlerin daha etkin bir şekilde motive edilmesine yardımcı olabilecek pratik araçlara ihtiyaç duydukları bilinir (Jensen, 2018).

Mevcut ve yeni ortaya çıkan ulusal eğitim politikası ile birlikte artan okul özerkliği çerçevesinde eğitim reformunun hayatta geçirilmesinde ve öğrenmenin iyileştirilmesinde liderliğin daha çok olumlu bir rol oynayabileceği varsayılmaktadır (Pont, Nusche ve Moorman, 2008, s. 42). Liderlik, işgörenlerin performansını ve motivasyonunu doğrudan etkilemektedir (Bernanthos, 2018). Okul yöneticilerinin sergilediği liderlik davranışları öğretmenlerin motivasyon düzeyini olumlu ya da olumsuz etkileyebilmekte ve öğretmen motivasyon düzeyinin yükselmesinde veya azalmasında önemli rol oynayabilmektedir (Yurdakul, 2007, s. 99). Yöneticilerin liderlik davranışları işgörenlerin iş motivasyonunu etkiler. Liderler, işgörenlerin motivasyon düzeylerini yükseltmek için kendilerine özgü yöntemler uygulayabilirler. Bazı liderler “demir yumruk” tarzı ile liderlik yaparken, bazı liderler motive etmek için dönüşümsel stili tercih edebilirler (Rawung, 2013).

Öğretmenin motivasyonu için en önemli faktör okul yönetimidir. Öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımı, yetki ve sorumluluk paylaşımı, tazminat ve ödüller onların motivasyon düzeylerini artırabilir (Kocabaş ve Karaköse, 2005; Alasad, 2017). Ayrıca okulun fiziki koşullarının yanı sıra öğretimde kullanılacak araçların temin edilmesi de öğretmenleri motive etmektedir (Ataklı, 1996). Zira kişisel özellikler, fiziksel koşullar, önceki deneyimler ve çevresel koşullar motivasyonla ilgilidir. Bir yönetsel bakış açısıyla bakıldığında motivasyon bir bireyi aktif hale getirmek için hangi yöntemi seçeceğine karar veren bir süreçtir (Ruthankoon ve Ogunlana, 2003).

Bir örgütün (kurumun) geleceğini ve başarısını etkileyen en önemli faktörlerden birisi yöneticilerin işgörenlerine liderlik etmesi ve motivasyon düzeylerini artırabilme yeteneğine sahip olmasıdır. Yöneticilerin motivasyonu sağlayan araç ve teorileri iyi seçmeleri ve etkin uygulamaları hem kendi saygınlıklarını hem de örgüt performansını arttıracaktır. Ayrıca yapılan çalışmalarda, yöneticilerin sergiledikleri pozitif liderlik davranışları ve tutumları arttıkça işgörenlerin motivasyonunun olumlu yönde arttığı, negatif liderlik davranışları ve tutumları sergilemeleri durumunda ise işgörenlerin motivasyonunun azaldığı sonucuna varılmıştır (Erener, 2014).

Leithwood ve Steinbach'ın (1991) yaptıkları çalışmada öğretimsel liderlik ile katılımcı (demokratik) liderliğin öğretme ve öğrenmede daha büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermişlerdir (Hallinger, 2003; Marks ve Printy, 2003). Bu liderlik tarzlarının etkinliği, öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisiyle açıklanabilir. Blase ve Blase (1999) göre bu etki şu şekilde açıklanmaktadır: Öğretmenlerin düşünme yetilerini geliştirmek, öğretmenlerin geribildirimlerini sağlamak, önerilerde bulunmak, rol model olmak, profesyonelce davranmak ve mentorluk ilişkilerini geliştirmektir.

Demokratik liderlik modeline göre motivasyonun belirlenmesinde üç faktör rol oynamaktadır. Bunlar; kişisel hedefler, kişinin kapasitesine-yeteneğine olan inançları ve kişinin konumu veya durumu hakkındaki inançlarıdır. Böylece, örgütsel hedeflerin başarıya ulaşması için artan kontrol ile birlikte hiyerarşik örgüt yapısı içerisinde yönetimin işgörenlerin konumuna göre belirli görev ve sorumluluk vermesi, işgörenlerin daha fazla motive olmalarını sağlayacaktır (Leithwood ve Mascall, 2008). İşgörenler, demokratik (katılımcı) liderlik, kapsamlı eğitim, iş güvenliği, sürekli gelişime katılım ve iş bağlamındaki diğer olumlu özellikler ile motive edilmektedir. Etkinleştirici durum,

örgüt misyonunun açık bir şekilde anlaşılmasıyla birleştirildiği zaman işgörenlerin tanımlanmış motivasyonu, yani değerlerin içselleştirilmesini yaşamalarına olanak sağlar (Parker, 2014). Örgütsel amaçlara ulaşmak için iyi bir motivasyona sahip olmak kaçınılmazdır. Bu nedenle, işgörenlerin ihtiyaçlarını tanımak ve planlamak güdüsel çaba için önemli bir adımdır. Dolayısıyla, liderin gerçekleştirdiği her eylem, işgörenlerde bir reaksiyona yol açar (Mohammed ve diğerleri, 2014).

Okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerinin öğretmenlerin motivasyonu ve refahında önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, yöneticilerin liderlik stili, öğretmenlerin algıladığı gibi, okuldaki öğretmenlerin motivasyon türünün ve tükenmişlik duygularının bir yordayıcısı olarak ortaya çıkmaktadır (Eyal ve Roth, 2011). Liderlik stilleri işgören performansını ve üretkenliğini etkiler. İşgörenlerinin motivasyonunu anlamak önemlidir çünkü motivasyon davranışlarının liderleri tarafından nasıl etkilendiğini belirler.

Yöneticilerin demokratik tutum ve davranışları işgörenlerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir (Özan ve diğerleri, 2010). Bütün paydaşların görüşlerini dikkate alan demokratik liderlik tarzı öğretmenlerin akademik performansı ve genel okul etkinliği açısından oldukça önemlidir (Allie,2014). Demokratik liderlik, astlarına güvenen ve o güveni icraatlarıyla gösteren liderlerle ilişkilidir (Wangithi, 2014). Lewin ve Lippitt'e (1938) göre en etkili liderlik tarzı çoğu zaman demokratik liderlik tarzıdır (Price, 2008). Dinamik, proaktif ve demokratik liderlik becerileri hızlı değişen çevrenin hızına ayak uydurabilmek için okullarda kullanılmalıdır. Bu, sadece öğretmenleri çok çalışmaya yönlendirmekle kalmayacak, aynı zamanda okullardaki ekip çalışmasını da kolaylaştıracaktır (Matoke, Okibo ve Nyamongo, 2015).

Katılım yoluyla uzlaşma sağlayan ve aynı zamanda yüksek bir mükemmellik ve öz-yönelime sahip olan demokratik liderlik tarzını kullanan yönetici demokratik bir liderdir. Bu tür lider, takipçileriyle fikir alışverişinde bulunmak için zaman ayırır. Aynı zamanda daha esnek olma ve bireyin ihtiyaçlarına cevap verme eğilimindedir. Öğretmenleri karar verme sürecine katılmaları için motive edebilir (Ismail, 2012).

Demokratik liderlik stilinin işgörenlerini karar alma sürecine katması ve onların fikir ve düşüncelerini dikkate alması, birçok işgören, güven duyduğu iş yerine iş birliği,

takım ruhu ve yüksek moral ile karşılık vermek ister. Bu durum örgütün hedefine ulaşmasında başarılı olma şansını artırır (Cherry, 2017). Demokratik liderlik, yöneticilerin kararsız ve belirsiz bir çalışma durumuyla karşı karşıya kaldıklarında okul yönetiminde başvuru yapmaları için uygun bir stildir. Şayet yöneticiler öğretmenlerin etkili olmalarını istiyorlarsa, demokratik liderliği teşvik etmeli, öğretmenleri karar alma sürecine katmalı, öğretmenlerin görüşlerini dinlemeli ve bunları grup içinde tartışmaya teşvik etmelidir (Sirisookslip, Ariratana ve Ngang, 2015).

Okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışlarının müspet olması, öğretmen motivasyonunu da olumlu şekilde etkileyecektir. Motivasyonu yüksek olan öğretmen öğrenci başarısında çok önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü öğretmenin motivasyonu arttıkça öğrencinin başarısı da o doğrultuda artmaktadır (Arslan, 2012). Liderin sergilemiş olduğu liderlik davranışları ile işgörenin etkinliğine, bireysel tatminine ve motivasyonuna katkı sağlamaktadır (Avolio ve Bass, 2004). Okul yöneticisinin sergilediği liderlik stilleri öğretmen motivasyonunu arttırmada rol oynayan önemli faktörlerdir (Recepoğlu, 2013).

Akinyi (2012), demokratik liderlik tarzının öğretmenler tarafından daha çok tercih edildiğini ve öğretmen motivasyonunun artmasında önemli bir etken olduğunu buna karşın öğretmenlerin motivasyonları otokratik liderlik stili tarafından düştüğünü vurgulamaktadır. Bunu da otokratik liderlik tarzının öğretmenleri karar verme sürecine dahil etmemesi, bütün kararların müdür tarafından verilmesi ve gücün kendisine tahsis edilmesine bağlı olduğunu açıklamaktadır. Demokratik liderlik stiline bağlılık, sıkı çalışma ve başarı hedefleri açısından yüksek öğretmen motivasyonuna yol açtığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin çoğunun demokratik liderliğin öğretmenlerin motivasyonunu artıran en iyi stil olduğu konusunda hemfikir olduğunu belirtmektedir.

Wangithi (2014) tarafından yapılan çalışma, ilkokullarda demokratik liderlik tarzının en çok kullanılan stil olduğunu ve öğretmenlerin otokratik liderlik tarzının ilkokul öğretmenlerinin iş tatmini seviyelerini olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca çalışma, öğretmenlerin tam serbestlik tanıyan liderlik stiline ilkokulda öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerini kısmen etkilediğini ortaya koymuştur. Fulk ve Wendler (1982), otokratik liderlik davranışı sergileyen liderin işgörenler arasında memnuniyetsizliğe yol açtığını belirtmektedirler (Bayrakçı, 2010, s.19). Nadarasa ve

Thuraisingam (2014) araştırmalarında otokratik liderliğin retmenlerin iş tatminini olumsuz yönde etkilediğini buna ek olarak, demokratik liderliğin retmenlerin iş doyumunu üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Okul yöneticileri retmenlerden daha çok istifade etmeleri ve onların iş memnuniyetini arttırmak için demokratik liderlik tarzını uygulamaları gerektiğini vurgulamaktalar.

Okul yöneticilerinin uygulamaları ve liderlik davranışları bir okulun genel kültür ve iklimini büyük lde etkilemektedir. Dolayısıyla, destekleyici bir ortam, akranların saygısı ve rencilerin başarı sonuçları üretmenleri aldıkları ek ödemeden daha fazla motive etmektedir. Motivasyonu artıran araçlardan biri de okulda oluşmuş ve okulla bütünleşmiş okul kültürüdür. Okul kültürünü benimsemiş ve kendini o kültüre ait olduğunu kabullenmiş üretmenin motivasyonu yüksek olur (Leithwood ve Louis, 2012).

Gilbar (2015) alışmasında müdürlerin sergiledikleri liderlik tarzları ile retmenlerin motivasyonuna yaptıkları katkıları incelemiştir. Liderlik davranışları olarak dönüşümcü, işlemci ve tam serbestlik tanıyan stilleri ele almıştır. Yapılan alışma sonucunda liderlik davranışlarının retmen motivasyon düzeylerini arttırdığını belirterek en çok dönüşümcü liderlik tarzının retmen motivasyonunu arttırdığını gözlemiştir. Yurdakul (2007) tarafından yapılan araştırma sonucunda okul yöneticisinin liderlik stillerinin retmenlerin motivasyonunu önemli lde etkilediği belirtilmektedir.

Franklin (2016) yaptığı araştırmada liderlerin liderlik stilleri ile retmen motivasyonu faktörleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. retmenlerin daha çok tam serbestlik tanıyan liderlik stilini tercih ettiklerini ve liderlik stilleri üretmenleri hedeflerine ulaşmaları için motive ettiğini ve böylece farklılıkların sosyal değişime katkı sağladığını vurgulamaktadır. retmenler görevlerini yerine getirirken daha fazla seçeneğe sahip olmalarına olanak veren tam serbestlik tanıyan liderlik stili uygulayan yöneticilere ihtiyaç duyarlar. Anderson, Christian, Hindbjorgen, Jambor-Smith, Johnson ve Wolf'a (2016) göre tam serbestlik tanıyan liderlik stili, bireylerin görevlerini istedikleri yöntemlerle yapmalarını ve işlerini motivasyon olmadan gerçekleştirmelerini sağlayan bir stildir. Tam serbestlik tanıyan liderlik stili, işgörenlerin görevlerindeki asgari yönetim müdahalelerinden gelişir. Minimal denetim, işgörenlerde güven ve inanç yaratır, daha iyi performans ve kaliteli sonuçlara yol açar (Franklin, 2016).

Okul yöneticisi sergilediği olumlu liderlik stili ile pozitif okul kültürünü ve ortamını oluşturmakla birlikte öğretmenlerin kapasitelerini ve motivasyonlarını etkileyerek okulun başarılarının geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Bush, 2005). Whiteacre'ye (2006) göre, liderlik, öğretmenlerin motivasyon düzeyini ve çalışmaya olan bağlılığını etkileyen önemli bir faktördür. Okul yöneticileri, okullarının misyon ve felsefelerini desteklemeleri konusunda öğretmenlerini motive etmek için yaratıcı yollar bulmalılar. Buna ek olarak, yöneticiler öğretmenler için bir rol modeli olarak hizmet etmelidirler (Franklin, 2016, s. 20).

İşgörenlerin demokratik ve serbestiyetçi bir liderlik tarzını otokratik bir tarza tercih ettikleri Canbolat (2016) tarafından vurgulanmaktadır. Omolayo (2007), demokratik liderlik stili ile yönetilen işgörenlerin, otokratik liderlik stili yönetimindeki işgörelere göre daha yüksek iş gerilimine sahip olmadıklarını göstermektedir. Ayrıca, otokratik liderlik ile yönlendirilen işgörenler, demokratik liderlik bünyesindeki işgörenlerden daha yüksek bir katılımçılık duygusu yaşamazlar.

Morgan'ın (2015) araştırmasında okul yöneticilerinin uygulamaları ile öğretmen motivasyon düzeylerinde anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler olduğunu saptamıştır. Öğretmenlerin, yöneticilerin olumlu liderlik tavırları sergilemeleri sınıf yönetimi, okul ortamı ve akademik performans üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceğine inandıklarını vurgulanmaktadır. Seymour (2016), ilişkilerinde pozitif olan okul yöneticileri, öğrenci, veli ve özellikle öğretmenler için cazip bir ortam yaratma potansiyeline sahip olurlar bu da öğretmenlerin motivasyonunda önemli bir adımdır. Naile ve Selesho'nun (2014) araştırmasında okul yöneticisinin ortak bir vizyona sahip olması, karşılıklı güven hissini uyandırması ve yaratıcılığı teşvik etmesi gibi liderlik stilleri ile işgörenin motivasyonunu olumlu yönde etkilediği vurgulanmıştır.

Okul yöneticisinin liderlik tutum ve davranışları öğretmenin moralini ve motivasyonunu olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Çünkü yöneticinin günlük davranışları okulun atmosferinde hayati bir rol oynadığını göstermektedir. (Rowland, 2008; Marzano, McNulty ve Waters, 2003; Gray ve Ross, 2006) göre okul yöneticileri, kararlarına saygı gösterilip gösterilmediğine bakılmaksızın, yöneticisinin taleplerini sürekli olarak dikkate alan öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen günlük kararlar alırlar (Hardman, 2011). Okul yöneticisi, okulun mükemmel olma hedefine doğru ilerlemesinde

etkili bir orkestra şefi gibi çalışması gerekir (Alexson, 2008). Etkili okul liderleri, karar alma sürecine öğretmenleri de dahil ederek, uygulamalarında katılımcı bir kültürü teşvik ettikleri zaman öğretmenlerle ilişkilerini geliştireceklerdir (Gray, 2013). Yöneticiler, öğretmenlere karar verme süreçlerine dahil olmaları yoluyla sorumluluklarını vererek potansiyellerini kullanma şansı vermelidir. Bu sorumluluk, öğretmenlerin kurumsal hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik çabalarının ve katkılarının takdir edildiğini ve değer verildiğini hissettirmektir (Franklin, 2016, s.18).

Liderlik, öğretmenlerin potansiyelini maksimum seviyeye çıkarmak ve okulun gelişmesini sağlamak için ilham, motivasyon, destek ve rehberliği doğru yönde yönlendiren uzlaştırıcı bir araçtır (Emmanouil, MA ve Ioanna, 2014). Öğretmenlerin yöneticileri tarafından yetkilendirilmeleri motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir (Davis ve Wilson, 2000). Okul yöneticisinin liderlik stili, öğretmenin memnuniyeti, bağlılığı, motivasyonu, performansının kalitesi ve seviyesinin yanı sıra öğrenci başarıları üzerinde dolaylı etkisi ile ekip başarısında önemli faktörlerden birisidir (Fullan, 2001).

Bir okul yöneticisinin, diğer kişilerin yardımı ile bazı şeyleri gerçekleştirme konusunda büyük sorumlulukları vardır. Verdiği kararlar ve yetki dağılımları, optimum performansı elde etmek için liderlik davranışı gerektirir. Bazen lider, lider ve takipçilerinin aynı amaçlar doğrultusunda paylaştığı gücü, babacanlığı, pazarlığı veya karşılıklı araçları kullanabilir (Dilbeck, 1988). Okul yöneticilerinin olaylar karşısında çok hassas davranmaları ve yüksek derecede yapısal davranışlar sergilemeleri toplumun sosyal yapısı ve okulların kurumsal yapıları olan iki temel faktöre bağlı olabilir (Sancar, 2009). Öğretmenler sınıf ortamının içindeki ve dışındaki başarıları için tanınmak isterler. Bu nedenle yöneticiler öğretmenlerin başarılarını bilerek kutlamaları faydalı olacaktır (Gray, 2013). Genel olarak, öğretmenlerin yöneticileri tarafından yönlendirilmek konusunda talepleri olur (Barnett, Craven ve Marsh, 2005).

Öğretmenler gelecek nesilleri tek kalıp haline sokmaya çalışıyorlar. Şayet bir öğretmen eğitimin kalitesini arttırmak için elinden gelenin en iyisini yapmaya motive olursa, öğrencilerin başarılı olma şanslarının daha yüksek olacağı bir sır değildir. Zira, yöneticiler öğretmen motivasyonunu geliştiren davranışlar sergilerlerse, sonuç sadece öğrenci başarısı ile kalmaz aynı zamanda okulda genel anlamda başarı grafiğini

yükseltmiş olur (Price, 2008). Okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki ilişki birbirine bağlıdır. Okul yöneticisi ve öğretmenler arasında geliştirilen ilişki okul atmosferi için önemlidir ve bu nedenle motivasyon düzeyini etkiler. Bir öğretmen ne kadar çok motive olursa, başarısı ve performansı da o kadar yüksek olur (Gilbar, 2015). Okul liderliği, öğretmen motivasyonu ve öğrenci başarısı hep birlikte iç içe geçmiştir ve birbirlerini etkilediği kanıtlanmıştır (Price, 2008).

Öğretmen motivasyonunun sağlanmasında temel sorumluluk okul yöneticisine düşmektedir. Öğretmenler her zaman arkalarında yöneticinin desteğini hissetmelerini ve yönetici de onlara yaptıkları işin değerli olduğu bilincini kazandırmalıdır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin göstereceği çabalar, oluşturacağı atmosfer ve sağlayacağı çalışma koşullarıyla öğretmenlerin güdülenmesinde önemli bir rol oynayacaktır (Sağlam, 2007). Güçlü ve güven telkin edici bir yöneticinin desteğini arkasından hisseden öğretmenin yüksek motivasyon düzeyini yakalaması ve mesleğinde başarılı olması çok daha kolaylaşmaktadır (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013).

Yöneticiler öğretmenlerin ihtiyaçları konusunda daha duyarlı ve daha bilinçli olmalılar çünkü öğretmenlerin motivasyonlarını sağlamak için öğretmenlerin heyecanlarını ve ilgilerini canlı tutmaları oldukça önemlidir (Al-Salameh, 2014). Okul yöneticilerinin öğretmenlerin kişisel ihtiyaçlarına cevap vermeleri, işgörenler arasında ekip oluşturmayı teşvik etmeleri, rol modelleri olarak öğretmenleri motive etmeleri ve öğretmenlere kişisel ilgi göstermeleri, öğretmenlerin iş performansını ve motivasyon düzeylerini arttıracaktır (Kimathi, 2017).

Öğretmenlerin motivasyon faktörleri, eğitim kurumlarının sürdürülebilir gelişiminde belirgin bir şekilde yer almaktadır (Wildman, 2009). Her öğretmenin temel becerileri kazanabilmesi için motivasyon gereklidir ve bunları zamanla öğrenci öğrenimini teşvik eden tutumlar, ruh ve kalite performansına dönüştürür (UNESCO, 2014). Yöneticiler, öğretmenlerde arzu ve istek uyandırmakla birlikte, öğrencileri harekete geçirmek ve eğitmek için öğretmenleri motive etmede etkili bir liderlik sağlamalıdır (Barrett ve Breyer, 2014). Okul yöneticilerinin görevi sadece bugünün standartlarının sonucu olarak ortaya çıkan mevzuatın taleplerine cevap vermek değildir aynı zamanda öğretmenlerinin motivasyon gereksinimlerine odaklanma görevini de yerine getirme sorumlulukları vardır (Shelnutt, 2003).



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde bulgulara dair elde edilen genel sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda öğretmen motivasyon düzeyleri öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, aynı müdür ile çalışma süresi, aynı okulda çalışma süresi, eğitim düzeyi, görev yapılan okul türü ve branş değişkenleri tarafından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma durumları ve sergiledikleri liderlik stilleri ile öğretmen motivasyonu arasında ilişki olup olmadığına dair çıkan sonuçlarla birlikte, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma durumları ve sergiledikleri liderlik stilleri ile öğretmen motivasyonunun alt boyutlarını yordayıp yordamadığına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca ortaya çıkan sonuçlar ışığında gelecekte yapılacak uygulamalara ve çalışmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

Cinsiyet değişkenine göre motivasyon düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri içsel faktörler boyutunda anlamlı bulunmuştur. Dışsal ve yönetsel faktörlerde anlamlı fark bulunmamıştır.

Yaş değişkenine göre dışsal ve yönetsel faktörlerde öğretmen görüşlerinde anlamlı fark bulunmazken, içsel faktörlerde yaş grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Öğretmen motivasyon düzeyleri kıdem değişkeni bağlamında puan bazında farklılık gösterdiğini ancak bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aynı müdür ile çalışma süresi bulgularına göre içsel ve yönetsel faktörlerde öğretmen motivasyon düzeyleri anlamlı bulunmuştur. Dışsal faktörlerde anlamlı fark gözlenmemiştir.

Öğretmenlerin aynı okulda çalışma süresine göre içsel faktörlerde öğretmen motivasyon düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinde anlamlı fark tespit edilmiştir. Dışsal ve yönetsel faktörlerde ise anlamlı farklılaşma görülmemiştir.

Eğitim d¼zeyi değişkenine g¼re içsel fakt¼rler boyutunda ¼đretmen motivasyon d¼zeylerine ilişkin ¼đretmen g¼r¼řlerinde anlamlı fark bulunmuştur. Dışsal ve y¼netsel boyutlarda anlamlı fark tespit edilmemiştir. T¼m boyutlarda en d¼ř¼k puan ortalaması y¼ksek lisan mezunlarına ait iken, en y¼ksek puan ortalaması ise ¼n lisans mezunlarına ait olduğu anlaşılmıştır.

G¼rev yapılan okul t¼r¼ne g¼re dışsal ve y¼netsel fakt¼rlere y¼nelik ¼đretmen g¼r¼řlerinde anlamlı fark bulunmuştur. İçsel fakt¼rler işin b¼yle bir fark s¼z konusu değildir. En d¼ř¼k puan ortalaması liselerde g¼rev yapan ¼đretmenlere ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Branş değişkenine g¼re y¼netsel fakt¼rler boyutunda ¼đretmen g¼r¼řlerine ilişkin sınıf ¼đretmenlięi ile s¼zel branşa sahip ¼đretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın bulguları okul y¼neticilerinin kişisel inisiyatif alma boyutları kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık ile ¼đretmen motivasyon boyutları içsel, dışsal ve y¼netsel fakt¼rler arasında anlamlı ve pozitif y¼nl¼ ilişki olduğunu ortaya ¼ıkarmıřtır. Y¼neticilerin kişisel inisiyatif almaları durumunda ¼đretmen motivasyon d¼zeyinin artacağını g¼stermiřtir.

¼đretmen motivasyonunun içsel boyutu ile demokratik liderlik stili arasında anlamlı ve pozitif y¼nl¼ ilişki bulunmuştur. Buna karşılık otokratik ve serbestlik tanıyan stil ile içsel boyut arasında anlamlı ancak negatif y¼nl¼ ilişki tespit edilmiştir. ¼đretmen motivasyonunun dışsal ve y¼netsel boyutları ile demokratik ve otokratik liderlik stilleri arasında anlamlı ve pozitif y¼nl¼ ilişki bulunmuştur. Anlamlı ve pozitif y¼nl¼ ilişkinin ¼đretmen motivasyonunu arttırdığı ve negatif y¼nl¼ ilişkinin ise motivasyonu d¼ř¼rd¼đ¼ g¼zlenmiřtir.

Araştırmanın bulguları kişisel inisiyatif almanın proaktiflik boyutunun içsel fakt¼rler ¼zerinde anlamlı bir yordayıcı, kendiliğinden başlama boyutu ise dışsal fakt¼rler ¼zerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu g¼stermiřtir. Proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarının dışsal fakt¼rler ¼zerinde ¼nemli bir etkiye sahip olmadığı g¼r¼lm¼řt¼r. Proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarının y¼netsel fakt¼rler ¼zerinde anlamlı bir yordayıcı oldukları ancak

kendiliğinden başlama boyutunun ise yönetsel faktörler üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı anlaşılmıştır.

İçsel faktörler boyutuna göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri demokratik stil tarafından olumlu yönde yordanırken, otokratik ve tam serbestlik tanıyan stiller tarafından olumsuz yordandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen motivasyonunun dışsal ve yönetsel boyutları demokratik ve otokratik stiller tarafından olumlu yönde yordanırken, tam serbestlik tanıyan stilin dışsal ve yönetsel faktörleri yordamadığı anlaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde uygulamaya ve yapılacak çalışmalara yönelik bazı önerilere yer verilmiştir.

6.2. 1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Kurumun önemli bir işgöreni olmak, karar verme yetkisine sahip olmak, maddi ve manevi olarak kazançlı olmak, yetenek ve becerilerini geliştirmek, başarılı olmak, toplumda saygınlık kazanmak, uzman kişilerle çalışmak gibi ifadeleri barındıran içsel ve dışsal faktörlerde kadın öğretmenlerin puan ortalamaları daha yüksek çıkmıştır. Kadın öğretmenler bu duyguları daha çok yaşamakta ve benimsemekteler. Erkek öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyona yönelik algı düzeylerinin yükseltilmesinde bu duyguların erkek öğretmenlere de benimsetilebilmesi için okul yöneticileri tarafından çeşitli eylemler düzenlenebilir.
2. Motivasyonun yönetsel faktörler alt boyutunda erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının yüksek çıkması, yönetim kademelerinde daha çok erkek yöneticilerin istihdam edilmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Kadın öğretmenlere yönetim kademelerinde yetki ve sorumluluk verilmesi motivasyon algılarının yükselmesine katkı sağlayabilir.
3. Eğitim düzeyi değişkeninden elde edilen sonuçlar kapsamında bakıldığında motivasyonun tüm alt boyutlarında en yüksek puan ortalamasının ön lisans mezunu öğretmenlere en düşük puan ortalamasının ise yüksek lisans mezunu öğretmenlere

ait olduğu tespit edilmiştir. Bundan Şu anlaşılmaktadır; eğitim seviyesi yükseldikçe beklentilerde yükselmektedir. Beklentiler karşılanmadığı zaman, işgörenden yabancılaşma ve işe karşı isteksizlik başlar. Okul yöneticileri yüksek lisans mezunu öğretmenlerinin beklentilerini karşılamak ve motivasyonlarını artırmak için çeşitli programlar düzenleyebilirler.

4. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkeni çerçevesinde puan ortalamaları dikkate alındığında, tüm boyutlarda en düşük puan ortalamasının liselerde görev yapan öğretmenlerin aldıkları görülmüştür. Okulların mahiyeti ve fiziki koşulları büyüdükçe yöneticilerin yetki ve sorumlulukları da artmaktadır. Okul müdürleri bu yetki ve sorumluluklarını ne kadar çok öğretmenlerle paylaşırlarsa, o kadar çok başarılı olacaklardır.

5. Bu araştırmanın sonuçları okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif almaları ile öğretmen motivasyonu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Okul müdürlerinin kişisel inisiyatif almaları üst yönetim tarafından desteklenmeli ve daha fazla yetki kullanımı için fırsat tanınmalıdır. Bu bakımdan, okul yöneticileri içinde buldukları şartları ve imkanları zorlayarak okulun başarısı ve işgörenin doyumunu için uygun gördüğü durumlarda inisiyatif kullanmaları faydalı olacaktır.

6. Okul yöneticileri tarafından sergilenen demokratik liderlik stili ile öğretmen motivasyonunun alt boyutu olan içsel faktörler arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkinin bulunması; öğretmenin kendisini kurumun önemli bir parçası olduğunu hissetmesi, maddi ve manevi olarak kazançlı olduğunu, mesleğini özgür bir ortamda yaptığını ve gerektiğinde inisiyatif aldığını düşünerek daha başarılı bir şekilde motive olacağı algısını pekiştirmektedir. Diğer taraftan otokratik ve tam serbestlik tanıyan stil ile içsel faktörler arasında anlamlı ve negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Yöneticilerin otokratik ve tam serbestlik tanıyan liderlik stillerini sergileme düzeyleri yükseldikçe öğretmenlerin içsel motivasyon algılarının azaldığı ve olumsuz etkilendiği gözlenmiştir. Okul yöneticileri liderlik davranışları sergilerken aşırı ve baskıcı otokratik ile vurdumduymaz olan serbest bırakıcı liderlik davranışlarından kaçınmaları öğretmen motivasyonuna olumlu katkı sağlayacaktır. Liderlik stiline dayalı öğretmenlerin motivasyonlarının yönetiminde başarıya ulaşmak için okul yöneticilerinin demokratik, katılımcı, destekleyici ve

aynı zamanda güven telkin edici bir liderlik stili benimsemeleri etkili olacağı düşünülebilir.

6.2. 2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Liderlik ve motivasyon birçok yönden incelenmiş ve uzun bir süreden beri araştırmalara konu olmuştur. Ancak bu karmaşık konuları tam olarak anlamak için her zaman ilave yaklaşım ve farklı metotlara yer vardır:

1. Bu çalışmada okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif almaları ve sergiledikleri demokratik, otokratik ve tam serbestlik tanıyan liderlik stilleri ile öğretmen motivasyonuna etkisi incelenmiştir. Başka çalışmalarda inisiyatif alma ve farklı liderlik stilleri ile birlikte farklı bağımlı değişkenlerin ilişkisi araştırılabilir.
2. Bu araştırmada okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma ve sergiledikleri liderlik stillerinin öğretmen motivasyonuna etkisi, öğretmenlerin algılarına göre incelenmeye çalışılmıştır. Başka araştırmalarda ise okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma durumları ve liderlik stillerinin öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki düzeylerinin belirlenmesi, okul yöneticilerinin algıları ile öğretmen algıları karşılaştırılarak yapılabilir.
3. Bu araştırmada veriler nicel araştırma yaklaşımı bağlamında tasarlanan ilişkiyel tarama modeli ve ölçek aracılığıyla elde edilmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı aracılığıyla farklı veri toplama araçları kullanılarak farklı araştırmalar yapılabilir.
4. Buna benzer çalışmalar öğretmen algıları doğrultusunda kamu ve özel okullarda görev yapan okul yöneticilerine uygulanarak öğretmen motivasyonuna olan etkileri karşılaştırılarak yapılabilir.
5. Bu gibi araştırmalar farklı illerde ve bölgelerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri karşılaştırılarak hatta ülke genelinde daha büyük çapta yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abdo-Alaziz. H. E Mihreza. ve Armanu. (2014). The importance of leadership behavior and motivation in creating employee performance: (a study at the faculty of economics and business, University of Brawijaya) *Asia-Pacific Management and Business Application*, 3 (2), 86-105.
- Ada, Ş., Akan. D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (3), 151-166.
- Adams, J. S. (1963, November). Towards an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67 (5), 422–436.
- Addisona, R. ve Brundrett, M. (2008). Motivation and demotivation of teachers in primary schools: *The challenge of change, Education*, 36 (1), 79–94
- Adeyemi, T. O. (2010). Principals' leadership styles and teachers' job performance in senior secondary schools in Ondo State, Nigeria. *Journal of Education Administration and Policy Studies*, 2 (6), 83–91.
- Adjei, H. ve Amofa, A.K. (2014). Teacher motivation in senior high schools in The Cape Coast Metropolis. *European Journal of Education and Development Psychology*, 2 (1), 18-25.
- Akgün, N. (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliği* (Doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Akın, U. (2012). *Kamu ilköğretim okulu müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumları ve öz-yeterlikleriyle ilişkisi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akinyele S. T. (2010). The influence of work environment on workers productivity: A case study of selected oil and gas industry in Lagos, Nigeria. *African Journal on Business Management*, 4(3), 299–307.
- Akinyi, J.J. (2012). *Influence of principals' leadership styles on teacher motivation in public secondary schools in Homabay County*, University of Nairobi, Kenya, Source <http://erepository.uonbi.ac.ke/handle/11295/6685> Erişim Tarihi: 20.06.2017
- Akman. Y. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre iş motivasyonu ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 71-88.
- Aksoy, H. (2006). *Örgüt ikliminin motivasyon üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Akuoko, K.O., Dwumah, P. ve Baba, W.M. (2012). Teacher motivation and quality education delivery: a study of public basic schools in Tamale Metropolis in Ghana, *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, 1 (12), 29-46.
- Alam, MT. ve Farid, S. (2011) Factors affecting teachers motivation *International Journal of Business and Social Science*, 2 (1), 298-304.
- Alasad, S. (2017). The leadership styles of principals in bedouin secondary school and teachers. *Motivation Philosophy Study*, 7(3), 153-168
- Alexson, A. T. (2008). *Leadership and school success: the behaviors and practices of a principal in an effective urban high school* (Doctoral dissertation). Liberty University, USA.
- Alfahad, H., Alhajeri, S. ve Alqahtani, A. (2013). The relationship between school principals' leadership styles and teachers' achievement motivation. *Chinese Business Review*, 12 (6), 443-448.
- Alkahtani, A. H. (2016). The influence of leadership styles on organizational commitment: the moderating effect of emotional intelligence. *Business and Management Studies*, 2 (1), 23-34.
- Alkan, O. (2006). *Lider ve vizyon ilişkisi açısından dönüştürücü liderlik ve uygulamadan bir örnek* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Allie, F. (2014). *The influence of school principals' leadership styles on the effectiveness of schools* (Master's thesis). Cape Peninsula University of Technology. South Africa.
- Al-Madi, F. N., Assal, H., Shrafat, F. ve Zeglat. D. (2017). The impact of employee motivation on organizational commitment *European Journal of Business and Management* .9 (15), 134-145.
- Almansour, Y. M. (2012). The relationship between leadership styles and motivation of managers conceptual framework, *International Refereed Research Journal*, 3, 161-166.
- Alrasbi, H.N. (2013). *The motivation of omani school teachers* (Doctoral dissertation). The University of Edinburgh, England.
- Al-Salameh, E. M. J. (2014). Teacher motivation: a study of work motivation of the primary stage teachers in Jordan. *American Journal of Applied Psychology*, 3 (3), 57-61.

- Altınkurt, Y. (2010). Örgütsel adalet (Ed. Hasan Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz) içinde *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar* (s. 276-285.). Ankara: Pegem Akademi,
- Alugchaab, R. A. (2011). *Factors that influence the motivation of basic school teachers in Ga East Municipality* (Master's thesis). Kwame Nkrumah University of Science and Technology. Gana.
- Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior*, 10, 123-168, Greenwich, CT: JAI.
- Amabile, T. M. ve Kramer, S. J. (2007). Inner work life: Understanding the subtext of business performance. *Harvard Business Review*, 85 (5), 72-83.
- Apolline, A. T. (2015) *Motivational Strategies used by Principals in the Management of Schools. The Case of some Selected Secondary Schools in the Fako Division of the Southwest Region of Cameroon* (Master's thesis). University of Jyväskylä, Cameroon.
- Armstrong, M. (2006). *A-Handbook, human resource management practice* (Tenth edition). UK: Kogan Page.
- Arslan, M. C. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarının öğretmen motivasyonu ve öğrenci başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Ataklı, A. (1996). İlkokul öğretmenliğinde kişisel niteliklerin ve işe güdülemenin önemi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 221, 21-28.
- Atkinson, P. E. (2013). Implementation of lean culture change and continuous improvement. *Operations Management*, 39 (3), 16-21.
- Atsebeha, A. T. (2016). *Principals' leadership styles and their effects on teachers' performance in the Tigray Region of Ethiopia* (Doctoral dissertation). University of South Africa, South Africa.
- Avolio, B. ve Bass, B. (2004). *Multifactor leadership questionnaire: Third edition manual and sampler set*. Menio Park, CA: Mind Garden, Inc.
- Aydın, M. (2007). *Çağdaş eğitim denetimi*, Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayım.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*, (Genişletilmiş, 9. Baskı), Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayım.
- Aydın, İ. (2015). *Eğitim ve öğretimde etik* (5. Baskı). Ankara: A Pegem Akademi.

- Aydoğan, U. (2015). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin mesleki motivasyon algıları (Bolu İli Örneği)* (Yüksek lisans tezi) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Baer, M. ve Frese, M. (2003). Innovation is not enough: Climates for initiative and psychological safety, process innovations, and firm performance. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 45–68.
- Bakan, İ. (2011). *Yöneticiler için başarı stratejileri* (2.baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Bakır, A. A. (2007) *Sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlar açısından ilköğretim okulu yöneticilerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Balcı, A. (2010). Sosyal bilimlerde araştırma (yöntem, teknik ve ilkeler) 8. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Balluerka, N., Gorostiaga, A. ve Ulacia, I. (2014). Assessing personal initiative among vocational training students: Development and validation of a new measure. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, 1-9.
- Barbuto, J. E. (2005). Motivation and transactional, charismatic, and transformational leadership: A Test of Antecedents, *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 11 (4), 26-39.
- Barnett, A., Marsh, H. ve Craven, R. (27th Nov- 1st Dec. 2005). What type of leadership satisfies teachers? A mixed method approach to teacher's perceptions of satisfaction. (Paper presented at the Australian Association for Research in Education (AARE) conference, Creative Dissent: Constructive Solutions, Parramatta.
- Barrett, C., ve Breyer, R. (2014). The influence of effective leadership on teaching and learning, *Journal of Research Initiatives*, 1 (2), 1-9.
- Barry, D. A. (2002). *Job satisfaction and leadership style: a study of michigan high school principals* (Doctoral Dissertation). Western Michigan University, USA.
- Barry, C. L., Horst, S. J., Brown, A. R., Finney, S. J. ve Kopp, J. P. (2010). Do examinees have similar test-taking effort? A high-stakes question for low-stakes testing. *International Journal of Testing*, 10, 342-363.
- Bass, B. M. (2000). The future of leadership in learning organizations. *Journal of Leadership Studies*, 7(3), 18-40.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I. ve Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88, 207-218.

- Başaran, İ. E. (1993). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bateman, T. S., ve Crant, M. J. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 103–118.
- Bateman, T. ve Crant, J. M. (1999). Proactive behavior: Meaning, impact, recommendations. *Business Horizons*, 42 (3), 63-70.
- Baygut, T. (2007). *İzmir ili Gaziemir ilçesi ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenleri güdüleme rollerini gerçekleştirme derecelerine ilişkin öğretmen görüşleri*, (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bayrakçı, E. (2010). Lider davranışlarının çalışan motivasyonu üzerine etkisi: İpliksan a.ş. bir araştırma, *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 2 (2), 15-32.
- Beck, R. C. (2004). *Motivation theories and principles*, Prentice Hall, New Jersey,
- Bektaş, A. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile sınıf öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Belschak, F.D. ve Den Hartog, D.N (2010) Pro-self, prosocial, and organizational foci of proactive behaviour: Differential antecedents and consequences. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83 (2), 475-498.
- Belschak, F. D., Den Hartog, D. N. ve Fay, D. (2010). Exploring positive, negative and context-dependent aspects of proactive behaviours at work. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 83 (2), 267-273.
- Ben-eli, W., ve Gal, Y. (2016). Relationship between the principal's leadership style and teacher motivation. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 15 (10), 180-192.
- Bentley, K. L. (2011). *An investigation of the self-perceived principal leadership styles in an era of accountability* (Doctoral dissertation). University of South Florida, USA.
- Bernanthos, B. (2018). The direct and indirect influence of leadership, motivation and job satisfaction against employees' performance. *European Research Studies Journal*, 21 (2), 236-243.
- Bindl, U.K. ve Parker, S.K. (2010). Proactive work behavior: Forward-thinking and change-oriented action in organisations. In S. Zedeck (Ed.), *American Psychological Association handbook of industrial and organisational psychology* (pp.567–598). Washington,

- Binnewies, C., Ohly, S. ve Sonnentag, S. (2007). Taking personal initiative and communicating about ideas: What is important for the creative process and for idea creativity? *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 16 (4),432-455.
- Bledow, R. ve Frese, M. (2009). A Situational judgment test of personal initiative and its relationship to performance. *Personnel Psychology*, 62 (2), 229-258.
- Boyle, T. P. (2014) *High school teachers' and administrators' perceptions of teacher motivation factors* (Doctoral dissertation). Kennesaw State University, USA.
- Brav, A., Andersson, K. ve Lantz, A. (2009). Group initiative and self- organizational activities in industrial work groups. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 18 (3), 347-377.
- Brenner, P. (2004). *Workers physical surrounding*. (5th Edition). Tata McGraw Hill
- Brown, L. V. (2007). *Psychology of motivation*. New York: Nova Publishers.
- Bruckman, J. C. (2008). Overcoming resistance to change: Causal factors, interventions, and critical values. *The Psychologist-Manager Journal*. 11,211-219.
- Bruttel, L. ve Fischbacher, U. (2013). Taking the initiative. What characterizes leaders? Thurgau Institute of Economics and Department of Economics at the University of Konstanz. JEL- Classification: A13, C92, D03, D83 Germany.
- Bryk, A. S. (2010). Organizing schools for improvement. *Kappan*, 91 (7), 23-30.
- Buble, M., Juras, A. ve Matic, I. (2014). The relationship between managers' leadership styles and motivation. *Management*, 19 (1), 161-193.
- Burnett- Beidinger, H. A. (2013). *Effective leadership behaviors: how one principal made sense of and integrated research-based behaviors into his daily practice*, (Doctoral dissertation). Western Michigan University, USA.
- Bursalioğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bush, T. (2005). *Preparation for school leadership in the 21st century. International Perspective. Key note paper given at the First HEAD Research Conference, Oslo.* <https://www.bi.no/cemfiles/tony%20bush%20norway%20keynote%20paper%202005.pdf>. Erişim Tarihi: 10.10.2017.
- Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundson, N. E. ve Maglio, A.-S. T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5 (4), 475-497.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18.Baskı). Ankara: A Pegem Akademi.
- Büyükyavuz, S. (2015). *Liderlik stillerinin çalışan motivasyonuna etkisi (Konya sağlık kuruluşları çalışanları örneği)* (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Calabrese, R. L. (2002). *The leadership assignment* Allyn and Bacon in Boston .
- Cameron, T.J. (1999). *Managers: Part of the problems?* Changing how the public sector work. USA: Greenwood Press.
- Campbell, D. J. (2000). The proactive employee: Managing workplace initiative. *Academy of Management Executive*, 14,52–66.
- Can, S. (2015). Factors motivating teachers working at elementary and secondary schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3087 – 3093.
- Canbolat, S. G. (2016). *Yöneticilerin liderlik tarzlarına ilişkin çalışan algıları, Çedaş Grup Şirketleri Örneği (Çorumgaz, Sürmeligaz, Kargaz)* (Yüksek lisans tezi). Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Cantaş, C., ve Kavas, E. (2015). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütlerine duydukları güvenin motivasyonları üzerindeki etkileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (11),920-932
- Carson, C. M. (2005). A historical view of Douglas McGregor's theory Y. *Management Decision*, 43 (3), 450-460.
- Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu Şahin, D. (2007). A study of the teacher's burnout level according to various variables. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 465-484.
- Chaudhry, A. Q. ve Javed, H. (2012). Impact of transactional and laissez faire leadership style on motivation. *International Journal of Business and Social Science*, 3 (7), 258-264.
- Cherry. K. (2017). *The authoritarian leadership style & others you should know* <https://www.verywell.com/leadership-styles>, Erişim Tarihi: 09.06. 2017.
- Chiaburu, D.S ve Carpenter, N.C. (2013). Employees' motivation for personal initiative, the joint influence of status and communion striving. *Journal of Personnel Psychology*, 12 (2):97-103.
- Chiang, C. F. ve Wang, Y. Y. (2012). The effects of transactional leadership and transformational leadership on organizational commitment in Hotels: The mediating effect of trust. *Journal of Hotel and Business Management*, 1(1),1-12.

- Chibani, P. H. (2007). *Leadership styles of school principals: A multiple-case study*, (Doctoral dissertation). Notre Dame University-Louaize, Lebanon.
- Chioma, A., Uche, A. L. ve Ebikeseye, B. (2017). Leadership style as a predictor of employees' motivation and commitment: empirical evidence from service organization in Nigeria. *Advance Research Journal of Multi-Disciplinary Discoveries*, 1 (1), 1-12.
- Chipunza, C., Samuel, M. O. ve Mariri, T. (2011). Leadership style, employee motivation and commitment: Empirical evidence from a consolidated retail bank operating in a depressed economy. *African Journal of Business Management*, 5 (20), 8337–8346.
- Christensen, D.F. (2010). *A Comparison of the leadership styles of administrators in charge of scheduling in missouri's secondary schools* (Doctoral dissertation). University of Missouri-Columbia, USA.
- Chua, C. (2004). Perception of quality in highere, School of Business Management, Ryerson University
- Clear, E. L. (2005). *Relationships among leadership styles, school culture, and student achievement* (Doctoral dissertation). University of Florida, USA.
- Collins, J. (2001), "Level 5 leadership, the triumph of humility and fierce resolve", *Harvard Business Review*, 79 (1), 66-76.
- Connely, D. ve Goldman, P., (1994). Facilitative leadership: How principals lead without dominating. *Oregon School of Study Council Bulletin*, 37(9). (ERIC Document Reproduction Service No. ED379728).
- Cook, J. W. (2011). *Examining leadership styles in ten high poverty elementary schools* (Doctoral dissertation). Loyola University, Chicago, USA.
- Covey, S.R. (2012). *İlke merkezli liderlik* (Çev: Erhan, Çulpan.) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Covey, S.R. (2014). *Etkili insanların 7 alışkanlığı* (Çev:Deniztekin, O., ve Deniztekin, F. N.). İstanbul: VarlıkYayınları.
- Crant, J. M. (1995). The Proactive Personality Scale and objective job performance among real estate agents. *Journal of applied psychology*, 80 (4), 532-537.
- Crant, J. M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management*, 26 (3), 435-462.
- Crant, J. M. ve Bateman, T. S. (2000). Charismatic Leadership Viewed from Above: The Dmpact of Proactive Personality. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 63–75.

- Cutter, C. M. (2017). *The principal's role in the implementation of a one-to-one initiative: a case study of two schools* (Doctoral dissertation). University of Tennessee, Knoxville, USA.
- Çalışır, M. (2008). *Mamak ilçesi ilköğretim okulu yöneticilerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin kullandıkları yetki türü ve düzeyleri* (Yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, D. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin sahip olması gereken vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çelik, V. (2012). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik* (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. ve Turhan, M. (2011). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi. *Journal of New World Sciences Academy*, 6 (1), 438–452.
- Çelik, H. (2017). The relationship between employee motivation and leadership. *Balkan and Near Eastern Journal of Social Sciences*, 3 (3), 97-102.
- Çetin, Ş. (2011). *Okul müdürlerinin liderliği ile müdür-öğretmen ilişkisinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çömlekçi, N. (2001). *Bilimsel araştırma yöntemi ve istatistiksel anlamlılık sınamaları*. Ankara: Bilim Teknik Yayınevi.
- Dahie, A. M., Mohamed, O. M. ve Jim'ale, M. M. (2015). Leadership style and teacher work motivation: empirical investigation from secondary schools in Mogadishu-Somalia. *International Journal in Management and Social Science*, 3 (10), 276-292.
- Daniels, K., Vimalasiri, V. ve Cheyne, A. (2011). Linking the demands–control–support model to innovation: the moderating role of personal initiative on the generation and implementation of ideas. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 84, 581–598.
- Davenport, P. ve Anderson, G. (2002). *Closing the achievement gap: No excuses*. Houston, TX: APQC.
- Davis, J., ve Wilson, S. M. (2000). Principals' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The Clearing House*, 73 (6), 349-353.

- Day, C. ve Sammons, P. (2014). *Successful school leadership*. Education Development Trust Highbridge House 16–18 Duke Street, Reading, Berkshire RG1 4RU, 1-70.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dilbeck, D. H. (1988). *A study of principals' leadership behavior in one suburban school district* (Doctoral dissertation). Portland State University, USA.
- Doğan, A. (2008). *İlköğretim kurumlarında örgütsel adaletin örgütsel bağlılık üzerine etkisi (Elazığ İli Örneği)* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Dong Li, W., Fay, D., Frese, M. Harms., P. D. ve Yu Gao, X. (2014). Reciprocal relationship between proactive personality and work characteristics: a latent change score approach. *Journal of Applied Psychology*, 99 (5), 948–965.
- Dörrenbächer, C. ve Geppert, M. A. (2009). Micro-political perspective on subsidiary initiative-taking: evidence from German-owned subsidiaries in France. *European Management Journal*, 27 (2), 100-112.
- DuBrin, A. J. (2012). *Essentials of management*. Mason, OH: Cengage South-Western.
- DuFour, R. ve Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Eblen, A. L. (1987). Communication, leadership, and organizational commitment. *Central States Speech Journal*, 38 (3), 181-195.
- Elçi, B., ve Tan, Ç. (2015). Başarılı okul müdürleri arasında öğretmenlere yaklaşımları yönüyle hangi motivasyon faktörlerinin daha etkili olduğunun incelenmesi. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (6), 168-187.
- Emiroğlu, O. (2017). *Öğretmen motivasyon kaynaklarına ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri* (Doktora tezi). KKTC Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Emmanouil, K., MA, A. O. ve Ioanna, L. P. (2014). The impact of leadership on teachers' effectiveness, *International Journal of Humanities and Social Science*, 4 (1), 34-39.
- Erdoğan, İ., (2006). *Eğitim ve okul yönetimi* (6. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (2011). *Yönetim ve organizasyon "çağdaş ve küresel yaklaşımlar"* (10. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.

- Eren, E. (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (13. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Eren, E. (2013). *Yönetim ve organizasyon çağdaş ve küresel yaklaşımlar* (11. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Erener, M. (2014). *Liderlik-motivasyon etkileşimi ve ilişkileri* (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eres, F. (2011). Relationship between teacher motivation and transformational leadership characteristics of school principals. *International Journal of Education*, 3 (2), 1-17.
- Ergen, Y. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Erickson III, L. T. (2015). *Principals' experiences initiating, implementing, and sustaining change within their school* (Doctoral dissertation). Walden University, USA.
- Eroğlu, S. (2007). *Toplam kalite yönetimi uygulanan orta öğretim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve motivasyon düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ertürk, R. (2014). *Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Bolu İli Örneği)* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 01-15.
- Eyal, O. ve Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49 (3), 256-275.
- Fay, D., Sonnentag, S. ve Frese, M. (1998). Stressors, innovation and personal initiative: Are stressors always detrimental? In L. Cooper (Edt.). *Theories of Organizational Stress* (pp. 170–189). New York:
- Fay, D. ve Frese, M. (2000a). Self-starting behavior at work: Toward a theory of personal initiative. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development: Developing motivation and motivating development* (pp. 307–337). Amsterdam: Elsevier.
- Fay, D. ve Frese, M.(2000b).Conservative at work: Less prepared for future work demands? *Journalof Applied Social Psychology*, 30, 171–195.

- Fay, D. ve Frese, M. (2001). The concept of personal initiative: An overview of validity studies. *Human Performance*, 14 (1), 97-124.
- Felfe, J. ve Schyns B (2010) Follower's personality and the perception of transformational leadership: further evidence for the similarity hypothesis, *British Journal of Management*, 12, 393-410.
- Fernet, C, Senécal. C, Guay. F, Marsh. H., ve Dowson, M. (2008). The work tasks motivation scale for teachers, *Journal Of Career Assessment*, 16 (2), 256–279.
- Finnigan, K. S. (2010). Principal leadership and teacher motivation under high-stakes accountability policies, *Leadership And Policy in Schools*, 9 (2),161–189.
- Franklin, K. (2016). *Examining the impact of leadership styles on the motivation of U.S. teachers* (Doctoral dissertation). Walden University.USA.
- Frese, M. (1997). Dynamic self-reliance: An important concept for work. In C. L. Cooper & S. E. Jackson (Eds.), *Creating tomorrow's organizations* (pp. 399–416). Chichester, England: Wiley.
- Frese, M. (2001). Personal initiative (PI): The theoretical concept and empirical findings. In M. Erez, U. Kleinbeck, & H. Thierry (Eds.). *Work Motivation in the Context of a Globalizing Economy*. 99-110. London: Lawrence Erlbaum.
- Frese, M. (2005). Grand Theories and Mi-Range Theories: Cultural Effects on Theorizing and the Attempt to Understand Active Approaches to Work. In K. G. Smith and M. A. Hitt (Eds.), *Grand Minds in Management: The Process of Theory Development* (p. 84-108). Oxford: Oxford University Press.
- Frese, M. (2008). The word is out: We need an active performance concept for modern work places. *Industrial and Organizational Psychology*, 1, 67-69.
- Frese, M. (2009). Toward a psychology of entrepreneurship an action theory. *Perspective Foundations and Trends in Entrepreneurship*, 5 (6), 435–494.
- Frese, M. ve Fay, D. (2001). Personal initiative (PI): An active performance concept for work in the 21st century. In B.M. Staw & R.M. Sutton (Eds.), *Research in Organizational Behavior*, 23, 133-187. Amsterdam: Elsevier Science.
- Frese, M., Kring, W., Soose, A. ve Zempel, J. (1996). Personal initiative at work: Differences between East and West Germany. *Academy of Management Journal*, 39 (1), 37-63.
- Frese, M., Fay, D., Hilburger, T., Leng, K. ve Tag, A (1997). The concept of personal initiative: Operationalization, reliability and validity in two German samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 139-161.

- Frese, M., Brantjes, A. ve Hoorn, R. (2002). Psychological success factors of small scale businesses in Namibia: The roles of strategy process, entrepreneurial orientation and the environment. *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 7, 259-282.
- Frese, M., Garst, H. ve Fay, D. (2007). Making things happen: Reciprocal relationships between work characteristics and personal initiative in a four-wave longitudinal structural equation model. *Journal of Applied Psychology*, 92 (4),1084-1102.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ganster, D. C. ve Fusilier, M. R. (1989). Control in the workplace. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.). *International review of industrial and organizational psychology*. Chichester, UK: Wiley.
- Ganta, V. C. (2014). Motivation in the workplace to improve the employee performance. *International Journal of Engineering Technology, Management and Applied Sciences*, 2 (6), 221-230.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Genç, N. (2004). *Yönetim ve organizasyon, çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A Simple guide and reference, 17.0 update (10th ed.)* Boston: Pearson.
- Gergin, B. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri (Çorum İli Örneği)* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Getange, K.N. (2016). Motivational strategies and teachers' productivity: lessons of experience from public secondary schools in Kisii County, Kenya, *Journal of Research & Method in Education*, 6 (4), 33-38
- Gilbar, C. R. (2015). *Principals' leadership and teachers' motivation: a study of the relationship in the school reform era* (Doctoral dissertation). Lynchburg College, USA.
- Glaub, M. E. (2009). *Training personal initiative to business owners in developing countries: a theoretical derived intervention and its evaluation* (Doctoral dissertation). Justus-Liebig University, Giessen, Germany.
- Gopal, R. ve Chowdhury, R. G. (2014). Leadership style and employee motivation, an empirical investigation in Leading Oil Company in India. *International Journal Of Research In Business Management*, 2 (5), 1-10.

- Gökay M., ve Özdemir, Ş. S. (2010). Görsel sanatlar (resim-iş) öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörler: Konya Örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 26.
- Grant, A. M. ve Ashford, S. J. (2008). The dynamics of proactivity at work. *Research in Organizational Behavior*, 28, 3–34.
- Gray, P. S. (2013). *Factors that impact administrator-teacher relationships* (Doctoral dissertation). University of Southern Mississippi, USA.
- Gray, A. M. (2014). *Principal ownership of an instructional initiative: advancing a conceptual framework for the study of leadership* (Doctoral dissertation). University of Pennsylvania, USA.
- Greenberg, J. (2011). *Behavior in organizations* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Greenfield, D. (2007). The enactment of dynamic leadership. *Leadership in Health Services*, 20 (3), 159-168.
- Griffin, M. A, Parker, S.K. ve Mason, C.M (2010). Leader vision and the development of adaptive and proactive performance: a longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 95 (1), 174-182.
- Gross, R. (2016). *The impact of leadership styles on employee entrepreneurial orientation and innovative behavior: A comparative analysis of American and Indian immigrant entrepreneurs* (Doctoral dissertation). Regent University, USA.
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S. ve Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80 (4), 711–735.
- Gümüşeli, A.İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7 (4), 531-548.
- Gürsel, M. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (Kavramlar, süreçler ve uygulamalar). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Gürsel, M. (2015). *Örgüt sosyolojisi kavramlar, süreçler ve açıklamalar* (Birinci Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, A. (2007). *Kamu yöneticilerinin davranış tarzlarının kamu personelinin motivasyonu üzerine etkileri: Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğünde çalışan öğretmenler üzerinde bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

- Hallinger, P. (2003), "Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership". *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329-351.
- Handayani, T. R. D. (2016). Teacher motivation based on gender, tenure and level of education. *The New Educational Review*, 45 (3), 199-207.
- Haque, M. F., Haque, M A. ve Islam, S. (2014). Motivational theories – a critical analysis *ASA University Review*, 8 (1), 61-68.
- Hardman, B. K. (2011). *Teacher's Perception Of Their Principal's Leadership Style And The Effects On Student Achievement In Improving And Non-Improving Schools*, Doctoral Dissertation, University of South Florida. USA.
- Hargreaves, A. ve Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational Leadership*, 61 (7), 1-12.
- Hargreaves, A. ve Goodson, I. (2006). Educational change over time? the sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3-41.
- Hellriegel, D., Slocum, Jr., J. W. ve Woodman, R. W. (2001). *Organizational behavior*, South- Western Colloge Publishing, Ninth Edition, USA.
- Helvacı, M. A., ve Başın, H. (2013). Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyon yaklaşımları (Uşak İli Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (44), 300-322.
- Herrera, R. (2010). *Principal leadership and school effectiveness: perspectives from principals and teachers* (Doctoral dissertation). Western Michigan University, USA.
- Hertel, G., Thielgen, M., Rauschenbach, C., Grube, A., Roßnagel, C.S. ve Krumm, S. (2013). Age differences in motivation and stress at work C. M. Schlick et al. (eds.) 119-147
- Hesham, A. 2010, Alqeyadah w Alaqat'ha Belredha Alwadhifi (Leadership and it's relationship with job satisfaction), Amman, Dar Alyazori.
- Hopkin, M. R. (2010). *Persistence and leadership* Erişim, Tarihi: 24.08.2017. <https://leadonpurposeblog.com/leadership-and-persistence/>
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi* (7. Baskı). (Çev. Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Humphreys, J.H. ve Einstein, W.O. (2004). Leadership and temperament congruence: Extending the expectancy model of work motivation. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 10 (4), 58-79.
- Ilies, R., Judge, T., ve Wagner, D. (2006). Making sense of motivational leadership: the trail from transformational leaders to motivated followers. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13 (1),1-22.
- Inandi, Y, Tunc, B., ve Gilic, F. (2013). School administrators' leadership styles and resistance to change. *International Journal of Academic Research Part B*, 5 (5), 196-203.
- Ismail, M. R. (2012). *Teachers' perceptions of principal leadership styles and how they impact teacher job satisfaction* (Doctoral dissertation). Colorado State University Fort Collins, Colorado, USA.
- Işık, B. (2016). *İlkokul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleriyle okullarındaki öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Iwu, C. G., Gwija, S. A., Benedict, H. O. ve Tengeh, R. K. (2013). Teacher job satisfaction and learner performance in South Africa. *Journal of Economics and Behavioral Studies*, 5(12), 838-850.
- İbicioğlu, H., Özmen, H. İ. ve Taş, S. (2009). Liderlik davranışı ve toplumsal norm ilişkisi: ampirik bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14 (2),1-23.
- Jamal, A.H. (2014). Leadership styles and value systems of school Principals. *American Journal of Educational Research*, 2 (12),1267-1276.
- Jaramillo, F., Locander, W. B., Spector, P. E. ve Haris, E. G. (2007). Getting the job done: The moderating role of initiative on the relationship between intrinsic motivation and adaptive selling. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 27 (2), 59-74.
- Jay, A. (2014). *The Principals' leadership style and teachers performance in secondary schools of Gambella Regional State* (Doctoral dissertation). Jimma University. Ethiopia.
- Jensen, J.D. (2018). Employee motivation: a leadership imperative. *International Journal of Business Administration*, 9 (2), 93-98.
- John, M. C. ve Taylor, J. W. (1999). Leadership style, school climate, and the institutional commitment of teachers, *International Forum*, 2 (1), 25-57.

- Joo, B. K. ve Lim, T. (2009). The effects of organizational learning culture, perceived job complexity, and proactive personality on organizational commitment and intrinsic motivation. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 16 (1), 48-60.
- Kantos, E. Z. (2011). Örgüt metaforlarında liderlik: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 135-154.
- Karaköse T. ve Kocabaş İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyum ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2 (1), 3-14.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4 (16), 443-446.
- Kayapınar, İ. (2007). *Yöneticilerin çalışanlar tarafından algılanan yönetim ve liderlik anlayışlarının çalışanların iş doyum düzeyleri üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keijzers, B. (2010). *Employee motivation and performance organisation & strategy*, (Master's thesis). Tilburg University, Netherlands.
- Keith, J. A. (2009). *Perceptions of school leadership capacity and student achievement* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest dissertations and thesis database. (UMI No. 3371746).
- Kermally, S. (2004). *Developing and managing talent*. London: Thorogood Publishing
- Khan, Z. A., Nawaz, A. ve Khan, I. (2016). Leadership theories and styles: *A literature review*. *Journal of Resources Development and Management*, 16,1-7.
- Kılıç, Y. (2013). *Lise öğretmenlerinin örgütsel adalet ve iş doyum arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kılıç, Y., ve Yılmaz, E. (2018). Okul yöneticilerinin liderlik stili ölçeğinin geliştirilmesi, *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5 (27), 3006-3016
- Kılıç, Y., ve Yılmaz, E. (2019). İçsel, dışsal ve yönetsel faktörler bağlamında öğretmen motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1),77-91.
- Kılınçarslan, S. (2013). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kırıştı, A. (2013). *Yönetim sürecinde yöneticilerin sergilediği davranışların çalışanların motivasyonuna etkisi: Eğitim kurumlarında bir uygulama (Kadıköy Örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kimathi, M. K. (2017). Influence of principals' leadership styles on teachers' job satisfaction in public secondary schools in Meru South Sub County, Tharaka Nithi, County, Kenya. *International Journal for Innovation Education and Research*, 5 (11), 28-34.
- King, W. B. (2006). *Relationship of principal's leadership behaviors to academic achievement and school improvement efforts* (Doctoral dissertation). University of Maryland, USA.
- Kirkpatrick, S. A. ve Locke, E. A. (1991). Leadership: Do Traits Matter? *Academy of Management Executive*, 5 (2), 48–60.
- Kirstein, M. (2010). *The role of motivation in human resource management: importance of motivation factors among future business persons* (Master's thesis). Aarhus University. Denmark.
- Kocabaş, İ. ve Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 79-93.
- Kocabaş, I. (2009). The effects of sources of motivation on teachers' motivation levels. *Education*, 129 (4), 724-733.
- Koçel T. (1998). *İşletme yöneticiliği* (6. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği* (8. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik-modern-çağdaş ve güncel yaklaşımlar* (12. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Koçel, T. (2013). *İşletme yöneticiliği* (14.Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Koech, P. M. ve Namusonge, G.S. (2012). The effect of leadership styles on organizational performance at State Corporations in Kenya. *International Journal of Business and Commerce*, 2 (1), 1-12.
- Kouzes, J. M. ve Posner, B. Z. (2007). *The leadership challenge* (4th ed.). Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Kouzes, J. M., ve Posner, B. Z. (2014). *Olağanüstü liderlik* (Çeviri: Mirel Benveniste). İstanbul: Kapital Medya Hizmetleri A.ř.

- Krauss, S. I., Frese, M., Friedrich, C. ve Unger, J. M. (2005). Entrepreneurial orientation: A psychological model of success among southern African small business owners. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 14 (3), 315-344.
- Kurland, H., Peretz, H.ve Braude, O. (2010). Leadership style and organizational learning: the mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48(1), 7-30.
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kurt, E. (2015). *Eğitim kurumundaki liderlerin yönetilenler üzerindeki motivasyonunun incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lai, E. R. (2011). Motivation: *A literature review pearson's research reports* obtained at: <http://www.pearsonassessments.com/research>. Erişim Tarihi: 10.08.2018.
- Leithwood, K. ve Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: the contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44 (4), 496–528.
- Leithwood, K. ve Mascall, B. (2008), “Collective leadership effects on student achievement.” *Educational Administration Quarterly*, 44 (4), 529-561.
- Leithwood, K. ve Louis, K. (2012). *Linking leadership to student learning*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Lekia, N. ve Kayii, N. E. (2018) Principals' leadership styles and motivation of teachers in government secondary schools in Port Harcourt Local Government Area. *International Journal of Innovative Education Research*, 6 (3),47-57.
- Lewin. K. Lippit. R. ve White R. K (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Lin, M. ve Chuang, T. (2014) The effects of the leadership style on the learning motivation of students in elementary schools. *Journal of Service Science and Management*, 7, 1-10.
- Louis, K.S., Dretzke, B. ve Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School effectiveness and school improvement*, 21 (3), 315-336.
- Luft, K. A. (2012). *A research study of transformational leadership comparing leadership styles of the principal* (Doctoral dissertation). Duquesne University, USA.

- Lunenburg, C. F. (2011). Goal-setting theory of motivation. *International Journal of Management, Business, and Administration*, 15 (1), 1-6.
- Lunenburg, C. ve Ornstein, A. (2013). *Eğitim yönetimi* (6.Baskı) (ev: G. Arastaman). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Luthans, F. (2011). *Organizational behavior* (12th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Luthans, F., (2012). *Organizational behavior an evidence-based approach*. McGraw Hill Education (India) Private Limited New Delhi, Vol. 12
- Mabula, J.S. (2013). *Impact of motivation on commitment of teachers for public secondary schools in Dar Es Salaam: A Case of Kinondoni District* (Master's thesis). Human Resource Management (Mhrm) of The Open University of Tanzania.
- Mahoney, M.T. (2014). *Effects of high-stakes accountability testing on teacher motivation* (Master's thesis). Bucknell University, USA.
- Majeed, K., Bhatti, A. M., Nemati, A. R., Rehman, I. U. ve Rizwan, A. (2010). Can cultural change with different leadership styles enhance the organizational performance? *Research Journal of International Studies*, 17, 102–132.
- Markman, G. D. (2007). Entrepreneurs' competencies. In J. R. Baum, M. Frese, & R. A. Baron (Eds.), *The psychology of entrepreneurship*, (pp. 67-92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marks, H.M. ve Printy, S.M. (2003). Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 370-97.
- Marsiglia, A. J. (2005). Relationship between leadership and personality www.lead- inspire.com, Erişim Tarihi: 10.10.2018.
- Mary, N. G. F. (2012). *Leadership style factors that influence motivation of pre-school teachers in public pre-schools in Embu North District, Embu County* (Master's thesis). University of Nairobi, Kenya
- Matoke, Y.K., Okibo, W.B. ve Nyamongo, D.N. (2015). Determinants of teacher motivation in public secondary schools in Masaba South Sub-County, Kenya. *International Journal of Economics, Commerce and Management*, 3 (6), 139-160.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- MEB. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı İlkğretim Kurumları Ynetmenliği, T.C. Resmî Gazete, 29072, 26 Temmuz 2014.

- MEB. (2017). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmenliği, T.C. Resmî Gazete, 30182, 16 Eylül 2017.
- Meece J. L., Glienke, B.B. ve Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44, 351 – 373
- Moffitt, J. R. (2007). *What works: Principal leadership behaviours that positively impact student achievement in elementary schools* (Doctoral dissertation). Georgia Southern University, USA.
- Mohammed, U. D, Yusuf, M.O, Sanni, I. M, Ifeyinwa, T. N, Bature, N. U. ve Kazeem, A. Ol. (2014). The relationship between leadership styles and employees' performance in organizations (a study of selected business organizations in Federal Capital Territory, Abuja Nigeria). *European Journal of Business and Management*, 6 (22), 1-11.
- Morgan, L. N. W. (2015). *The influence of school leadership practices on classroom management, school environment and academic under performance* (Doctoral dissertation). Walden University, USA.
- Motowidlo, S. J. ve Scotter, J. R. (1994). Evidence that task performance should be distinguished from contextual performance. *Journal of Applied Psychology*. 79, 475-480.
- Mruma, J.M. (2013). *Effect of motivation factors on teachers' performance in tanzanian education institution; a case of public secondary schools in Nyamagana District, Mwanza* (Master's thesis). Tanzania Open University, Tanzania.
- Mulford, B. (2003). *School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness. A paper commissioned by the Education and Training Policy Division, OECD, for the activity attracting, developing and retraining effective teachers*. www.oecd.org/data_oecd/61/61/2635299.pdf. Erişim tarihi: 23.06.2016.
- Mullins, L. J. (2005). *Management and organizational behavior* (7 th Ed). London Financial Tithes Pitman Publishing.
- Musa, J. (2014). *Role of school leadership in motivating teachers: A case of Ilala Municipality, Dar Es Salaam in Partial fulfillment of the requirements for the Degree of Master of Education in Administration, Planning and Policy Studies, (Med APPS) of The Open University of Tanzania, Tanzania*.
- Nadarasa, T. ve Thuraisingam, R. (2014). The influence of principals' leadership styles on school teachers' job satisfaction-study of secondry school in Jaffna District. *International Journal of Scientific and Research Publications*,4(1),1-7.

- Naile, I. ve Selesho, J.M. (2014). The role of leadership in employee motivation. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(3), 175-182.
- Näswall, K., Hellgren, J. ve Sverke, M. (2008). The individual in the changing working life introduction. In K. Näswall, J. Hellgren, & M. Sverke (Eds.), *The individual in the changing working life* (pp. 1-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Newstorm, J. W. ve Davis, K. (1997). *Organizational behavior, human, behavior at work*. Mcgraw Hill Inc.
- Newstrom, J. W. (2011). *Organizational behavior* (13th Ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Northouse, P.G. (2004). *Leadership theory and practice* (3rd Ed.). London: Sage Publications Ltd.
- Northouse, P.G. (2007). *Leadership theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Northouse, P. G. (2015). *Leadership theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Nyagaka, N. E. (2018). Relationship between principals' democratic leadership style and motivation of support staff in public secondary schools in Kenya. *International Journal of Contemporary Applied Researches*, 5(8), 1-14.
- Nyakundi, T.K. (2012). Factors Affecting Teacher Motivation in Public Secondary Schools in Thika West District, Kiambu County, Master's thesis, Kenyatta University,
- Nyam, J. (2014). Teachers Motivation: A Study of the Psychological and Social Factors. *International Journal of Education and Research*, 2 (2), 1-8.
- O'Brien, C. (2000). *Examination of the factors which influence levels of motivation in the workplace*. Dissertation submitted in partial fulfilment of a BA in European Business and Languages. National College of Ireland, Ireland.
- Okyay, B. (2012). *Yönetici ve çalışanların özgüven düzeyleri ve kişisel gelişim inisiyatifi alma becerilerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ololube, N. P., Amanchukwu, R. N. ve Stanley, G. J. (2015). A review of leadership theories, principles and styles and their relevance to *Educational Management*, 5 (1), 6-14.

- Olurotimi, O.J., Asad, K.W. ve Abdulrauf, A. (2015). Motivational factors and teachers commitment in public secondary schools in Mbale Municipality, *Journal of Education and Practice*, 6 (15), 117-123.
- Omirtay, B. (2009). *Motivasyon teorileri kapsamında, motivasyon (özendirme) araçlarının farklı işletmeler açısından analizi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Omolayo. B. (2004). *Influence of job variables on workers commitment and satisfaction in four selected Nigerian manufacturing industries* (Master's thesis). University Ado Ekiti, Nigeria.
- Omolayo, B. (2007). Effect of leadership style on job-related tension and psychological sense of community in work organizations: a case study of four organizations in Lagos State, Nigeria. *Bangladesh e-Journal of Sociology*, 4 (2), 30-37.
- Onay, M., ve Ergüden, S. (2011). Örgütsel-yönetmel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: Manisa- Sosyal Güvenlik Kurumu. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 221-230.
- Osterloh, M. Bruno, F. ve Frost, J. (2001). Managing motivation, organization and governance. *Journal of Management & Governance*, 5 (3), 231-239.
- Ouchi, W. G. (1981). *Theory Z*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Özan, M. B., Türkoğlu, A. Z. ve Şener, G. (2010). Okul yöneticilerinin sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (1), 275-294.
- Özdemir, T. Y., Kartal, S. E. ve Yirci. R. (2014). Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1 (2), 190-215.
- Özer, P. S. ve Topaloğlu, T. (2008). *Liderlik ve motivasyon geleneksel ve güncel yaklaşımlar* (Serinkan, C. Ed.). (1.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Özmen, F., ve Hozatlı, M. (2008). İlköğretim müfettişlerinin okul temelli yönetimin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1), 159-174.
- Parker, S. K. (2014). Beyond motivation: Job and work design for development, health, ambidexterity, and more. *Annual Review of Psychology*, 65, 661-691.
- Parker, S. K. ve Collins, C. (2004). Proactivity: Enhancing understanding of self-started and dynamic action within organizations. Symposium conducted at *the meeting of the Academy of Management*, New Orleans, Louisiana.

- Parker, S. K., Williams, H. M. ve Turner, N. (2006). Modeling the antecedents of proactive behavior at work. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 636-652.
- Parker, S. K., Bindl, U. K. ve Strauss, K. (2010). Making things happen: A model of proactive motivation. *Journal of Management*, 36 (4), 827-856.
- Parker, S.K. ve Collins C.G (2010) Taking stock: integrating and differentiating multiple proactive behaviors. *Journal of Management*, 36 (3), 633-662.
- Pearce CL. ve Sims HP Jr. (2002) Vertical versus shared leadership as predictors of the effectiveness of change management teams: An examination of aversive, directive, transactional, transformational, and empowering leader behaviors, *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 6 (2), 172-197.
- Pinder, C. C. (1998). *Work motivation in organizational behavior*. Upper Saddle River: Prentice-Hall
- Pitre, L. A. (2003). *Mississippi student achievement improvement act and no children remaining from action: Leadership and teacher motivation* (Doctoral dissertation). The University of Southern Mississippi, USA.
- Polonicic, M. J. (2016). *Principals matter: Perceptions of principals on school leadership* (Doctoral dissertation). University of Nebraska-Lincoln, USA.
- Pont, B., Nusche, D. ve Hunter, M. (2008). Improving school leadership. *Policy and practice*, 1, 1-199. ISBN 978-92-64-04467-8 – OECD.
- Ponton, M. K., ve Carr. P.B. (2000). Understanding and promoting autonomy in self-directed learning. *Current Research in Social Psychology*, 5(19), 271-284.
- Price, A. M. (2008). *The relationship between the teacher's perception of the principal's leadership style and personal motivation* (Doctoral dissertation). University of Southern Mississippi, USA.
- Probst, T.M (2005) Countering the negative effects of job Insecurity through participation, decision making. *Journal of Occupation Health Psychology*, 10, 320-329.
- Rahbi, D. A, Khalid, K. ve Khan, M. (2017). The effects of leadership styles on team motivation. *Academy of Strategic Management Journal*, 16 (2), 1-14.
- Rank, J. (2006). *Leadership predictors of proactive organizational behavior: facilitating personal initiative, voice behavior, and exceptional service performance* (Doctoral dissertation). University of South Florida, USA.

- Rawung, F.H. (2013). The effect of leadership on the work motivation of higher education administration employees (Study at Manado State University). *Journal of Business and Management*, 15 (1), 28-33.
- Rayborn, J. H. (2015). *Preferences for intrinsic and extrinsic sport motivators of mississippi's public sschool teachers* (Doctoral dissertation). University of Southern Mississippi, USA.
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2 (21), 575-588.
- Roberts, Z. M. (2016). *The effects of proactive personality, collectivism, and conscientiousness on training motivation* (Master's thesis). Houston University, USA.
- Robbins, S.P. ve Judge T.A (2009) *Organizational behavior upper saddle*. River NJ. Pearson /Practice Hall from University of Phoenix CJA-473.
- Robbins, S. P., Judge, T.A., ve Vohra,N. (2014). *Organizational behavior* (15th ed.), Pearson Education in South Asia, New Delhi, India.
- Rowland, K. A. (2008). *The relationship of principal leadership and teacher morale* (Doctoral dissertation). Liberty University, USA.
- Ruthankoon, R. ve Ogunlana, S. O. (2003). Testing Herzberg's two-factor theory in the Tai Construction Industry. *Engineering, Construction and Architectural Management*, 10 (5), 333-341.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2003). *Öğütsel psikoloji*. Bursa: Furkan Ofset Yay.
- Sağlam, A. Ç. (2007). *Eğitim örgütlerinde kuramdan uygulamaya güdüleme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Sammons, P, Thomas, S. ve Mortimore, P. (1997). *Forging links: Effective schools and effective departments*, London: Paul Chapman, ISBN 1-85396-349-6.
- Sancar, M. (2009). Leadership behaviors of school principals in relation to teacher job satisfaction in North Cyprus. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2855-2864.
- Sancar, M. (2013). *State school principals' perceived leadership behaviors in relation to english language and other subject area teachers' job satisfaction in TRNC*, (Doctoral dissertation). Eastern Mediterranean University Gazimağusa, North Cyprus.

- Santisi, G., Magnano, P., Hichy, Z. ve Ramaci, T. (2014). Metacognitive strategies and work motivation in teachers: An empirical study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1227-1231.
- Segredo, M.R. (2014). *The Relationships between elementary school principals' emotional intelligence, leadership style and school culture* (Doctoral dissertation). Florida International University, USA.
- Seibert, S. E., Kramer, M. L. ve Crant, M. J. (2001). What do proactive people do? A longitudinal model linking proactive personality and career success. *Personnel Psychology*, 54, 845-874.
- Sencer, M. (1989). *Toplum bilimlerinde yöntem*. İstanbul: Beta Basım.
- Seymour, S. Y. (2016). *Teacher retention: Behaviors of principals influencing teachers in schools as part of Georgia's vision for public education* (Doctoral dissertation). Georgia State University, Atlanta, USA.
- Shah, J.B. ve Paudel, N.P. (2018). An Analysis of intrinsic and extrinsic factors of teacher motivation at Surkhet. *Journal of Educational System*, 2(3), 25-31.
- Shanks, N. H. (2012). *Management and Motivation*. In introduction to health care management (pp. 23–35). Canada: Jones and Bartlett Publisher.
- Sharma, A. (2016). Relationship of teacher morale with leadership styles of aided and unaided secondary school principals, *Sai Om Journal of Arts & Education, A Peer Reviewed International Journal*, 3 (2),17-24.
- Shelnutt, S. K. (2003). *Teacher motivation in selected high and low achieving elementary schools* (Doctoral dissertation). The University of Georgia, USA.
- Shortridge, K. K. (2015) *Principals' leadership styles and the impact on student achievement* (Doctoral dissertation). University of Maryland, USA.
- Silah, M. (2005). *Sosyal psikoloji davranış bilimi* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Simić, N., Purić, D. ve Stanč, M. (2018). Motivation for the teaching profession: Assessing psychometric properties and factorial validity of the Orientation for Teaching Survey on in-service teachers. *Serbian Psychological Association*, 51(3), 309–331.
- Sirisookslip, S, Ariratana. W. ve Ngang. T.K. (2015). The impact of leadership styles of school administrators on affecting teacher effectiveness. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 186, 1031– 037.
- Situma, R. N. ve Iravo, M. A. (2015). Motivational factors affecting employees' performance in public secondary schools in Bungoma north sub county, Kenya.

International Academic Journal of Human Resource and Business Administration,
1 (5), 140-161

- Sivanathan N, Arnold K, Turner, N. ve Barling J (2004) Leading Well: Transformational leadership and well-being, in Linley, P.A., Joseph, S. (Eds.), *Positive Psychology in Practice*, New York: Wiley.
- Smothers, J. (2011). Assumption-based leadership: A historical post-hoc conceptualization of the assumptions underlying leadership styles. *Journal of Applied Management and Entrepreneurship*, 16 (3),44-59.
- Sonnentag, S., Frese, M., Brodbeck, F.C. ve Heinbokel, T. (1997). Use of design methods, team leaders' goal orientation, and team effectiveness: a follow-up study in Software Development Projects. *International Journal Of Human-Computer Interaction*, 9 (4), 443-454.
- Soykenar, M. (2008). *Sağlık işletmelerinde personelin motivasyonunu etkileyen faktörler: Dokuz Eylül Üniversitesi Hastanesi'nde örnek bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Speier, C. ve Frese, M. (1997). Generalized self efficacy as a mediator and moderator between control and complexity at work and personal initiative: A longitudinal field study in East Germany. *Human Performance*, 10 (2), 171-192.
- Stella, O. (2008). *Motivation and work performance: complexities in achieving good performance outcomes; a study focusing on motivation measures and improving workers performance in Kitgum District Local Government* (Master's thesis). Institute of Social Studies, The Hague, The Netherlands.
- Strauss, K., Griffin, M.A. ve Rafferty, A.E (2009) Proactivity directed toward the team and organization; the role of leadership, commitment and role-breadth self-efficacy. *British Journal of Management*, 20, 279-291.
- Stroppa, C. ve Spiess, E. (2011). International assignments: The role of social support and personal initiative. *International Journal of Intercultural Relations*,35, 234-236.
- Sucu, A. (2016). *Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin analizi* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Sünbül, M.A. (2002). Öğretmenlik mesleğine giriş (Ed. Demirel, Ö ve Kaya, Z) içinde *Bir Meslek Olarak Öğretmenlik* (s,245-276). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şener, M. (2013). *İlköğretim okul yöneticilerinin öğretmenlerin motivasyonunu artırmada başvurdukları stratejiler (Samsun İli Örneği)* (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

- Şimşek, C. (2014). *Liderlik kuram ve uygulamalar* (Çev. Ed. Cengiz Şimşek). İstanbul: Sürat Üniversite Yayınları.
- Şimşek, M.Ş., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2003). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış* (Yenilenmiş 3.Baskı). Konya: Adım Matbaacılık ve Ofset.
- Şimşek, M.Ş., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2011). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış* (7.Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Tabak, A., Sıgır, Ü., Arlı, Ö. ve Coşar, S. (20-22 Mayıs, 2010). Otantik liderlik ölçeğinin uyarlama çalışması. *18. Yönetim ve Organizasyon Kongresi Kongre Bildiriler Kitabı*, (ss.699-706). Adana: Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi.
- Tanrıoğen, Z. M. (2013). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik tarzlarının örgüt kültürü ile ilişkisi* (Doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Tanrıverdi, S. (2007). *Katılımcı okul kültürünün yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyonu ile ilişkisine yönelik örnek bir çalışma* (Yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taris, T.W. ve Meijer- Wielenga, E.G. (2010). Workers' personal initiative as a moderator of the relations between job characteristics and well-being. *Psychological Reports*, 107 (1), 255-264.
- Taymaz, H. (2000). *Okul yönetimi* (Beşinci Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taylor, F. W. (2011). *Bilimsel yönetimin ilkeleri* (4. Baskı), (Çev: Akın, H. B.). Ankara: Liberte Yayın Grubu.
- TDK. (2017) Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük. Web: <http://tdkterim.gov.tr/bts/> Erişim Tarihi: 12.08.2017.
- Teresa, J. (2013). *Influence of headteachers leadership styles on employees in secondary school access to their rights*, A research project submitted in partial fulfillment of the requirements for the award of the degree of master of Education in corporate governance. University of Nairobi, in Nandi East Kenya.
- Tezcan, Y. (2006). *Liderliğin çalışanların motivasyonu üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tevrüz, S. (2002). *Güdülenme örgütte kişisel gelişim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- The Wallace Foundation (2013). *School Leadership*, www.wallacefoundation.org Erişim Tarihi: 13.07.2017.

- Thomson, M. M. ve Turner, J. (2013). Teaching motivations, characteristics and professional growth: results from the Great Expectations (GE) programme in the United States. *Educational Psychology*, 17(4), 1–20.
- Thrash, A. (2012), Leadership in Higher Education. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2 (13), 1-12.
- Tilahun, A. (2014). *The relationship of school principal's leadership styles to school performance in secondary school of Agnwa Zone At Gambella National Regional State* (Master's thesis). Jimma University, Ethiopia.
- Tiryaki, A. (2008). *İşletmelerde modern liderlik yaklaşımları ve çalışan motivasyonu ilişkisine yönelik bir uygulama* (Yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tohidi, H. ve Jabbari, M. M. (2011). The main requirements to implement an electronic city“ *Procedia-Computer Science Journal*, 3, 1106-1110.
- Tornau, K. ve Frese, M. (2013). Construct clean-up in proactivity research: A meta-analysis on the nomological net of work-related proactivity concepts and their incremental validities. *Applied Psychology*, 62 (1), 44-96.
- Turan, S., Yıldırım, N. ve Aydoğdu, E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi* 2 (3), 64-76.
- Ud Din, N. M. Shereen, S. Nawaz, A. ve Shahbaz, A. (2012). Factor affecting teacher motivation at secondary school level in Kohat City *Institute of Interdisciplinary Business Research*, 3 (10), 442-449.
- UNESCO (2014) *Teacher motivation working group workshop why teacher motivation matters* <http://www.teachersforefa.unesco.org>. Erişim Tarihi: 10.06. 2017.
- Ünal, Z. (2003). *Öğretmenlerde iş doyumunu ve örgütsel vatandaşlık* (Yüksek lisans tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., Lens, W. ve De Witte, H. (2010). Unemployed individuals' work values and job flexibility: An explanation from expectancy-value theory and self-determinationtheory. *Applied psychology An international review*, 59 (2), 296- 317.
- Van Dyne, L., Ang, S. ve Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of Management Studies*, 40,1359–1392.
- Van Gelderen, M., Frese, M. ve Thurik, R. (2000). Strategies, uncertainty and performance of small business startups. *Small Business Economics*, 15, 165-181.

- Varlı, S. (2015). *İlkokul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi ilişkisi (Sakarya İli Örneği)* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Vroom, V.H. ve Jago, A.G. (1988). Managing participation: A critical dimension of leadership. *Journal of Management Development*, 7 (5), 32-42.
- Wagner, B.D. ve French, L (2010) Motivation, work satisfaction, and teacher change among early childhood Teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 24 (2), 152-171.
- Wall, T. D., Cordery, J. L. ve Clegg, C. (2002). Empowerment, performance, and operational uncertainty: A theoretical integration. *Applied Psychology An International Review*, 51, 146-169.
- Wan, F., Wan Y., Tan. S.K., Mohammad, T. ve Mohamed, I. (2013). Herzberg's two factors theory on work motivation: Does its work for today's environment? *Global Journal of Commerce & Management Perspective*, 2(5),18-22
- Wangithi, G. J. (2014). *Influence of head teachers' leadership styles on teachers' job satisfaction in public primary schools In Kajiado North District, Kajiado County* (Master's thesis). University of Nairobi, Kenya.
- Waters, K. K. (2013). *The relationship between principals' leadership styles and job satisfaction as perceived by primary school teachers across nsw independent schools* (Doctoral dissertation). University of Wollongong, Australia.
- Waters, T. J., Marzano, R. J. ve McNulty, B. (2004). Leadership that sparks learning. *Educational Leadership*, 61(7), 48-52.
- Webster Dictionary. (2018). <https://www.webster-dictionary.org/definition/initiative>, Erişim Tarihi: 10.08.2018.
- Westbrook, S. (2005). Student perceptions of academic service and instructional quality over a four-year academic experience, *Journal of Research in Education*, 15 (1), 70 – 83.
- Whitten, L. D. (2014). *Implications of teacher motivation and renewal indicators in arkansas toward professional growth and achievement* (Doctoral dissertation). University of Arkansas, USA.
- Wildman, R. H. (2015). *A phenomenological study of high school teachers' motivation as related to teacher performance management* (Doctoral dissertation). Walden University, USA.

- Yang, C.L, Hwang, M. ve Chen, Y.C. (2011). An empirical study of the existence, relatedness, and growth (ERG) theory in consumer's selection of mobile value-added services *African Journal of Business Management*, 5(19), 7885-7898,
- Yang, D.J., ve Feng, C.Y. (2015). An empirical study on the organizational motivation and the related factors of "post-80s" employees. *Journal of Human Resource and Sustainability Studies*, 3, 163-170.
- Yanmaz, H. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin okullarında motivasyonu sağlama düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Yavuz, M. (2006). İlköğretim okulu müdürlerinden beklenen roller ve karşılanma düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 658-670.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 33-46.
- Yıldırım, D. Ş. (2006). *Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin motivasyon ve iş tatmin düzeylerini etkileyen faktörler* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, D. (2007). *Öğretmenlerin algıları açısından eğitim yöneticilerinin liderlik davranışları* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, N. (2011). Yöneticilik görevinin okul müdürüne olumlu ve olumsuz katkıları. *Eğitim ve Bilim*, 161, 230-245.
- Yıldız, B. (2010). *Herzberg'in çift faktör kuramı açısından ilköğretim 1. kademe öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yuliharnanti, D.S, Setiawan, M. ve Noermijati. (2016). The effects of leadership style on the teacher's work motivation, work discipline, and performance at SMK PuspaBangsa (A Vocational High School), Cluring District, Banyuwangi Regency. *Indonesia International Journal of Management and Administrative Sciences* 5 (01), 13-21.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, E., ve Günay, O. (3-5 Kasım 2016). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının okul iklimi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Academic Research Congress*, Antalya /Side.

Yurdakul, R. (2007). *Büyükçekmece ilçesi ortaöğretim kurumları yöneticilerinin liderlik özelliklerinin çalışanların motivasyonlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Zencirci, İ. (2003). *İlköğretim okullarında yönetimin demokratiklik düzeyinin katılım özgürlük ve özerklik boyutları açısından değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.



EKLER

Değerli Meslektaşım,

Aşağıda sunulan anket ve ölçek formları, bir doktora tezi için veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Sizden istenen, her bir ifadeyi dikkatle okuyarak, durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği işaretlemenizdir. Bu amaçla sorulara samimi ve içten cevaplar vermeniz bulguların güvenilirliği açısından önemlidir. Lütfen ankete isim yazmayınız, her soru için tek bir seçeneği işaretleyiniz ve cevapsız soru bırakmayınız. Araştırmaya yapacağınız değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

Saygılarımla,

Yılmaz KILIÇ

BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER

1. **Cinsiyetiniz:** () Kadın () Erkek
2. **Yaşınız:**
 () 35 ve daha az () 36-40 () 41-45 () 46-50 () 51 ve üzeri
3. **Mesleki Kıdeminiz:**
 () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri
4. **Müdürünüzle Çalışma Süreniz:**
 () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri
5. **Bu Okulda Çalışma Süreniz:**
 () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri
6. **Eğitim Düzeyiniz:**
 () Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
7. **Çalıştığınız Okul Türü:**
 () İlkokul () Ortaokul () Lise
8. **Branşınız:**

BÖLÜM 2
KİŞİSEL İNİSİYATİF ALMA ÖLÇEĞİ

Madde No:		Tamamen katılıyorum	Büyük ölçüde katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Az katılıyorum	Hiç katılmıyorum
	Aşağıda okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin ifadelere yer verilmiştir. Lütfen okul müdürünüzü göz önünde bulundurarak her ifade için en uygun seçeneği işaretleyiniz. Okul Yöneticim;					
1	Mevzuatta açıkça bir okul müdürünün görevi olarak tanımlanmış olmasa bile, okul için yapılması gereken işleri yapar.	5	4	3	2	1
2	Üst makamlarca verilmediği halde, önemli sorumlulukları üstlenmeye kendiliğinden talip olur.	5	4	3	2	1
3	Üstlendiği işi bitirene kadar azimle çalışmaya devam eder.	5	4	3	2	1
4	Sürekli olarak işini daha iyi yapmanın yollarını araştırır.	5	4	3	2	1
5	Okulda kurallara aykırı davranış ve uygulamalar görürse, hemen müdahale eder.	5	4	3	2	1
6	Okulda, başka kurumlarda bulunmayan alışılmamış uygulamaları gerçekleştirmekten çekinmez.	5	4	3	2	1
7	Okulda değişim için her zaman itici bir güç olmuştur.	5	4	3	2	1
8	Okulla ilgili konularda başladığı işleri yarım bırakmaz.	5	4	3	2	1
9	Okula yarar sağlayacak fırsatları görme konusunda iyidir.	5	4	3	2	1
10	Okulla ilgili yaptığı işleri sonuna kadar savunur.	5	4	3	2	1
11	Yenilikleri okuluna taşırken gerektiğinde statükoyla mücadele eder.	5	4	3	2	1
12	Okulda kendine ait fikirleri çekinmeden uygulamaya koyar.	5	4	3	2	1
13	İşle ilgili bir problemi olduğunda o problemin üzerine gider.	5	4	3	2	1
14	Düşüncelerinin gerçeğe dönüştüğünü görmek ona büyük heyecan verir.	5	4	3	2	1
15	Fırsatları etrafındakilerden daha önce fark eder.	5	4	3	2	1
16	Okulda meydana gelen sorunları, sorunlu konuları ele almak ve düzeltmek için bir fırsat olarak görür	5	4	3	2	1
17	Okulla ilgili bir iş üzerinde çalışırken yorulmuş olsa da o işi tamamlamak için güçlü bir istek duyar.	5	4	3	2	1
18	Sürekli olarak, mesleki konularda kendini geliştirmenin yollarını arar.	5	4	3	2	1
19	Henüz eyleme geçirilmemiş ama okul için yararlı olacak düşünceleri gerçekleştirmeye çalışır	5	4	3	2	1
20	İşinde genellikle kendisinden beklenenden fazlasını yapar.	5	4	3	2	1
21	İşlerin daha iyi yürütülmesi için üst yöneticilere öneriler sunar.	5	4	3	2	1
22	Okulu geliştireceğini düşündüğü yeni amaç ve hedefler oluşturur.	5	4	3	2	1
23	Okulla ilgili kafasına koyduğu şeyleri mutlaka gerçekleştirir.	5	4	3	2	1
24	Okulda hep yapılmak istenmiş ama yapılamamış projeleri hayata geçirmeye çalışır.	5	4	3	2	1
25	Okul çalışanlarını yeni projelere/uygulamalara başlamaları için teşvik eder.	5	4	3	2	1
26	Bir okul müdürü olarak, her zaman standart uygulamaları izlemek yerine, işi daha iyi yapmanın yollarını arar.	5	4	3	2	1

27	Okulla ilgili bir problemi çözmekte başarısız olursa, çözüm bulana kadar yeni seçenekler aramaya devam eder.	5	4	3	2	1
28	Diğer kurumlarda görüp beğendiği uygulamaları, okulda da gerçekleştirmeye çalışır.	5	4	3	2	1
29	Okulu geliştireceğini düşündüğü değişimleri gerçekleştirmek için büyük bir istek duyar.	5	4	3	2	1
30	Uzun ve sıkıcı işlerde sabırla çalışabilir.	5	4	3	2	1
31	Okulla ilgili yaptığı işlerde önüne çıkan engeller karşısında kolay pes etmez.	5	4	3	2	1
32	Düşüncelerini gerçekleştirirken karşısına çıkacak engelleri aşmaktan zevk alır.	5	4	3	2	1

BÖLÜM 3 LİDERLİK STİLLERİ ÖLÇEĞİ

Madde No:		Tamamen katlıyorum	Katlıyorum	Kısmen katlıyorum	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
	Aşağıda okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışlarına ilişkin ifadelere yer verilmiştir. Lütfen okul yöneticinizin davranışlarını göz önünde bulundurarak her ifade için en uygun seçeneği işaretleyiniz.					
1	Müdürünüz, fikir ve önerilerinizi dikkate alarak karar verme sürecine katılmanızı teşvik eder	5	4	3	2	1
2	Müdürünüz, yeni görev ve projelerde öğretmenlere koçluk yapmaktan ve onları cesaretlendirmekten hoşlanır.	5	4	3	2	1
3	Müdürünüz, yeni fikirler geliştirmek ve işlerinde yaratıcı olmak için öğretmenleri teşvik eder.	5	4	3	2	1
4	Müdürünüz, genellikle karar almada ortak hareket eder ve çoğunluğa göre kararını verir.	5	4	3	2	1
5	Müdürünüz, ekip ruhuna inanarak, birlikte çalışmaya önem verir.	5	4	3	2	1
6	Müdürünüz, önemli kararlar alınırken, karar vermeden önce her personelin onayının alınması gerektiğine inanır.	5	4	3	2	1
7	Müdürünüz, genellikle nelerin yapılması gerektiğini ve nasıl yapılacağını kararlaştırmak için personeline güvenir	5	4	3	2	1
8	Müdürünüz, takım çalışması odaklı bir iş ortamı oluşturur.	5	4	3	2	1
9	Müdürünüz, sergilediği liderlik davranışıyla gelişiminize katkı sağlar.	5	4	3	2	1
10	Müdürünüz, işlerin zamanında tamamlanmasından emin olmak için programları sıkıca denetler.	5	4	3	2	1
11	Müdürünüz, günlük işlerin her ayrıntısını denetlemek ister.	5	4	3	2	1
12	Müdürünüz, ikili ilişkilerin zedelenmesinden endişe duymaksızın hataları düzeltmeye çalışır.	5	4	3	2	1
13	Müdürünüz, işlerin doğru şekilde yapılmasını sağlamak için çalışanları yakından izler.	5	4	3	2	1
14	Müdürünüz, personelin kendini sürekli geliştirmesini ve yeni fikirlerin uygulanmasını önemsemez.	5	4	3	2	1

15	Müdürünüz, işlerin zamanında bitirilmesi ile ilgili pek endişe duymaz.	5	4	3	2	1
16	Müdürünüz, pek çok konuda görüşünü açıkça belirtmez.	5	4	3	2	1

BÖLÜM 4 ÖĞRETMEN MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

Madde No:	Aşağıda öğretmen motivasyonuna yönelik yer alan ifadelerden, lütfen durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz.	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1	Kendimi kurumumun önemli bir parçası olarak görüyorum.	5	4	3	2	1
2	Mesleğimle ilgili konularda karar verme yetkisine sahibim.	5	4	3	2	1
3	Bu mesleği seçmekle maddi ve manevi olarak kazançlı olduğumu düşünüyorum	5	4	3	2	1
4	Öğretmenlik mesleği, yetenek ve becerilerimi kullanmak ve geliştirmek için uygun bir meslektir.	5	4	3	2	1
5	Öğretmenlik mesleğini, kariyer hedeflerime hizmet ettiği için seçtim.	5	4	3	2	1
6	Mesleğimde başarılı biri olduğumu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
7	Mesleğimi özgür bir ortamda yaptığıma inanıyorum.	5	4	3	2	1
8	İstediğim hedeflere ulaşmak için inisiyatif aldığımı düşünüyorum.	5	4	3	2	1
9	Öğretmenlik mesleği bana sosyal ve sağlık güvencesi sağlamaktadır.	5	4	3	2	1
10	Bu meslekte emekli olacağıma inanıyorum.	5	4	3	2	1
11	Öğretmenlik mesleği bana toplumda saygınlık kazandırmaktadır.	5	4	3	2	1
12	Okulumun fiziki yapısı ve donanımı öğretmenlik yapmam için uygundur.	5	4	3	2	1
13	Alanlarında uzman kişilerle çalışmaktan dolayı çok şanslıyım.	5	4	3	2	1
14	Yöneticim ve meslektaşlarımla ilişkilerim oldukça iyidir.	5	4	3	2	1
15	Yöneticimin, çalışmalarına karşı duyarlı olması beni yeni çalışmalar yapmam konusunda cesaretlendiriyor.	5	4	3	2	1
16	Yöneticimin tutum ve davranışları, benim güven ve huzur içinde çalışmamı sağlıyor.	5	4	3	2	1
17	Yöneticim tarafından çalışmalarımın takdir edilmesi beni mutlu ediyor.	5	4	3	2	1
18	Okulumdaki yöneticilerin güvenini kazanmak benim için önemlidir.	5	4	3	2	1

ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 48178250-300-E.28638

26/04/2018

Konu : Araştırma İzni (Yılmaz KILIÇ)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 06/04/2018 tarihli ve 71052239-300-E.24061 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Doktora Programı öğrencisi Yılmaz KILIÇ'ın "Okul Yöneticilerinin Kişisel İnisiyatif Alma ve Sergiledikleri Liderlik Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi" adlı tezi kapsamında araştırma yapma isteği ile ilgili Konya Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 19.04.2018 tarih ve E.7971457 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Tahir YÜKSEK
Rektör Yardımcısı



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.7971457

19.04.2018

Konu: Araştırma İzni (Yılmaz KILIÇ)

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 09/04/2018 tarihli ve 48178250-300-E.5209 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Doktora Programı Öğrencisi Yılmaz KILIÇ'ın "Okul Yöneticilerinin Kişisel İnisiyatif Alma ve Sergiledikleri Liderlik Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan okullarda görevli yönetici ve öğretmenlere eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmektedir. Araştırmacı, Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmalarını 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlamak zorundadır. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2017-2018 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, araştırma sonucunun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Mukadder GÜR SOY
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Kişisel Bilgi Formu (1 Sayfa)
- 2-İnisiyatif Ölçeği (1 Sayfa)
- 3-Liderlik Stili Ölçeği (1 Sayfa)
- 4-Öğretmen Motivasyonu Ölçeği (2 Sayfa)

20 Nisan 2018

Akçeşme Mah.Garaj Cad. No: 4 Karatay/KONYA
Elektronik Ağ: <http://konya.meb.gov.tr>
e-posta: istatistik42@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYNAK - Şef
Ali Naci IŞIK VHKİ
Tel: (0 332) 353 30 50 - Faks : (0 332) 351 59 40

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden aaaa-31ba-3515-8b4f-f171 kodu ile teyit edilebilir.

Anket Kullanma İzni

yılmaz <kilic0442@gmail.com>

11 May 2017 19:06

Alıcı: ugur. akin

Sayın Hocam,

Ben Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında Prof. Dr. Ercan YILMAZ danışmanlığında doktora yapmaktayım. "Okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma ve sergiledikleri liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi" isimli tez hazırlıyorum. Eğer uygun görürseniz, çalışmamda tarafınızdan geliştirilen "kişisel inisiyatif ölçeğinizi" kullanmak istiyorum.

Yılmaz KILIÇ

Uğur Akın <ugur.akin@gop.edu.tr>

11 May 2017 21:27

Alıcı: ben

Sayın Yılmaz Kılıç,

Tarafımdan geliştirilen "Okul Müdürlerinde Kişisel İnişiyatif Ölçeği"ni kaynak göstererek ve bütünlüğünü bozmadan bilimsel amaçla kullanmanızda sakınca yoktur. İyi çalışmalar dilerim.

Yrd. Doç. Dr. Uğur AKIN
Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
03562521616 / 3630-3591
ugur.akin@gop.edu.tr