

**TEMEL EĞİTİM KURUMU YÖNETİCİLERİNİN DÖRT ÇERÇEVE
MODELİNE GÖRE LİDERLİK YAKLAŞIMLARININ ÖĞRETMEN
MOTİVASYONU İLE İLİŞKİSİ
(İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ)**

**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

ELİF BURCU GÜÇLÜ

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE PLANLANMASI DALINDA
YÜKSEK LİSANS DERECEŐİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE
GETİRİLMİŞTİR**

OCAK 2018

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



Doç. Dr. Sinem VATANARTIRAN

Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmaları yerine getirdiğini onaylıyorum.



Yrd. Doç. Dr. Atakan ATA

Koordinatör

Okuduğumuz bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak onaylanması, düşünçemize göre, amaç ve kalite olarak tamamen uygundur.



Yrd. Doç. Dr. Atakan ATA

Tez Danışmanı

Komite Üyeleri

Yrd. Doç. Dr. Atakan ATA

(BAU EB) 

Yrd. Doç. Dr. Özgür Erku ŞAHİN

(BAU EB) 

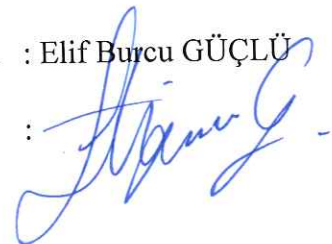
Yrd. Doç. Dr. Kadir KOZAN

(BÜ EB) 

Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Adı Soyadı : Elif Burcu GÜÇLÜ

İmza :



ÖZ

TEMEL EĞİTİM KURUMU YÖNETİCİLERİNİN DÖRT ÇERÇEVE MODELİNE GÖRE LİDERLİK YAKLAŞIMLARININ ÖĞRETMEN MOTİVASYONU İLE İLİŞKİSİ

(İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ)

GÜÇLÜ, Elif Burcu

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Yüksek Lisans Programı

Tez Yöneticisi: Yrd. Doç. Dr. Atakan ATA

Ocak 2018, 113 sayfa

Bu araştırma, 2016 - 2017 eğitim öğretim yılı içerisinde, İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı temel eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerini ve aynı okuldaki öğretmenleri kapsamaktadır. Okul müdürleri ve öğretmenlerinin gözünde yöneticilerin liderlik yaklaşımlarını, okul müdürleri ve öğretmenlerinin gözünde yöneticilerin liderlik yaklaşımlarının demografik özellik değişkenlerine göre farklılık olup olmadığını tespit etmek;

Öğretmenlerin iş motivasyon düzeylerini, iş motivasyon düzeylerinin demografik özellik değişkenlerine göre farklılık olup olmadığını tespit etmek; yöneticilerinin dört çerçeve modeline göre liderlik yaklaşımlarının öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi göstermek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada 24 okul müdürüne demografik bilgilerden oluşan “kişisel bilgi formu” ve “liderlik tanımlama ölçeği”; 340 kişiden oluşan aynı okulun öğretmenlerine demografik bilgilerden oluşan “kişisel bilgi formu”, “liderlik tanımlama ölçeği” ve “iş motivasyonu” ölçeği verilmiştir. Veriler IBM SPSS 24.00 paket programı ile

analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğu Shaphiro Wilk testi ile sınıanmış, normal dağılmayan özellikler için Man Whitney U ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Liderlik yaklaşımları ile öğretmenlerin iş motivasyonu arasındaki ilişkinin tespit edilmesi için korelasyon analizi yapılmıştır. Temel eğitim kurumu yöneticilerinin dört çerçeve modeline göre liderlik yaklaşımları ile öğretmen motivasyonu arasında güçlü, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürleri en çok yapısalcı liderlik davranışı sergilemektedirler. Öğretmen algılarına göre, iş motivasyonunda kuruma bağlılık yüksek orana sahiptir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Motivasyon, Dört Çerçeve Liderlik Yaklaşımı

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE APPROACHES OF THE MANAGERS IN THE BASIC EDUCATION INSTITUTION ACCORDING TO FOUR FRAMES THEORY AND TEACHER MOTIVATION

(ISTANBUL PROVINCE EXAMPLE)

GÜÇLÜ, Elif Burcu

Master Thesis, Master is Program Of Educational Administration an Planning

Supervisor: Assistant Prof. Dr. Atakan ATA

January 2018, 113 pages

This research includes school principals and teachers working in the same school in the basic education institutions in İstanbul affiliated with ministry of education in 2016-2017 academic year.

It is done to identify the leadeship approaches of the managers according to the school principals an teachers, to determine whether the leadership approaches change or not according to the demographic factors ; to identify the work motivation level of teachers , to determine whether the work motivation levels change or not according to the demographic factors; to indicate the relationship between teacher motivation and the leadership approaches of the managers according to the four frames theory.

In the research, “personal information form” while consists of demographic facts “the scale of leadership identification” were given 24 school principals and “personal information form” while consists of demographic facts “the scale of leadership identification” and “the scale of work motivation” were given to 340 teachers of the same school. The data were analyzed with IBM SPSS 24.00 packet programme. The

Shapiro Wilk test was used for the suitability of the data with the normal distribution and Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis tests were used for the features not distributed normally. Correlation analysis was done to determine the relationship between leadership approaches and work motivation of teachers.

It was determined that there is a strong, positive and meaningful relationship between the leadership approaches of the managers in the basic education institutions with the four frames method and teacher motivation. In the view of teachers, school principals show a structuralist leadership approach mostly. In the view of teachers, work motivation has a high rate for devotion to the institution.

Keywords: Motivation, Leadership, Four Frames Leadership Approach.



Canım Anneme....

Canım Babama...

Canım Kardeşime..

Canım Dostlarıma...

TEŐEKKÖR

Tez yazım sürecinde desteğini ve sabrını esirgemeyen değerli Tez Danıőmanım Yrd. Doę. Dr. Atakan ATA Hocama; jüri hocalarım Sayın Yard. Doę. Dr. Özgür Erkuť ŐAHİN ve Sayın Yard. Doę. Dr. Kadir KOZAN'a, öğrettikleriyle beni aydınlatan hocalarıma ve araőtırma sürecinde emeği geğen tüm müdür ve öğretmenlere teőekkürlerimi sunarım.



İÇİNDEKİLER

İNTİHAL.....	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İTHAF.....	viii
TEŞEKKÜR.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xix
Bölüm 1: Giriş.....	1
1.2. Problem Durumu.....	1
1.2. Çalışmanın Amacı.....	2
1.2. Araştırma Soruları.....	2
1.4. Çalışmanın Önemi.....	3
Bölüm 2: Alan Yazın Taraması.....	4
2.1. Liderlik Kavramı.....	4
2.1.1. Liderlik Kavramının Gelişimi.....	4
2.1.2. Liderlik Teorilerinin Gelişimi.....	5
2.1.3. Başlıca Liderlik Kuramları.....	6
2.1.3.1. Özellik Yaklaşımı.....	6
2.1.3.2. Davranışçılar.....	6
2.1.3.2.1. Iowa Üniversitesi Çalışmaları.....	6
2.1.3.2.2. Ohio Devlet Üniversitesi Çalışmaları.....	7
2.1.3.2.3. Michigan Üniversitesi Çalışmaları.....	8
2.1.3.2.4. Blake ve Mouton'ın Yönetim Izgarası Modeli.....	8
2.1.3.2.5. Likert Sistem 4 Modeli.....	9

2.1.3.2.6. Douglas McGregor'un X ve Y Kuramı.....	9
2.1.3.3. Durumsal Liderlik Teorileri	10
2.1.3.3.1. Fred Fiedler Durumsal lider etkililiği-Olumsuzluk modeli- Duruma Bağlılık Kuramı	10
2.1.3.3.2. Vroom – Yetton'un Normatif Durumsallık Kuramı	11
2.1.3.3.3. House ve Mitchell'in Yol-Amaç Kuramı.....	11
2.1.3.3.4. Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı.....	11
2.1.3.3.5. Reddin'in Üç Boyut (3-D) Liderlik Kuramı.....	11
2.1.4. Liderlik Kavramına İlişkin Yeni Yaklaşımlar.....	13
2.1.4.1. Dağıtıcı Liderlik (Distributed Leadership).....	13
2.1.4.2. Öğretimsel Liderlik.....	13
2.1.4.3. Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik	14
2.1.4.4. Etik Liderlik	14
2.1.4.5. Vizyoner Liderlik.....	14
2.1.4.6. Süper Liderlik	15
2.1.4.7. Öğrenen Liderlik.....	15
2.1.4.8. Karizmatik Liderlik.....	15
2.1.4.9. Bolman ve Deal'ın Çoklu Liderlik Çerçevesi	15
2.1.4.9.1. Bolman ve Deal'ın Örgütlere Çoklu Yaklaşımı	16
2.1.4.9.1.1. Yapısalcı Yaklaşım	17
2.1.4.9.1.2. İnsan Kaynakları Yaklaşımı	17
2.1.4.9.1.3. Politik Yaklaşım.....	17
2.1.4.9.1.4. Sembolik ve Kültürel Yaklaşım.....	18
2.1.4.9.2. Bolman ve Deal'ın Liderliğe Çoklu Bakışı (Dört Liderlik	18
2.1.4.9.2.1. Yapısalcı Lider.....	19
2.1.4.9.2.2. Sembolik Liderlik	19
2.1.4.9.2.3. İnsan Kaynaklı Liderlik.....	19

2.1.4.9.2.4. Politik Liderlik	20
2.2. Motivasyon Kavramı	20
2.2.1. Motivasyon Teorileri	21
2.2.1.1. Kapsam Teorileri	21
2.2.1.1.1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi	21
2.2.1.1.2. E-R-G Teorisi	21
2.2.1.1.3. Çift Faktör Teorisi (Hijyen Teorisi)	22
2.2.1.1.4. Başarma İhtiyacı Teorisi	22
2.2.1.1.5. Öz Belirleme Kuramı (İçsel-Dışsal Motivasyon)	22
2.2.1.2. Süreç Kuramları	23
2.2.1.2.1. Beklenti Kuramı	23
2.2.1.2.2. Eşitlik Kuramı	23
2.2.1.2.3. Amaç Kuramı	23
2.2.1.2.4. Pekiştirme Kuramı	24
2.2.1.2.5. Yükleme Kuramı	25
2.2.1.2.6. Öz Etkinlik Kuramı	25
2.2.2. Öğretmen ve Motivasyon	26
2.2.2.1. Eğitim Örgütlerinde Öğretmen Motivasyonu	26
2.2.2.2. Eğitim Örgütlerinde Öğretmenleri Motive Eden Faktörler	26
2.3. Araştırmalar	27
2.3.1. Liderlik Yaklaşımları İle İlgili Araştırmalar	27
2.3.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	27
2.3.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	27
2.3.3. Öğretmen Motivasyonu ile İlgili Yapılan Araştırmalar	27
2.3.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	27
2.3.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	28

Bölüm 3: Yöntem	29
3.1. Araştırma Modeli	29
3.2. Evren ve Katılımcılar	29
3.3. Verilerin Toplanması.....	37
3.3.1. Veri Toplama Araçları.....	37
3.3.2. Veri Analiz İşlemleri	39
3.3.3. Geçerlik ve Güvenirlik.....	45
3.4. Sınırlılıklar	45
Bölüm 4: Bulgular	46
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	46
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	47
4.2.1. Cinsiyete göre temel eğitim kurumu yöneticilerinin dört çerçeve modeline göre liderlik yaklaşımları.....	47
4.2.2. Yaşa göre temel eğitim kurumu yöneticilerin dört çerçeve modeline göre liderlik yaklaşımları.....	48
4.2.3. Eğitim düzeyine göre temel eğitim kurumu yöneticilerin dört çerçeve modeline göre liderlik yaklaşımları.. ..	50
4.2.4. Okul görev süresine göre temel eğitim kurumu yöneticilerin dört çerçeve modeline göre liderlik yaklaşımları.	51
4.2.5. Deneyime göre temel eğitim kurumu yöneticilerin dört çerçeve modeline göre liderlik yaklaşımları.....	53
4.2.6. Okul türüne göre temel eğitim kurumu yöneticilerin dört çerçeve modeline göre liderlik yaklaşımları.. ..	54
4.2.7. Kurum türüne göre temel eğitim kurumu yöneticilerin dört çerçeve modeline göre liderlik yaklaşımları.. ..	54
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	56
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	57
4.4.1. Cinsiyete göre temel eğitim kurumundaki öğretmenlerin dört çerçeve modeline göre yöneticilerinin liderlik yaklaşımları.. ..	58

4.4.2. Yaşa göre temel eğitim kurumundaki öğretmenlerin dört çerçeve modeline göre yöneticilerinin liderlik yaklaşımları.	58
4.4.3. Eğitim durumuna göre temel eğitim kurumundaki öğretmenlerin dört çerçeve modeline göre yöneticilerinin liderlik yaklaşımları ..	61
4.4.4. Okul görev süresine göre temel eğitim kurumundaki öğretmenlerin dört çerçeve modeline göre yöneticilerinin liderlik yaklaşımları. .	63
4.4.5. Katılımcıların deneyimlerine göre temel eğitim kurumundaki öğretmenlerin dört çerçeve modeline göre yöneticilerinin liderlik yaklaşımları.....	65
4.4.6. Değerlendirdikleri yöneticiyle çalışma süresine göre temel eğitim kurumundaki öğretmenlerin dört çerçeve modeline göre yöneticilerinin liderlik yaklaşımları.	66
4.4.7. Okul türüne göre temel eğitim kurumundaki öğretmenlerin dört çerçeve modeline göre yöneticilerinin liderlik yaklaşımları	68
4.4.8. Kurum türüne göre temel eğitim kurumundaki öğretmenlerin dört çerçeve modeline göre yöneticilerinin liderlik yaklaşımları	69
4.4.9. Okul müdürünün cinsiyetine göre temel eğitim kurumundaki öğretmenlerin dört çerçeve modeline göre yöneticilerinin liderlik yaklaşımları.....	71
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	72
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	73
4.6.1. Cinsiyete göre temel eğitim kurumundaki öğretmenlerin iş motivasyonu algıları.....	73
4.6.2. Yaşa göre temel eğitim kurumundaki öğretmenlerin iş motivasyonu algıları.....	74
4.6.3. Eğitim durumuna göre temel eğitim kurumundaki öğretmenlerin iş motivasyonu algıları.....	76
4.6.4. Okul görev süresine göre temel eğitim kurumundaki öğretmenlerin iş motivasyonu algıları.....	78

4.6.5. Deneyim yıllarına göre temel eğitim kurumundaki öğretmenlerin iş motivasyonu algıları.....	79
4.6.6. Değerlendirdikleri yöneticiyle çalışma süresine göre temel eğitim kurumundaki öğretmenlerin iş motivasyonu algıları.	81
4.6.7. Okul türüne göre temel eğitim kurumundaki öğretmenlerin iş motivasyonu algıları.....	83
4.6.8. Kurum türüne göre temel eğitim kurumundaki öğretmenlerin iş motivasyonu algıları.....	84
4.6.9. Okul Müdürlerinin Cinsiyetine Göre Temel Eğitim Kurumundaki öğretmenlerin iş motivasyonu algıları.....	85
4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	87
Bölüm 5 : Tartışma ve Sonuç	89
5.1. Araştırmanın Sorunlarının Bulgularının Tartışılması	89
5.2. Sonuçlar	93
5.2. Öneriler	96
KAYNAKÇA	97
EKLER.....	103
A. Anket Onayı.....	103
B. Liderlik Yönelimleri Betimleme Ölçeği İzni	104
C. İş Motivasyonu Ölçeği İzni.....	105
D. Öğretmen Anketi.....	106
E. Müdür Anketi	110
F. Özgeçmiş	113

TABLULAR LİSTESİ

TABLULAR

Tablo 1 Otokratik, Demokratik ve Serbestçiyetçi Liderlerin Özellikleri	7
Tablo 2 Okul İsimleri ve Görev Yapan Öğretmen ve Müdür Sayıları	29
Tablo 3 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları	30
Tablo 4 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımları	31
Tablo 5 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımları ..	31
Tablo 6 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Deneyimlerine Göre Dağılımları	32
Tablo 7 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okuldaki Görev Sürelerine Göre Dağılımları	32
Tablo 8 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yöneticiyle Çalışma Süresine Göre Dağılımları	33
Tablo 9 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Dağılımları	33
Tablo 10 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kurum Türüne Göre Dağılımları	34
Tablo 11 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Cinsiyetine Göre Dağılımları	34
Tablo 12 Araştırmaya Katılan Müdürlerin Cinsiyetine Göre Dağılımları	35
Tablo 13 Araştırmaya Katılan Müdürlerin Yaşa Göre Dağılımları	35
Tablo 14 Araştırmaya Katılan Müdürlerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımları	35
Tablo 15 Araştırmaya Katılan Müdürlerin Deneyime Göre Dağılımları	36
Tablo 16 Araştırmaya Katılan Müdürlerin Okuldaki Görev Süresine Göre Dağılımları	36
Tablo 17 Araştırmaya Katılan Müdürlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Dağılımları	36
Tablo 18 Araştırmaya Katılan Müdürlerin Kurum Türüne Göre Dağılımları	37
Tablo 19 Cinsiyet Normal Dağılım Tablosu	40
Tablo 20 Yaş Normal Dağılım Tablosu	40
Tablo 21 Eğitim Normal Dağılım Tablosu	42
Tablo 22 Deneyim Normal Dağılım Tablosu	43

Tablo 23 Liderlik Yönelimleri Betimleme Ölçeği Toplam ve Alt Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	46
Tablo 24 Cinsiyet Değişkenine Göre Liderlik Yönelimleri Betimleme Anketinin ve Alt Boyutlarının Bulguları	48
Tablo 25 Yaşa Göre Liderlik Yönelimleri Betimleme Anketinin ve Alt Boyutlarının Bulguları.....	49
Tablo 26 Eğitime Göre Okul Müdürleri Liderlik Yönelimleri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Bulguları	50
Tablo 27 Okul Görev Süresine Göre Okul Müdürleri Liderlik Yönelimleri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Bulguları	51
Tablo 28 Deneyime Göre Okul Müdürleri Liderlik Yönelimleri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Bulguları	53
Tablo 29 Okul Türüne Göre Okul Müdürleri Liderlik Yönelimleri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Bulguları	54
Tablo 30 Kurum Türü Göre Okul Müdürleri Liderlik Yönelimleri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Bulguları	55
Tablo 31 Liderlik Yönelimleri Betimleme Ölçeği Toplam ve Alt Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	56
Tablo 32 Cinsiyet Değişkenine Göre Liderlik Yönelimleri Betimleme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Bulguları	58
Tablo 33 Yaş Değişkenine Göre Liderlik Yönelimleri Betimleme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Bulguları	59
Tablo 34 Eğitime Göre Liderlik Yönelimleri Betimleme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Bulguları.....	61
Tablo 35 Okul Görev Süresine Göre Liderlik Yönelimleri Betimleme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Bulguları	63
Tablo 36 Deneyime Göre Liderlik Yönelimleri Betimleme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Bulguları	65
Tablo 37 Değerlendirdikleri Yöneticiyle Çalışma Süresine Göre Liderlik Yönelimleri Betimleme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Bulguları	67
Tablo 38 Okul Türüne Göre Liderlik Yönelimleri Betimleme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Bulguları	69
Tablo 39 Kurum Türüne Göre Liderlik Yönelimleri Betimleme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Bulguları	70

Tablo 40 Okul Müdürü Cinsiyetine Göre Liderlik Yönelimleri Betimleme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Bulguları	71
Tablo 41 İş Motivasyonu Ölçeğinin Toplam ve Alt Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	72
Tablo 42 Cinsiyet Değişkenine Göre İş Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutlarının Bulguları.....	74
Tablo 43 Yaş Değişkenine Göre İş Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutlarının Bulguları.....	74
Tablo 44 Eğitime Göre İş Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutlarının Bulguları	77
Tablo 45 Okul Görev Süresine Göre İş Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutlarının Bulguları.....	78
Tablo 46 Deneyime Göre İş Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutlarının Bulguları	80
Tablo 47 Değerlendirdikleri Yöneticiyle Çalışma Süresine Göre İş Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutlarının Bulguları.....	82
Tablo 48 Okul Türüne Göre İş Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutlarının Bulguları..	84
Tablo 49 Kurum Türüne Göre İş Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutlarının Bulguları.....	85
Tablo 50 Okul Müdürünün Cinsiyetine Göre İş Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutlarının Bulguları	86
Tablo 51 Liderlik Yönelimleri Ölçeği İle İş Motivasyonu Ölçeği Arasındaki Korelasyon Tablosu	87

KISALTMALAR LİSTESİ

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

p : Anlamlılık Derecesi

%: Yüzde

n : Evren Büyüklüğü

s.s : Standart Sapma

\bar{X} : Ortalama

χ^2 : Ki- Kare

r_s : Spearman Korelasyonu

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmayı oluşturan problem durumu incelenerek araştırmanın amacı, önemi ve araştırma sorularına yer verilip araştırmayla ilgili terimlerin tanımları yapılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, insan hayatının erken dönemlerinde başlayan ve son nefesine kadar devam eden bir süreçtir. Bunun en yoğun olarak görüldüğü dönem ise okul dönemidir. Her birey, ülkesinin sahip olduğu eğitim sistemiyle birlikte belirli bir seviyeye kendini taşır. Eğitim süreci de kişinin gelecekteki meslek seçimine etki etmektedir.

Türkiye, sahip olduğu geniş genç nüfus ile eğitimin öneminin yüksek olduğu ülkelerden birisidir. Alttan gelen nüfusun etkili ve faydalı kullanılabilmesi adına, doğru bir eğitim sisteminin olması mecburdur. Bu eğitim sisteminin ise iki ana noktası bulunmaktadır. Birincisi programın belirleyicisi ve sistemin organizatörü olan Milli Eğitim Bakanlığı, diğeri ise programın uygulayıcısı olan öğretmenlerdir.

Her aile kendi çocuğunu düşünmekte ve ona değer vermektedir. Bu değer benzeri ise çocuklara eğitim veren öğretmenlerde de bulunmalıdır. Öğretmenlerin yaptığı işe ve öğrencilere karşı olan bakış açısı da sistemin verimini ve başarısını doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlerin ve motivasyonlarının incelenmesi ve bu alanda yapılacak çalışmalar ile sistemin geliştirilmesi büyük önem arz etmektedir.

Bu çalışma, temel eğitim kurumlarına yönelik olarak bu kurumlarda görev alan yöneticilerin dört çerçeve modeline göre sahip oldukları liderlik yaklaşımlarının öğretmen motivasyonu ile ilişkisinin olup olmadığını incelemektedir. Araştırma birbiri ile ilgili olan yönetici – çalışan ilişkisi üzerine odaklanmış olup, yöneticinin yetkinliği ve özelliklerinin çalışanın performansı üzerine olan etkisini vurgulamaktadır. Yöneticinin sahip olduğu liderlik özelliği dört çerçeve modeli üzerinden değerlendirilerek, sahip olunan liderlik yaklaşımı ile öğretmenlerin hangi yönde, nasıl ve ne kadar etkilendiğinin tespiti sağlanacaktır.

1.2. Çalışmanın Amacı

Bu araştırma yöneticilerin liderlik yaklaşımının öğretmenler üzerine etkisini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu araştırmanı verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için İstanbul ili pilot bölge olarak seçilmiş ve bu bölgede temel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticiler denek olarak kullanılmıştır. Yapılan anket çalışması ile yöneticilerin dört çerçeve modeline göre liderlik yaklaşımları tespit edilmektedir. Aynı zamanda öğretmenlere yapılan anket çalışması ile motivasyon tespiti yapılmakta ve sonuç olarak da liderlik yaklaşımı-motivasyon ilişkisi kurulmaktadır.

1.3. Araştırma Soruları

1- İstanbul ilinde görev yapan Temel Eğitim kurumu yöneticilerinin hangi liderlik yaklaşımlarını çoğunlukla benimsediği görülmektedir?

2- İstanbul ilinde görev yapan Temel Eğitim kurumu yöneticilerinin liderlik yaklaşımları; cinsiyete, yaşa, eğitim düzeyine, mesleki deneyime, bu okuldaki görev süresine, okul türüne, kurum türüne göre değişiklik göstermekte midir?

3- Temel Eğitim kurumlarındaki öğretmenlerinin algılarına göre, yöneticilerinin liderlik davranışları ne düzeydedir?

4- Temel Eğitim öğretmenlerinin yöneticilerinin liderlik davranışlarına ilişkin algıları; cinsiyete, yaşa, eğitim düzeyine, mesleki deneyime, bu okuldaki görev süresine, değerlendirdikleri yöneticiyle kaç yıldır çalıştığına, okul türüne, kurum türüne, okul müdürün cinsiyetine göre değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

5- Temel Eğitim öğretmenlerinin algılarına göre, öğretmenlerin motivasyonları ne düzeydedir?

6- Temel Eğitim öğretmenlerinin motivasyonlarına ilişkin algıları; cinsiyete, yaşa, eğitim düzeyine, mesleki deneyime, bu okuldaki görev süresine, değerlendirdikleri yöneticiyle kaç yıldır çalıştığına, okul türüne, kurum türüne, okul müdürün cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?

7- Temel Eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin liderlik yaklaşımları ile iş motivasyonu arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.4. Çalışmanın Önemi

Araştırmanın, yöneticilerin sergiledikleri dört çerçeve yaklaşımları ile, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki düzeyini ortaya çıkararak bu konuda alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan araştırmanın, ülkemizde sağlanan eğitim kalitesinin ve öğretmen performansının artırılması adına kullanılması amaçlanmaktadır. Bu sayede daha mutlu bir çalışan, daha başarılı bir eğitim ve sonuç olarak da daha iyi bir nesil yetiştirilmesi için akademik bir altyapı oluşturulması istenmektedir.

İlgili literatürde; liderliğe ve motivasyona ilişkin farklı çalışmalar yapılmasına rağmen; bu çalışmada Temel Eğitim kurumu yöneticilerin dört çerçeve modeline göre incelenerek kurumundaki öğretmenlerinin motivasyonlarına ilişkin görüşlerini içeren bir araştırmaya rastlanmadığı için araştırmanın literatüre katkı sağlaması beklenmektedir. Araştırmadan elde edilecek sonuçların daha sonraki araştırmalara ve paydaşlara kaynaklık etmesi de hedeflenmektedir.

Bölüm 2

Alan Yazın

Bu bölümde liderlik konusu irdelenmiş ve liderlik teorileri dair tanımlara yer verilmiştir. Sonrasında ise motivasyon ve iş motivasyonuna yer verilmiş ve bu literatüre yönelik geçmişte yapılan yurtiçi ve yurtdışı araştırmalara değinilmiştir.

2.1. Liderlik Kavramı

İlk defa 1300'lü yıllarda İngilizce olarak kullanılan liderlik kelimesinin kökeni, yol gösterici olarak ifade edilen "leden" kelimesine dayanmaktadır. Liderlik alanıyla alakalı araştırmaların başlatıldığı ilk yer Amerika olup ancak 20. Yüzyıl'a gelindiğinde liderlik konularıyla alakalı yapılan çalışmaların sayıları artmıştır (Güney, 2012).

Liderlik kavramının birden fazla tanımı bulunmaktadır. Böyle olmasının sebebi, liderlik konusunun birden fazla yönünün olması ve çevreden kaynaklı değişkenlerce liderlere olan beklentilerin zamana bağlı olarak değişiklik göstermesidir. Bir başka nedense, liderlik konusunun eğitim bilimi, psikoloji, siyaset bilimi, yönetim ve sosyoloji gibi birden fazla bilim alanında araştırılıyor olmasıdır (Tütüncü & Akgündüz, 2012).

Liderlik, grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme sürecidir (Bass, 1985). Liderler ve liderlik, örgütlerin etkili çalışmasından sorumlu ve değişim süreçlerinde yön gösterici olduklarından dolayı lokomotif görevi üstlenirler (akt. Hoy & Miskel, 2012).

2.1.1. Liderlik kavramının gelişimi. İlk araştırmalar genel olarak lider üzerine odaklanarak liderliğin temel belirtileri olarak liderlere özgü nitelikler üzerine gerçekleşmiştir. Bu sınırlı bakış açısı, Liderlik Yönelimlerinin hayati önemini anlamlandırmada hatalı olduğundan eleştirilmiştir.

Daha sonra ortaya çıkan izleyicilerin rollerinin önemini derinlemesine anlamak için "Güç ve Etki Teorileri" ileri sürülmüştür. Güç ve etki teorileri gücün kullanıldığı kaynak, miktar ve tavırla ilgilenmektedir. "Durumsal Teoriler" Bolman ve Deal'ın önerdiği gibi durumlara göre uygun olan en etkin liderlik davranışlarının hangileri

olacağı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Buna göre her duruma uygun tek tip bir liderlik davranışı söylenemez ancak bir durumda etkili lideri tanımlayan çoklu bakış açıları bulunmaktadır. Son olarak “Bilişsel Teoriler” bireyin yorumlanması ve liderliğin anlamının inşasıyla ilgilenmişlerdir (Tanrıöğen, 2013).

2.1.2. Liderlik teorilerinin gelişimi. Bolman ve Deal’ın modelinin gücünün anlaşılabilmesi için modeli destekleyen liderlikle ilgili literatür üzerinde çalışmak önem arz etmektedir. Liderlik konusu ile ilgili bugüne kadar yayınlanmış materyal oldukça yoğundur. Yirminci yüzyılda araştırmacılar çeşitli zaman ve ortamlarda liderlik uygulamaları ve stilleri hakkında çalışmaya ve teori üretmeye başladılar. Liderlik, izleyici, süreç, durum gibi kavrama belirli bir bakış açısından yaklaşım üzerine vurgu yapan sayısız okul düşüncesi ve teori geliştirildi. Bu çalışmalar ne tamamen birbirini dışlamakta ne de birbirine sınır koymaktadır.

Yapılan ilk araştırmalar esas olarak lider üzerine odaklanıp liderliğin esas belirtileri olarak liderlere isnat edilen özellikler üzerinde gerçekleşmiştir. Bu sınırlı görüş, liderlik davranışlarının hayati değerini ifade etmekte hata yaptığı için eleştirilmiştir. Belirli özelliklere sahip olmanın, bir liderin etkili olma olasılığını arttırdığına dair kanıtlar vardır. Ancak bu “liderler, lider doğar” demek değildir (Hoy & Miskel, 2010).

Davranışçı Liderlik Teorileri, etkili liderleri davranışlarıyla karakterize eden bakış açısı olarak literatürde yer almaktadır. Daha sonra ortaya çıkan izleyicilerin rollerinin önemini derinlemesine anlamak için “Güç ve Etki Teorileri” ileri sürülmüştür. Güç ve etki teorileri gücün kullanıldığı kaynak, miktar ve tavırla ilgilenmektedir. “Durumsal Teoriler” Bolman ve Deal’ın önerdiği gibi bir vaziyete uygun en etkili liderlik davranışının hangisi olabileceği üzerine yoğunlaşmaktadır. Buna göre her duruma uygun tek tip bir liderlik davranışı söylenemez ancak bir durumda etkili lideri tanımlayan çoklu bakış açıları bulunmaktadır. Son olarak “Bilişsel Teoriler” bireyin yorumlanması ve liderliğin anlamının inşasıyla ilgilenmişlerdir (Tanrıöğen, 2012).

1950’li yıllara kadar kimin lider olacağını tayin eden niteliklerin bulunması amacıyla gerçekleştirilen araştırmalar liderlik üzerine yapılacak araştırmalara kılavuzluk etmiştir. Çalışmacılar, liderleri izleyicilerden farklılaştıran, kendilerine öz kişisel nitelikleri tespit etmek için uğraşmışlardır. Üzerinde birden fazla araştırma

yapılan özelliklerle; değerler, fiziksel özellikler, ihtiyaçlar, hareketlilik seviyeleri, kişisel faktörler, ihtiyaçlar, enerji, iş ve ilişki yeterliliği karizma ve zeka olarak sayılabilir. Zaman içinde kişisel niteliklerin öğrenme, katılım ve çevresel etkenlerden etkilenebileceği anlaşılmıştır (Hoy & Miskel, 2012).

2.1.3. Başlıca liderlik kuramları. Liderlik üzerine yapılan araştırmalar sonucu farklı kuramlar ortaya çıkmıştır. Bu kuramlar 3 ana yaklaşım altında toplanmaktadır. Bunlar Özellik Yaklaşımı, Davranış ve Durumsal Liderlik'tir. Bu yaklaşımlar altında ise 11 farklı çalışma yer almaktadır.

2.1.3.1. Özellik yaklaşımı. Sadece kişisel özelliklerin liderlik kapasitesini belirlediğini savunanlar, 1940 ve 1950'li yıllarda sıkça alan yazın değerlendirme çalışmaları yayınlamışlardır. Hususiyetle, Stogdill (1948), 1904 ile 1947 yılları arasında yapılmış 124 tane kişisel nitelikler ve liderlik, liderlikle ilişkili kişisel faktörleri beş genel gruba ayırmıştır. Bunlar (akt. Hoy & Miskel; 2012):

- Kapasite: Zeka, hazır olma, sözel iletişim yeteneği, orijinallik, özgünlük, yargılama.
- Kazanım: Burs, bilgi, atletik başarı.
- Sorumluluk: Bağlantılı olma, başlatıcı olma, süreklilik, yırtıcı olma, özgüven, mükemmeliyet arzusu.
- Katılım: Aktivite, sosyalleşebilme, birlikte çalışma, uyum sağlama.
- Statü: Sosyo-ekonomik konum, popülerliktir.

2.1.3.2. Davranışçılar. Liderlik kavramının ilk kez kavramsallaştırılması lider davranışının birbirinden farklı iki boyununa dayanmaktadır. Bunların biri; insanlarla, grubun devamlılığı ve kişilerarası etkileşimle ilgilenirken, diğeryse; işin tamamlanması, üretim, ve amaca ulaşmakla ilgilenmekteydi (Cartwright & Zander, 1953; akt, Hoy & Miskel, 2012, s. 386).

2.1.3.2.1. Iowa Üniversitesi çalışmaları. İzleyiciler üzerinde liderlik davranışlarını farklı stillerinin etkilerini çalışan ve sınıflandıran ilk çalışma Iowa Üniversitesinde yapılmıştır. Bu çalışmalarda üç farklı liderlik stili tanımlanmıştır. Bunlar (Lunenburg & Ornstein, 1996):

Tablo 1

Otokratik, Demokratik ve Serbestçiyetçi Liderlerin Özellikleri

<i>Otokratik</i>	<i>Demokratik</i>	<i>Serbestçiyetçi</i>
1. Bütün politikalar lider tarafından belirlenir.	1. Bütün politikalar liderin yöreklendirmesi ve yardımcı olması ile belirlenir.	1. Lider birey ve grubu kararlarında serbest bırakır.
2. Teknikler ve hareket tarzı her seferinde otorite tarafından belirlenir. Bu nedenle gelecekte ne olacağı belirsizdir.	2. Tartışma sırasında hareket perspektifi kazanılmıştır. Grup amaca götürecekt genel adımları bilir ve teknik yardım gerektiğinde lider iki veya daha fazla alternatif süreci seçime sunar.	2. Lider tarafından materyaller temin edilir. Kendisi sadece bu bilgileri verir, çalışmanın başka kısmında yer almaz.
3. Lider genellikle her bir görevi belirler ve her bireye kimin yardımcı olacağını da bildirir.	3. Bireyler kiminle çalışacaklarını seçmekte özgürdürler. Çalışmanın nasıl sürdürüleceği, görev dağılımının nasıl yapılacağı gruba bırakılır.	3. Lider görev dağılımlarına hiçbir şekilde karışmaz.
4. Bireylerin işlerini değerlendirirken üstün gelen taraf her zaman kendisidir. Aktif gruplardan gösteri yapmak dışında uzak kalır.	4. Tenkitlerinde ve övgülerinde objektiftir. Olaydan esas alır. Grupta içtenlikle fazla iş yapmadan yer alır.	4. Kendisine sorulmadan bireylerle ilgili yorum yapmaz. Olaydan değerlendirme ya da düzeltme gibi durumlarla ilgilenmez.

Kaynak: Yılmaz, 1999.

Iowa liderlik araştırmaları, bulundurduğu metodoloji açısından sıkça eleştiriye uğrasa da liderlik davranışları araştırmalarına dikkat çektiği için çok önemli sayılmaktadır. Lider davranışı stillerini kategorileştirmede ve açıklamada kullanışlı bir temel oluşturmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 1996).

2.1.3.2.2. Ohio Devlet Üniversitesi çalışmaları. Ohio State Üniversitesince gerçekleştirilen çalışmalar, Davranışsal Liderlik Kuramına önemli katkılarda bulunmuştur. Çalışma, örgütlerde hissedilen liderlik davranışlarını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu araştırma; liderliği, ufak gruplar içerisinde ve farklı organizasyonlarda “Lider Davranışını Betimleme Anketi” yapılmasıyla gerçekleştirilmiştir (Kutaniş, 2003).

LTDÖ çalışmaları dört temel veri ortaya koymaktadır (Halpin, 1966; akt. Hoy & Miskel, 2012). Bunlar:

- Anlayış gösterme ile yapıyı kurma boyutlarıdır.
- Etkili lider davranışları sıkça her iki boyutta da meydana gelen davranışlarla ilişkilendirilir.
- Astlar ve üstler, lider davranışı boyutlarının tesirini ölçmek amacıyla değerlendirme eğilimindedirler. Üstler yapıyı kurmayı çok önemserler, astlarsa anlayış gösterme ile daha ilgilidirler.
- Liderlerin kendilerinin nasıl davranmaları gerektiğini söylemeleriyle, astların, liderlerin nasıl davrandığını söylemelerindeki ifadeler arasında çok az ilişki vardır.

2.1.3.2.3. *Michigan Üniversitesi çalışmaları.* Michigan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 1950'li yıllardaki ilk raporunda, birey ve iş merkezli olmak kaydıyla iki farklı liderlik davranışı açıklanmıştır (Başaran, 1998). Torlak (2008), işgören yönelimli ve görev yönelimli liderlik davranışlarını işçi ve iş odaklı davranışlar şeklinde ifade ederek şöyle açıklamaktadır:

- İş Merkezli Davranışlar: Bir astın yaptığı işle alakalı olarak ortaya konan davranıştır. Bu davranıştaki en önemli husus, işçinin işini ne kadar iyi yapmasıdır.
- İşçi Merkezli Davranışlar : Bu davranışlar, astları bir birey olarak görmektedir. Astların kişisel ihtiyaçlarını dikkate alan lider, astları tatmin edecek organizasyon için faydalı olan beraber çalışma takımları meydana getirmek amacı taşır.

Michigan Üniversitesi liderlik araştırmalarında, örgütte başarı için sadece üretime öncelik vermenin yeterli olmadığı ve işgörene değer vermenin de önemli rol oynadığı vurgulanmıştır. Bu araştırmalarda, işgörenin duygularını örgütsel amaçlar doğrultusunda harekete geçirmenin de üretime odaklanmak kadar önemli olduğu sonucuna varılmıştır (Sağır, 2013).

2.1.3.2.4. *Blake ve Mouton'un yönetim ızgarası modeli.* Robert Blake ve Jeane Mouton (1960), liderlik boyutlarını "üretim ve kişilerarası ilişkilere" yönelik ele

almışlardır. Yaptıkları çalışma sonucunda yönetsel ızgara modeli oluşmuştur (Şimşek, 2015).

Üretim boyutuna öncelik veren lider örgütün misyonunu, kar ve zararını, üretim performansını ve kazancını, kişilerarası ilişkilere öncelik veren lider ise grup üyeleri ve çalışma arkadaşları ile ilgilenmektedir. Yönetsel ızgara modeline göre, her iki boyut dokuz bölüme ayrılmış 1'den 9'a kadar derecelendirilmiş ve 81 çeşit liderlik tipi ortaya çıkmıştır.

Yönetim ızgarası kuramına göre etkili liderlik ne sadece üretime ne de sadece insana önem vermekle mümkün bir durumdur. Etkili lider, hem üretime hem de insana karşı ilişkisinde denge oluşturabilen kişidir (Sağır, 2013).

2.1.3.2.5. Likert ve sistem 4 modeli. Lider ve yönetici eylemlerinin anlaşılabilir gruplandırılmasıyla alakalı geliştirilmiş diğer bir model de Rensis Likert'e ait dörtlü yaklaşım modelidir. Michigan Üniversitesi çalışmalarının devamı olarak geliştirilen bu modele göre Likert, lider davranışlarını dört grup olarak toplanmaktadır. Her grup belirli davranış ve varsayımları içermektedir (Tanrıöğen, 2013).

Çalışmanın sonuçlarına göre Likert, en yüksek performansı gösteren kişilerin astlarının sorunlarının insani taraflarına odaklayarak maksimum performansı hedefleyen etkin iş grupları kurmaya çabalayanlardır" şeklinde açıklamıştır. Likert, idarecilerin Sistem 4 modelinin özümsemeleri gerekliliğinin altını çizmiştir (Hodgetts, 1999; akt. Cansüngü , 2016).

2.1.3.2.6. Douglas McGregor'un X ve Y kuramı. D. McGregor, X teorisinin insan doğası hakkındaki hipotezlerinin genel olarak uygulandığında noksan olduğunu ve bu varsayımlar vasıtasıyla geliştirilen yönetim teorilerinin örgütsel hedefleri gerçekleştirmek için çalışan bir çok kişinin yanlış motive edilmelerine neden olacağı sonucunu çıkarmıştır (Hersey & Blanchard, 1982; akt. Tanrıöğen, 2013).

X teorisine göre genel olarak insan çalışmaktan hoşlanmaz, tembeldir. Sorumluluk almayı istemez, fazla istekli değildir. Hem ekonomik hem de akılcıdır. Güvenceyi tercih etmektedir. Çalışması amacıyla zorlandırılmalı, gerektiğinde cezalandırılmalıdır (Akgöl, 2010; akt. Mızrak 2015).

Y teorisine göre insanlar tembel ve beceriksiz değildir. İnsanlarda çalışmak amacıyla gerekli yeterlilik ve potansiyel bulunmaktadır. Mühim olan bu gizil

enerjinin ortaya çıkacağı bir ortamın oluşmasıdır. Bu ortamı oluşturmak yöneticiler veya liderlerce mümkündür. Bu sebeple yönetici ve liderler, örgütsel hedeflere ulaşmak amacıyla izleyenlerin emek ve çabalarına yön verip hedeflerini gerçekleştirmek için örgütsel başarıları ve yöntemleri organize etmek zorunluluğundadırlar (Güney, 2011; akt. Mızrak, 2015).

2.1.3.3. Durumsal liderlik teorileri. Durumsal Liderlik Modeli, davranış bilimleri tarihinin tanınmış, kullanılmış ve etkili liderlik ve etki araçlarından birisidir. Durumsal kuram diye adlandırılan yaklaşımların başlangıç kaynağı “her yerde bulunan muteber bir liderlik davranışı ve hususiyeti yoktur.” görüşünün esas almaktadır (Şişman, 2004).

Bu modelin temel dayanağı, tek bir "en iyi" liderlik tarzının bulunmamasıdır. Etkili liderlik görevle alakalıdır ve en başarılı liderler liderlik stilini, liderlik etmeyi veya etkilemeye çalıştıkları bireyin veya grubun yetenek ve isteklilik durumuna kendini uyarlayan kişilerdir. Etkili liderlik, yalnızca etkilenen kişi veya grupla değil, gerçekleştirilmesi gereken göreve, işe veya işleve bağlıdır. Durumsal liderlik kuramları, lideri platformun oluşturduğu ya da ortamın getirdiklerini karşılayanın, problemin çözümünü yapmada tesirli olanın lider olduğunu savunur (Başaran,1998, s.49).

2.1.3.3.1. Fred Fiedler durumsal lider etkililiği - olumsuzluk modeli - duruma bağlılık kuramı. Fred Fiedler tarafından ilk defa liderlikte getirilen durumsallık kuramı, ortamın uygun olma ihtimaline bakarak liderin doğacağı öngörüsüne dayanmıştır. Liderin bir yerde doğması lüzumlu olmadığı gibi imkânsız da değildir. Lider ortamın uygun olma durumunda ortaya çıkar. Fiedler'in ihtimal teorisi, yöneticilerin neden bu kadar farklı davrandıklarını açıklamakta yardımcı olacaktır. Fiedler'in ihtimal teorisi, tüm çalışanlar için geçerli tek bir liderlik tarzının olmadığını iddia etmektedir. Bir liderin liderlik kabiliyetini etkileyen durumsal koşullu faktörlerin bulunduğunu kabul ederek, çalışanların etkinliği, liderin liderlik tarzı ile durumun talepleri arasında bir eşleşmenin ne kadar iyi olduğuna bağlar (Başaran, 1992).

Fiedler'e göre tüm durum ve şartlara uygun olan liderlik stili bulunmamaktadır. Bulunulan vaziyete göre daha etkisi yüksek olan çeşitli Liderlik Yönelimleri söz

konusudur. İçinde bulunulan durumu belirleyecek olan etmenler şunlardır (Şimşek, 2010, s. 203):

1. Lider-izleyici ilişkileri: Liderin izleyiciler tarafından benimsenme derecesi anlamına gelmektedir. Bu ilişkiler düşmanca-dostça, yumuşak-sert, tehdit edici-destekleyici tarzlarda olabilir.

2. Görevin niteliği: Amaç, karar ve problemlere çözümlerin açıkça belirlenip belirlenmediği şeklindedir.

3. Liderin biçimsel yetkisi: Liderin elindeki ödül, ceza ve yetkiler üzerindeki etkileri.

2.1.3.3.2. *Vroom -Yetton'un normatif durumsallık teorisi.* Örgütsel etkililiğin lider davranışı tarafından etkilendiği varsayımı üzerine kurulu olan Vroom ve Yetton'un durumsallık modeli kişisel özelliklerle etkileşim içinde olan durumsal değişkenlerin bir sonucudur (Hersey, 1996).

Aydın (1994), bu teoriye göre liderlikte ana problemin karar sürecine katılmak olduğunu vurgulayarak, Wroom ve Yetton'un liderlik stilini danışıcı süreç, otokratik süreç ve grup süreci olarak sınıflandırıldığını ifade etmektedir.

2.1.3.3.3. *House ve Mitchell'in yol-amaç teorisi.* Yol - Amaç kuramı, liderlerin hedeflere ulaşmada izleyicileri ne şekilde motive ettiği ile alakalıdır (Evans, vd., 1970, akt. Turan & Bektaş, 2014). Bu kuramın hedefi izleyicilerin motivasyonuna odaklanıp performanslarını ve memnuniyetlerini arttırmaktır (Turan & Bektaş, 2014).

Durumsal liderlik kuramları içerisinde yol amaç kuramı, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde ve bireysel yeterliliğin sağlanmasında göreve ve işgörene önem verilmesi kadar, işgörenlerin güdülenmesinin de öneminin farkına varıldığı liderlik kuramıdır (Sağır, 2013).

2.1.3.3.4. *Hersey & Blanchard'ın durumsal liderlik teorisi.* Bu kuram, liderin görevle ilişkili davranışıyla herhangi bir etkinlikle izleyenlerin meydana çıkardıkları olgunluk seviyesi arasındaki ilişkilere göre gelişen işlemdir. Modele göre lidere en etkili stilin hangisinin olması gerektiği hakkında fikir vermektedir. Hersey-Blanchard Durumsal Liderlik Teorisi, çeşitli koşullara bağlı olarak değişken liderliğe dayalı bir

rapordur. Bir lider duruma olabildiğince çabuk adapte olduğunda, herkes sonunda fayda sağlayacaktır (Paksoy, 2002).

Özellikle, bu teori yönetilenlerin olgunluğu ile ilgilidir. Geçmişte lider olarak çalışanlara doğru liderlik tarzını bulmaya çalışırken olgunluğun düşünülmesi şaşırtıcı değildir. Örneğin, alanında tecrübeli olmayan birinin muhtemelen daha tecrübeli bir çalışanın rahat olarak yapmış olduğu görevleri üstlenebilme becerileri veya güveni olmayacaktır. Ancak bir lider, ekibi oluşturanların yeteneği şirketin sahip olduğu genel performansa eşit veya yakın olduğunda, olgunluğa yaklaşımlarını şekillendirebilir hale gelecektir (Paksoy, 2002).

2.1.3.3.5. Reddin'in üç boyut (3-d) liderlik kuramı. Davranışsal teorilerden yola çıkıp dört temel liderlik yaklaşımı ortaya koyan bu kuram, yönetsel organizasyonu göz önüne almış ve ona etkinlik boyutunu eklemiştir. Etkinlik, belirli bir durumda belirli bir liderlik stilini kullanırken neyin sonuçlandığını bilmek demektir. Böylece, üç boyutlu eksenler "görev yönelimi", "ilişki yönelimi" ve "etkinlik"i temsil eder. Görev oryantasyonu, amirin hedefe ulaşma yönündeki çabasını ne derece yönlendirdiği anlamına gelir. İlişki oryantasyonu, yöneticinin astları ile kişisel ilişkilerinin derecesi anlamına gelir ve nihayetinde etkililik, yöneticinin başarılı olduğu anlamına gelir (Aydın, 1991).

Teoride, şartlara bağlı olup liderlere ait tesirli veya tesirsiz oldukları sekiz değişik liderlik stili saptanmıştır. Reddin etkili liderlik biçimleri tanımlamıştır. Bunlar (Aydın, 1991, s.248):

- 1) Yönetici: İlişki ve görev boyutunu dengeleyen bir yönetim anlayışını benimsemektedir.
- 2) Geliştirici: İlişkiye çok fazla önem veren, göreve çok az önem veren liderlik stilini simgelemektedir.
- 3) İyi niyetli otokrat: Görevlere maksimum bireye ise minimum ilgi gösterilir.
- 4) Bürokrat: Liderler hem görevlere hem de bireylere minimum ilgi gösterir.

Reddin'in 3D liderlik kuramına göre, yüksek ilişki düzeyi ile yüksek görev uygun yaklaşım stildir. Etkili liderler göreve ve ilişkiye maksimum önemseyen kişilerdir. Bu teoriye göre, örgütsel amaç ve hedeflerin olması için çalışanlara yönelik ilişki ile göreve önem verilmesi gerekir (Sağır, 2013).

2.1.4. Liderlik kavramına ilişkin yeni yaklaşımlar. Eğitim yönetiminde yapılan araştırmalara bakıldığında, alan yazın içerisinde liderlik konusunun çok fazla yer aldığı görülmektedir. 21. yüzyıla gelindiğinde teknolojik, ekonomik ve politik alanlarda ortaya çıkıp okulların işleyişlerini önemli düzeyde etkileyen gelişimler, liderlik alanında yapılan araştırmaların fazlaşmasına sebep olmuştur. (Gümüşeli, 2001, s. 537).

Yeni liderlik yaklaşımlarında, durumsal liderlik teorisinde olduğu gibi genel olan bir liderlik stili bulunmamaktadır. Bütün farklı hallerde, ihtiyaç duyduğu liderlik tipleri de değişmektedir (Sağır, 2013).

2.1.4.1. Dağıtıcı liderlik (Distributed Leadership). Dağıtıcı liderlik kavramı ilk kez Gibb'in (1954) "Liderlik" isimli eserinin ilk basımında "Sosyal Psikolojinin Elkitabı" isimli kısmın yayınlanmasıyla bilim dünyasının ilgisini çekmiştir. Gibb (1954) Babacan, otokratik, katılımcı, ve bireysel olmak üzere Gibb (1954), dört liderlik çevresi olduğunu söylemiştir. Açıkladığı dört liderlik çevresinden biri olan katılımcı çevreyi ifade ederken, büyümeye ve grubun tüm üyelerinin gelişimine minimum değer verildiğini ve liderin bir birey olamayacağını; liderliğin paylaşılmış olduğunu açıklamıştır (Gronn, 2002; akt. Gündüz & Korkmaz, 2011).

Örgütsel liderlik rolleri içinde olanlar için dağıtılmış liderlik koşullarının oluşmasında rol oynayacak önemli bir role sahip olmaları gerekir. Başkalarının öncülük etme fırsatlarını yaratmak zorunludur. Dağıtıcı Liderlik; kurallardan, yönetmeliklerden ziyade göreve dayalı bir örgüt kültürü amaçlar. Dağıtıcı lider herkesin görev almada istekli olmasını sağlamak için örgütte bir güven ortamı oluşturur (Tanrıöğen, 2009).

2.1.4.2. Öğretimsel liderlik. ABD'de 1970'li yıllara gelindiğinde eğitim sisteminin içinden veya dışından birçok kişinin okulların kendilerini yenilemesine ilişkin her gün artan beklentileri, eğitimde liderliğin önemini arttıran unsurlar olarak görülüyordu. Bunun neticesinde, okul müdürleri mevcut olan durumların etkisinin olmadığını açıklayan eleştirilerle, büyük bir baskı altındaydılar (Kış, 2013).

Öğretimsel liderlere ait beş temel özellik vardır. Bunlar (Özdemir, 2000):

- ❖ Vizyona sahip olma
- ❖ Vizyonu davranışa dönüştürme
- ❖ Destekleyici bir ortam oluşturma

- ❖ Okuldaki işlerden haberdar olma
- ❖ Bilgiyi harekete geçirme

2.1.4.3. Dönüşümcü (Transformasyonel) liderlik. Transformasyonel liderler, var olan bürokratik sistemin dışına çıkıp sahip oldukları yüksek performansla değişime yön veren bireylerdir. Dönüşümcü liderlik, "liderlerin ve takipçilerinin birbirlerini daha yüksek seviyedeki ahlaka ve motivasyona yükselttikleri" bir süreç olarak görülmektedir (Çelik, 2004).

Dönüşümcü liderler, değişim ve yenilikten güç alıp gelecekle ilgilenerek bugünü ve geleceği harmanlamaktadırlar. Değişime ve yeniliğe açık olan liderlerin olduğu örgütler her daim üstün başarı elde ederler. Bu sebeple örgütler ve kurumlar daima transformasyonel liderlere ihtiyaç duymaktadırlar (Cansüğü, 2016).

2.1.4.4. Etik liderlik. Etik liderlik, Cuilla (1998)'ya göre, iyiliği yayıp insanların kişiselliklerine saygı göstererek, güvenilirlik, demokratik karar alma, samimilik, dürüstlük, inanırlılık, kişilerarası beceri ve katılımı destekleme, anlayışlı ve kibar olma yeteneklerinin birleşmesi olarak ifade edilebilir (akt. Madenoğlu, vd., 2014, s.49).

İşgörenlere, aldığı kararların ahlaki açıdan doğru olduğunu inandıran lider; sadakat ve dürüstlük gibi sosyal kıymetlerin artmasına önemli destekler sağlayıp işgörenlerin örgütlerine bağlılıklarını arttırabilecektir (Cemaloğlu, 2013).

2.1.4.5. Vizyoner liderlik. Vizyoner liderlik, ilerigörüşlü olmayı, örgütün gelecekteki durumuna ilişkin gerçekçi vizyona ve hedeflere sahip olmayı, işgörenleri de tüm bu süreçlere dahil etmeyi içermektedir (Şişman & Turan, 2002). Bu tarz liderlerin en belirgin özelliği, gidilecek yolu belirleyip, o yolda izleyicileri peşinden sürükleyerek yürümesidir (Erdoğan, 2008).

Vizyoner bir lider olarak okul müdürü, en iyiye varmayı hedefleyen bir vizyona sahip olmak için okulun geleceğine dair ana planları tespit eder. Değişim ajanı olarak okul yöneticisi, vizyonun iştirak edilmesini kolaylaştıracak adımlara destek vermek için, değişim süreçlerine açıklık getirmelidir. Böylece yönetici kusursuz bir gündem meydana getirmeye uğraşır. Sözcü olarak okul müdürü, toplum ve okul hakkında gündemler meydana getirir. Son olarak öğretmen rolündeki yönetici, yardımları ve rehberlik yeteneği sayesinde kusursuz ve şahane bir

gündemin uygulanması amacıyla gerekli şartları meydana getirir (Wallace, 1996; akt. Çelik, 2011).

2.1.4.6. Süper liderlik. Öncülüğünü Henry P. Sims ile Charles C. Manz'ın yaptığı bir liderlik tarzıdır. Liderin yapılmasını istedikleri konusunda diğerlerini sıklıkla otorite gücünden kaynaklanan tehdit yoluyla etkilediği yukarıdan aşağıya çalışan bir süreç olarak görülen tipik liderlik tarzına karşı ileri sürülmüş alternatif bir liderlik yaklaşımıdır. Süper liderlikte ana esas, her insanın içerisinde öz liderlik potansiyelinin var olduğu ve süper liderlikle bu potansiyelin geliştirilmesi gerektiğidir.

Böylece insanlar, kendi becerilerini örgütsel hedefler etrafında yüksek bir şekilde kullanacaklardır (Manz, 1996; akt. Tanrıöğen, 2013). Süper liderlik, özyönetim becerisine sahip bireyler yetiştirilmesini ve bu yolla hem bireyin hem de örgütsel amaçları gerçekleştirme yeteneğine sahip olmalarını öngörür (Sağır, 2013).

2.1.4.7. Öğrenen liderlik. Öğrenen lider, Covey (1997)'e göre okul müdürü öğretmenlik rolünü benimserken, hem öğrenen hem de öğreten olmalıdır (akt. Çelik, 2012,124). Prensiplere bağlı olarak yeni bir kültür oluşturmak gelişim kapasitesi, atılganlık, vizyon ve öğrenme istemektedir. Bu özellikler arasında en önemli yeri, öğrenme isteği ve aşkı yer almaktadır. Öğrenen liderler, gören, dinleyen, keşfeden, tahminlerde bulunan ve yaptıkları hatalardan deneyim kazanan bireylerdir. Öğrenen liderler değişime karşı çıkmaz aksine onu sever ve kucaklarlar (Özden, 2010).

2.1.4.8. Karizmatik liderlik. Karizmatik liderlik teorisine göre liderin doğuştan gelen olağanüstü özelliklere sahip olduğuna inanılarak toplumun en zor anlarında ortaya çıkan bu liderlik türüne göre liderde bulunan eşsiz güç ve etkileme yeteneği, grupları peşinden sürükleyerek gücüne güç katar (Öztop, 2008).

Karizmatik lider, Uyguç ve diğerlerine (2000) göre; güven ve ilham vererek rehber olan, saygı uyandırıp, geleceğe pozitif bakmayı sağlayan, izleyenlerin hayatlarında değerli olan öğeleri görmelerini sağlayıp misyon duygusunu ileten ve güdüleyen davranışları gösteren kişilerdir (akt. Sağır, 2013).

2.1.4.9. Bolman ve Deal'ın çoklu liderlik çerçevesi. Bolman ve Deal (2013), lider ve yöneticilere, örgütleri anlayıp değerlendirmelerini basitleştiren dört çerçeve modelini tavsiye etmektedirler. Bu modeli kullanan lider ve yöneticilerin daha etkili

olduğunu ifade etmektedirler (Bilir & Arslan, 2016). Buradaki amaç, liderliğin yaklaşımını açık tutmak, bir çerçeveye sınırlandırmayı ortadan kaldırmaktır. Lider olarak, o anda veya organizasyonda en uygun davranış üzerine karar verme çağrısı yaparak, farklı durumlarda çalışacak çerçeveyi kullanmayı sağlar. Bu nedenle doğru soruları sormaya ve önemli sorunları teşhis etmeye yönlendirir.

Etkili lider, bazı şeyler anlamlı gelmediğinde ya da işe yaramaz görüldüğünde gözlüklerini değiştirir. Yeniden çerçeveleme güçlü yeni seçenekler umudunu sunar fakat her yeni stratejinin başarılı olacağına garantisini vermez. Her bir gözlük farklı avantajlar sunar fakat her birinin kendi kör noktaları ve eksiklikleri vardır (Bolman & Deal, 2003).

2.1.4.9.1. Bolman ve Deal'ın örgütlere çoklu yaklaşımı. Bolman ve Deal'ın modeli, örgütlerde yaşanan her hangi bir duruma farklı bakış açılarını geliştirmek için dördümlü çerçeve (dördümlü bakış açısı) önermektedir. Bu yaklaşım, temel okul düşüncesine göre örgütle alakalı birden fazla görüşü kapsamaktadır. Her bir örgütsel boyut, bir davranışın, olayın veya durumun en ince ayrıntısına kadar görülüp incelenmesini sağlayarak daha da etkili kararlar verebilmek amacıyla örgütlerde gerçekleşen olaylara değişik açılarda yaklaşabilen liderlik davranışlarının önemini altını çizmektedir (Tanrıoğen, 2013).

Bolman ve Deal'ın (2013) liderlerin örgüt yönetiminde bakması gereken dört çerçeveyi kısaca aşağıda belirtildiği gibi tanımlayabiliriz.

1) Yapısal Çerçeve: yöneticilerin bir örgütte yapıyı tasarlarlarken örgütün amaçlarına, işlerine ve ortama uyum açısından düşünmeleri gereken temel sorunları anlatmaktadır.

2) İnsan Kaynakları Çerçevesi: bir yöneticinin uygulamaları ve insanlar hakkındaki varsayımlarının ya yabancılaşma ve düşmanlığa ya da adanma ve yüksek motivasyona nasıl götürülebileceğini gösterir.

3) Politik Çerçeve: yöneticinin çıkarlar, çatışan bakış açıları, kıt kaynakları ve güç mücadelesi üzerinedir.

4) Sembolik Çerçeve: “örgütsel semboller ve kültür” konularına eğilmekte ve örgütlerdeki temel sembolik öğeleri açıklamaktadır, bunlar: mitler, kahramanlar, metaforlar, hikayeler, mizah, oyun, ritüeller ve seremonilerdir.

2.1.4.9.1.1. *Yapısalcı yaklaşım.* Yapısal çerçeve, görevlerin, prosedürlerin, politikaların ve örgütsel şemaların rasyonel kapsamı dışına düşen her şeyi ihmal ederek riskler alır. Yapısal düşünce otoritenin gücüne aşırı önem verirken, gücün otoritesine daha az önem verir (Bolman & Deal, 2003).

Buna göre yapısal çerçeveyi oluşturan varsayımlar şunlardır (Bolman & Deal, 2003, s.45):

- Örgütler amaçlarını ve hedeflerini gerçekleştirmek için vardırlar.
- Örgütler yeterliliği ve performansı uzmanlaşma ve iş bölümü yoluyla arttırlar.
- Standart formlar bireylerin ve grupların eşgüdüm ve kontrolünü sağlar.
- Örgütler en iyi bireysel öncelikler üzerine rasyonellik yayıldığında çalışırlar. Örgütsel yapılar örgüt koşullarına uygun tasarlanmalıdır.
- Sorunlar ve performans açıkları yapısal boşluklardan kaynaklanır. Analizler ve yeniden yapılandırılmayla düzeltilebilir.

2.1.4.9.1.2. *İnsan kaynakları yaklaşımı.* Bu yaklaşım, yapısalci yaklaşımdan ayrı olarak, insanları ve örgütleri bir makine gibi görüp çalıştırmaktan ziyade insanı karşılması gereken sosyal ve psikolojik gereksinimleriyle beraber organik bir canlı olarak görmektedir (Tanrıöğen, 2013).

İnsan Kaynakları Yaklaşımı aşağıdaki temel varsayımlar üzerine kurulmuştur. (Bolman & Deal, 2003):

- Örgütler insanların ihtiyaçlarını karşılamak için vardır.
- Örgüt ve insan arasındaki uyum bozulduğunda her ikisi de kaybeder.
- Örgüt ve çalışanlar arasında uyum varsa her ikisi de kazanır. Bireyler işi anlamlı ve doyurucu bulurlar, örgütler de başarılı olmak için ihtiyaç duydukları enerjiye ve yeteneğe sahip olurlar.

2.1.4.9.1.3. *Politik yaklaşım.* Politik çerçeveden örgüt yönetimine bakan bir lider, örgüt vizyonu için, ne istediğini ve nasıl elde edeceğini bilerek yani gündemi belirleyerek, strateji geliştirmesi ve hedefe ulaşması gerekmektedir. Bu yolda öncelikle bir zemin haritası çıkarmalıdır yani gayri resmi iletişim kanallarını, politik etkiyi yaratacak temel ajanları belirleyerek, hem dahil hem harici mobilizasyon için

olasılıkları analiz ederek rakiplerin uygulayabileceği stratejileri tahmin etmelidir (Şimşek, 2015). Politik yaklaşımın varsayımları şunlardır (Bolman & Deal, 2003):

- Örgütlerde değişik düzeylerde bireyler ve çıkar grupları arasında oluşturulmuş koalisyonlar vardır.
- Bireyler ve gruplar arasında çok temel değer, tercih, inanç, bilgi ve algı farklılıkları vardır ve bu farklılıklar kolay kolay değişmez.
- Örgütlerdeki en önemli kararlar genellikle kıt kaynakların dağıtımına ilişkindir. Bu karar da, kimin ne kadar alacağını belirlemektedir.
- Kararlar ve amaçlar farklı koalisyonları temsil eden gruplar arasındaki pazarlıklar sonucu ortaya çıkar.

2.1.4.9.1.4. Sembolik ve kültürel yaklaşım. Sembolik çerçeve, insanları müşterek bir hedefe sahip, birbirine bağlı bir grup içerisinde bir araya getirme fırsatlarına olduğu gibi, inanç ve anlamın esas konularına da kuvvetli bir içgörü sağlamaktadır. Fakat yapısal çerçevenin kavramları aynı zamanda kolay anlaşılmalıdır; etkililik onu kullananın sanatkarlığına bağlıdır (Tanrıöğen, 2013).

Bolman ve Deal'ın ileri sürdüğü sembolik varsayımlar ise şunlardır (2003):

- Örgütlerde önem taşıyan hangi olayların ortaya çıktığı değil, bu olayların ne anlama geldiğidir.
- Örgütlerde meydana gelen olaylar ve bunların anlamları arasında çok zayıf bir bağ vardır; olayların bir çok anlamı vardır çünkü insanlar deneyimleri farklı yorumlarlar.
- Örgütlerdeki belirsizlik ve tahmin edilemezlik koşulları altında insanlar karışıklığı çözmek için kendi sembollerini yaratırlar, böylece; tahmin edilebilirliği arttırırlar, yön bulurlar ve ümit ve inanca dayanırlar.
- Kültür paylaşılmış değer ve inançlar etrafında insanları birleştiren ve örgütü bir arada tutan bir yapıştırıcı gibidir.

2.1.4.9.2. Bolman ve Deal'ın liderliğe çoklu bakışı (Dört Liderlik Yaklaşımı). Bolman ve Deal'ın Liderlik Modeli eğitim üzerine çalışma yapan herkesin öncelikli başvuracağı çalışmalardan birisidir. Sunulan çerçeveler bir konunun farklı

yaklaşımlarını kavramsallaştırmaya yardımcı olur. Şartlara bağlı olarak, bir yaklaşım diğerlerinden daha uygun olabilir. Ya da, büyük olasılıkla, kombinasyon içindeki birçok yaklaşım en başarılı olacaktır. Bolman ve Deal'in dört çerçevesi aşağıdaki gibidir (Bolman & Deal, 2003) :

2.1.4.9.2.1. *Yapısalcı lider*. Buna göre yapısalcı liderin özellikleri aşağıdaki gibidir (Bolman & Deal, 2003):

- Örgütsel görev ve amaçları açık hale getirmektedir.
- Çevreyle sağlıklı ilişkiler kurulacak biçimde sistemi ayarlamaktadır.
- Yanlı davranmamaktadır.
- Sürekli deneyerek, değerlendirip, değiştirmektedir.
- Yapısalcı liderlerin otokratik olmasına dair kural bulunmamaktadır.
- Sorunlara uygun yeni bir yapı geliştirmektedirler.
- Sorunları çözme stilleri emir-komuta zinciri değildir.
- Yapısalcı liderle çalışan insanlar görevlerini ve sorumluluklarını, örgüte katkılarını yapabilmektedirler.

2.1.4.9.2.2. *Sembolik liderlik*. Buna göre sembolik lider (Bolman & Deal, 2003):

- Kendine özgü havası ve kimliği olan örgütler yaratarak çalışanların örgüte bağlılığını arttırlar.
- Çalışanlar yaptıkları işin önemli olduğunu hissederler.
- Örgütün içinde bulunduğu tarihe ve kültüre duyarlıdırlar.
- Örgütün geçmişinden gelen ve yerleşik değerleri pozitif kültür yaratmak için etkili biçimde kullanırlar.
- Vizyon geliştirirler.

2.1.4.9.2.3. *İnsan Kaynaklı liderlik*. Buna göre İnsan Kaynaklı lider (Bolman & Deal, 2008):

- İnsanları katılıma teşvik etmek için bir araya getirirler.

- İnsan ihtiyaçları ve formel roller arasındanki dengeyi sürdürürler.
- Çatışmayla karşılaşabilecek bireylere sahip olarak ilişkileri geliştirirler.
- Motivasyon aracı olarak çalışanların gelişmesine ve kendini gerçekleştirmelerine yardımcı olurlar.

2.1.4.9.2.4. *Politik liderlik.* Buna göre Politik lider (Bolman & Deal, 2008):

- Otorite yoluyla gücünü uygulama fırsatı yaratırlar.
- Çatışmaların açığa çıkması ve gücün yeniden düzenlenmesi için arenalar oluştururlar.
- Koalisyon oluştururlar.
- Pazarlık, zorlama ya da kazanmak için diğerlerini manüpile etmek yoluyla gücünü geliştirirler.

2.2. Motivasyon Kavramı

Motivasyon kavramının dilimizde tam ifadesini bulmak oldukça zordur. Teknik olarak motivasyon kavramı harekete geçirmek, teşvik etmek anlamlarına gelen Latince ‘movere’ kelimesine dayandırılmaktadır. Bu kavram dilimize ise İngilizce ve Fransızca “motive” kelimesinden türetilerek getirilmiştir. Kısacası; motivasyon, bir kişiyi belirli amaçlara ulaşmak için harekete geçiren güç, güdü demektir (Eren, 2001).

Motivasyon kavramının farklı tanımları incelendiğinde; “Motivasyon, yöneticilerin, örgüt öğelerini, örgütün amaçlarının gerçekleşmesi yolunda çeşitli güdülerle teşvik etmesi eylemi olarak tanımlanır” (Şimşek, 1999, s.168). İnsanların davranışlarının temelinde güdüler yatmaktadır (Cüceloğlu, 1997). Güdü, organizmanın hareketini başlatıp yönlendirir ve sürdürür (Ulusoy, 2003). Bireyin yaşantısıyla oluşan, hedeflere ulaştırmak amacıyla bireyi motive edip, harekete geçiren, onları etkinleştirip yönelten kuvvettir. Tüm davranışların hem kaynağı, hem sürdürücüsü, hem de yöneticisidir (Başaran, 1982). Güdüler canlıları uyararak harekete geçirir, canlının hareketini belirli bir hedef doğrultusunda yöneltir. Organizmanın güdülenmesi yukarıdaki iki özelliğin gözlemlendiği zaman gerçekleşmektedir (Cüceloğlu, 1997).

Motivasyonun oluşma biçimi ve etkileri dört şekilde ele alınmaktadır (Sabuncuoğlu, 1998):

- Kişiyi harekete geçirerek belirlenmiş hedefler doğrultusunda uğraşların devam etmesini sağlar.
- Adaptasyonu kolaylaştırır.
- Organizmayı yöneltip yönetim nizamı sağlar.
- Motivasyon, organizmanın algısal kuvvetini yükseltir ve düşünsel faaliyetlerin en etkili yönde gelişmesini sağlar.

2.2.1. Motivasyon Teorileri. Bu teorileri, kapsam ve süreç teorileri olarak sınıflandırılır. Kapsam teorileri, bireyleri motive edecek unsurların ne olduğunu ifade eder; fakat bu unsurların davranış üzerindeki işleyişleri konusunda fazla bilgi vermez. Süreç teorileriye, davranışın meydana gelmesinden bitmesine kadar geçen sree, bu süreçte bulunan değişkenlere ve bunların aralarında olan ilişkilerine açıklık getirmeye çalışmaktadır (Tınaz, 2000).

2.2.1.1. Kapsam teorileri. Bu teoriler, kişiyi motive eden içsel durumlarla ilgilenmektedir. Bu teoriler, kişilerin gereksinimlerinin neler olduğunu ve bu ihtiyaçları nelerin karşıladığını belirlemeye çalışır (Baysal & Tekarslan, 1987).

2.2.1.1.1. İhtiyaçlar hiyerarşisi teorisi. Maslow insanların doğumlarıyla gelen, bir takım davranışlarını şekillendiren ihtiyaçların bulunduğunu ve bu ihtiyaçları tatmin edinceye kadar bireylerin davranışlarını etkilediğini savunmaktadır. Hiyerarşik yapı içerisinde aşağıdan yukarıya sıralanan bu gereksinimleri kişi giderdike, en üste doğru gitmekte ve giderilen ihtiyaçlar, davranışı etkilememektedir. Maslow bu ihtiyaçları fiziksel, güven, ait olma ve sevgi, kendini gerçekleştirme ve saygınlık sınıflandırmıştır. Fiziksel ve sevgi gibi ihtiyaçlar temel, son üç sıradaki ihtiyaçlar ise sosyopsikolojik ihtiyaçlar olarak ele alınmıştır (Eroğlu, 2004).

2.2.1.1.2. E-R-G teorisi. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini kuramını Clayton Alderfer, farklı bir tarzda açıklamaktadır. Maslow ait olan model, hususiyetle çalışma hayatı için uyarlanmamışken, Alderfer E-R-G (existence- relatedness- growth) kuramında örgütlerde çalışan kişilerin ihtiyaçlarına yönelik adapte etmeye uğraşmıştır. Alderfer ihtiyaçları, ilişki kurma, gelişme ve varoluş, ilişki kurma olarak

üç grupta ele almıştır. Bu grupları ise somuttan soyuta doğru sıralamıştır. Alderfer'in varoluş gereksinimi, Maslow'a ait olan fiziksel ve güvenlik gereksinimlerine denktir. Alderfer'in ilişki kurma gereksinimi, Maslow'un kuramında sevgi ile ait olma gereksinimine karşılık gelmektedir. Son olarak Alderfer'in gelişim ihtiyacı, Maslow'un değer ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarına karşılık gelmektedir (Eren, 2001).

2.2.1.1.3. *Çift faktör teorisi (Hijyen teorisi)*. Motivasyon teorilerinden biri olan bu yaklaşım Frederick Herzberg tarafından önerilmiştir. Herzberg de Maslow ve Alderfer gibi motivasyonun, birtakım gereksinimlere dayandığını savunmuştur. Herzberg araştırmalar sonucunda; kişinin işiyle olan ilişkisinin temel bir ilişki olduğunu, bireyin işine karşı olan yaklaşımının başarı ya da başarısızlığını etkileyeceğini belirtmiştir. İnsanların işlerinde kendilerini mutlu hissettikleri durumlar ile kötü hissettikleri durumların çok farklı olduğu tespit edilmiştir. Bu özelliklerin bir kısmı iş doyumunu ile ilişkilendirilirken, diğer kısmı iş doyumsuzluğu ile ilişkili bulunmuştur (Şahin, 1999).

Özellikler bakımından karşılaştırıldığında Maslow ve Herzberg'in kuramlarının farklı yönleri olmakla beraber benzer yönlerinin de olduğu görülür. Maslow'un saygı, değer, başarı takdiri ve kendini gerçekleştirme ihtiyaç basamakları, Herzberg'in motive edici faktörlerine; güvenlik, sevgi ve fizyolojik ihtiyaçları ise hijyen faktörlerine benzemektedir (Kabadayı, 1982).

2.2.1.1.4. *Başarma ihtiyacı teorisi*. McClelland ve arkadaşları, insanların ihtiyaçlarının farklı olduğunu ve bu ihtiyaçları karşılandığı oranda motive olacaklarını savunmuşlardır. McClelland, Maslow'dan farklı olarak üç çeşit insan ihtiyacı üzerinde durmuştur (Kaplan, 2007):

Bunlar:

- Başarı ihtiyacı
- Sosyal ilişkilerde bulunma ihtiyacı
- Güç ihtiyacı

2.2.1.1.5. *Öz Belirleme kuramı (İçsel-dışsal motivasyon)*. İlgi ve merak gibi faktörlerden kaynaklanan motivasyona, içsel motivasyon denir (Woolfolk, 2004).

Dışsal motivasyon, içselin aksine ceza ve ödüle dayanır. İyi bir makam kazanma veya liyakata dayalı yükselme, terfi etme, şikayet edilen şeylerden kaçma gibi maksatlarla hareket ederiz (Hoy & Miskel, 2012).

2.2.1.2. Süreç Kuramları. Bu teorilere göre ihtiyaçlar kişiyi davranışa yönlendiren etmenlerden sadece bir tanesidir. Bu teoriler, motivasyon olgusunun içerikle alakalı bölümü üzerinde durmayıp bunları var olarak kabul etmektedirler (Tınar, 1998; akt. Dönmez, 2013).

2.2.1.2.1. Beklenti kuramı. Güdüleme modeli olarak oldukça yaygın kabul gören olan bu teoriye göre gereksinimlerin varlığı sadece motivasyon için yeterli değildir. Ayrıca insanların davranışta bulunması için de bu davranışların ihtiyaçları tatmin etmede amaca yönelik beklentilerinin olması gerekmektedir (İncir, 1985; akt. Işık, 2016). Vroom'a göre motivasyon üç boyutta kendini gösterir. Bu boyutlar aşağıdaki gibidir (Kaynak, 1995):

- Valens: Bireyin muayyen bir çaba göstererek kazanacağı mükafatı isteme düzeyidir +1 ile -1 arasında değer alabilir.
- Bekleyiş: Kişinin algıladığı bir olasılığı ifade etmektedir. 0 ile +1 arasında değer alabilmektedir.
- Araçsallık: Birey muayyen bir gayretle belirli bir seviyede başarımla sergileyebilir. Bu başarımla da belirlenmiş bir biçimde mükafatlandırılabilir.

2.2.1.2.2. Eşitlik kuramı. İnsanların doğruluk, haklılık ve adalet kavramlarını nasıl arzuladıklarını açıklayan bir motivasyon modelidir. İnsanların inançları ile davranışları arasındaki tutarlılığı sürdürmenin motivasyon yarattığını savunur. Algılanan tutarsızlıklar bilissel uyumsuzluk ve psikolojik rahatsızlık yaratır ve kişileri düzeltici eyleme yöneltir (Barutçuoğlu, 2002).

Kişinin işteki muvaffakiyetleriyle doyunluk seviyesinin çalıştığı sahaya ilgili olarak idrak ettiği eşitsizlik veya eşitlik derecesine bağlı bulunduğunu savunan bu yaklaşıma göre personel, iş ilişkilerinde eşit bir şekilde muamele görme arzusundadır ve bu arzu, motivasyonu etkilemektedir (Ay, 2007).

2.2.1.2.3. Amaç teorisi. Edwin Locke aracılığıyla geliştirilen Amaç Teorisi ise bireylerin amaçladıkları hedeflerin, onların güdülenme seviyelerini de belirlediğini

savunmakla birlikte davranışların amaca göre şekillendiğini ifade eder. Teoriye göre belirli amaçlara sahip olmak, performansı artırmakta, kendileri için yüksek düzeyde amaçlar belirleyen bireyler daha çok çaba göstermekte ve işlerini daha iyi yapmaktadır. Yani daha yüksek düzeyde hedefler belirleyen kişiler, onlara göre düşük düzeyde amaç edinenlerden daha yüksek bir performans gösterecektir (Ay, 2007).

Amaç kuramının başlıca iki önermesi vardır (Onaran, 1981; akt. Dönmez, 2013) :

- Bir kişinin kendisi için ulaşmak istediği hedefler büyük ölçüde bireyin davranışlarını yönlendirmektedir.
- Örgüt tarafından yani dışarıdan verilmiş özendiriciler, işgörenlerin hedefleriyle niyetlerini etkileyip performans üstünde etkili olur.

2.2.1.2.4. *Pekiştirme kuramı.* R.F Skinner tarafından geliştirilen Davranış Şartlandırması Teorisi, öğrenmenin içeriğinde olan şartlanma kavramından yola çıkılarak geliştirilmiştir. Motivasyon teorisinde kabul edilen bu pekiştirme teorisi Thorndike aracılığıyla geliştirilen Etki Kanunuyla alakalıdır. Bu kanuna göre, birey kendisini tatmin edecek davranışları tekrarlar ancak kendisine sıkıntı yaratacak davranışları yapmaktan kaçınmaktadır. Bu nedenle bireyin belirli bir davranışı tekrarlaması istendiğinde, o davranışın kişiye zevk verici bir sonuçla tamamlanması gerekir (Koçel, 2003).

Bu kurama göre, olumlu davranışların gösterilip pekiştirilerek alışkanlık haline gelmesini sağlayacak dört yol olduğunu açıklamaktadır. Bunlar; olumlu ve olumsuz pekiştirme, son verme ve cezalandırmadır (Başaran, 2000).

1) Olumlu pekiştirme: Bireyin istenen davranışı sürekli yapması için teşvik edilmesidir.

2) Olumsuz pekiştirme: İstenmeyen davranışları ortadan kaldırıp bireyi istenen davranışlara yönlendirmek amacıyla türlü önlemlerin alınmasıdır.

3) Son verme: İstenilmeyen davranışları tümüyle ortadan kaldırmak amacıyla türlü önlemlerin alınmasıdır.

4) Ceza: İstenilmeyen davranışı yok etmek amacıyla iş görenin cezalandırılmasıdır.

2.2.1.2.5. *Yükleme kuramı*. Weiner (1985) bireylerin başarılarını ve başarısızlıklarını yükledikleri sebeplerin çoğunun üç nedensellik boyutu ile tanımlanabileceğini önerir: kaynak, sabitlik ve sorumluluk.

- *Kaynak (içsel veya dışsal)* sebebin yerini tanımlamada kullanılır. *Yetenek ve çaba*, kaynak boyutunda en yaygın olan içsel faktörlerdir. *Görev zorluğu ve şans* ise sonuçların en temel dışsal belirleyicileridir.
- *Sabitlik (değişen veya değişmeyen)* sebepleri sabit veya zaman içinde değişen olarak tanımlar. *Yetenek* sabittir, çünkü bireyin bir işe yatkınlığı sabit olarak düşünülür. *Çaba* ise değişkendir, çünkü insanlar farklı durumlarda farklı çaba gösterebilirler.
- *Sorumluluk (kontrol edilebilir veya edilemez)* kişisel sorumluluk anlamında, kişinin sebebi kontrol edip edemeyeceği ile ilgilidir. Çaba kontrol edilebilirdir, çünkü bireylerin ne kadar çaba gösterecekleri kendilerine bağlı olduğu düşünülür. Bunun aksine, yetenek ve şansın genellikle kişisel kontrolün dışında olduğuna inanılır (Weiner, 1986; akt. Hoy & Miskel 2012).

2.2.1.2.6. *Öz etkinlik kuramı*. Öz-etkinlik bireyin belirli performans düzeyine ulaşmasında ihtiyacı olan eylem sırasını planlayıp yerine getirme yeterliliğiyle alakalı kişisel yargısıdır (Bandura, 1986; akt. Hoy & Miskel 2012, s.150). Öz etkinlik beklentileri performans geribildirimini, önceki tecrübeler ve sosyal etkiler gibi çeşitli kaynaklardan gelişir. Ancak, öz etkinlik için uzmanlık tecrübeleri, modelleme, sözlü ikna ve fizyolojik canlandırma gibi dört temel tecrübe kaynağı varsayılmıştır.

- *Uzmanlık tecrübesi*: Öz etkinliğin en önemli kaynağıdır. Gerçek tecrübeler, geçmiş başarı ve başarısızlıklar öz etkinlik için güçlü etki kaynağıdır. Yinelenen başarılar etkinlik algısını yükseltir.
- *Modelleme ve dolaylı tecrübe*: Etkinliğin kişisel algılarını iki süreçle etkiler. İlk olarak, modelleme bilgi sağlar. Bir uzmanın işini yaparken seyretmek farklı durumlarda benzer işler yapmak için etkili stratejiler edinmeyi sağlar. İkincisi, insanlar sosyal karşılaştırmaları kullanarak kendi kapasitelerini değerlendirirler.
- *Sözlü ikna*: Başarmak istediklerine ulaşmak için kapasitelerinin kendilerinde mevcut olduğuna inandırma için sıkça kullanılır. Toplumsal ikna tek başına

öz-etkinlikte sürekli artışta sınırlı bir güce sahiptir; fakat gerçekçi sınırlar içerisinde övgü yoğunlaştırılırsa performans başarısına katkı sağlayacaktır.

- Fizyolojik canlandırma: Bireyler heyecan ve coşku gibi olumlu artırıcılara dayalı ve korku, yorgunluk, stres ve endişe gibi olumsuz etkenlere dayalı olarak tahmini performansları hakkında yargılara varırlar. Bu yüzden öz-etkinlik inançlarını ayarlamamanın bir başka yolu da bireylerin fiziksel koşullarını düzeltmek ve streslerini azaltmaktır (Bandura, 1986; akt. Hoy & Miskel, 2012).

2.2.2. Öğretmen ve Motivasyon. Kişinin meslekte başarılı olması ve bu başarıyı devam ettirmesi mesleğiyle alakalı motivasyonla alakalıdır. Öğretmenlik mesleğinde özellikle, yüksek bir motivasyona sahip olma ve bu motivasyonun devam ettirilmesi çok önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlerin verimi, kendilerini eğitim ve öğretime motive edebildiği düzeyde meydana çıkacak; kurum, aile, sosyal çevre ve aile ile olan ilişki, kültürel edinim ve bilgiye dönüşecektir (Büyükses, 2010).

2.2.2.1. Eğitim örgütlerinde öğretmen motivasyonu. Bir sistem olarak olarak ele alındığında eğitimin en dinamik unsurlarından birisi öğretmendir. Öğretmenlik mesleği insani duyarlılıklar yönünden en önemli mesleklerden biridir. Öğretmenler, mesleklerini seçerken insanı baştan başa yapılandıracağını bilmeli ve bu bilinci her daim göz önünde bulundurmalıdırlar. Öğretmenin başarısı üzerinde eğitim süreci içerisinde etkili olacak farklı boyutlara yönelik birçok çalışma ve incelemeler yapılmaktadır. Öğretmenlerin motivasyonu, eğitim sisteminin başarısı açısından büyük bir öneme sahiptir (Barlı vd., 2005).

2.2.2.2. Eğitim örgütlerinde öğretmenleri motive eden faktörler. Öğretmenlerin gereksinimleri birbirinden farklı olsa da araştırmalar sonucunda, okulda motivasyon ve iş doyumunda etkili olan bazı ortak faktörler tespit edilmiştir (Ataklı, 1996):

1. İyi ve adil bir ücret
2. İyi çalışma koşulları
3. Gelişme ve yükselme olanağı
4. Başarının takdir edilmesi

2.3. Araştırmalar

2.3.1. Liderlik yaklaşımları ile ilgili araştırmalar. Bu kısımda, Liderlik Yönelimleri kavramlarına yönelik yurt içi ve yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalar kısaca açıklanmıştır.

2.3.1.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar. Dereli (2003), yaptığı çalışmada Türkiye’deki Temel Eğitim okulu müdürlerinin liderlik davranışlarını hem öğretmenlerin hem de tarafından değerlendirmeyi hedeflemiştir. Araştırma verileri Bolman ve Deal’ın geliştirdiği “Liderlik Yönelimi Betimleme Ölçeği” vasıtasıyla toplanmıştır. Tanrıöğren (2013), şimşek (2015) konu ile çalışma yapan isimlerdir.

2.3.1.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar. Bolman ve Deal(1991) nitel ve nicel yöntemleri kullanarak erevelerin (Liderlik Eğilimlerinin) ölçülebileceğini göstermişlerdir. Messer (2002), Tedesco (2004), Goldsmith (2005), Harrell (2006), Mann Gagliardo (2006), Higgins (2008), Sypawka (2008), Baker (2008), Kotti (2008), Torres (2009), Dias (2009), Pennix (2009), Johnson (2009), Hall (2010), Tripuraneni (2010) bu konuda çalışmalar yapan isimlerdir.

2.3.2. Öğretmen motivasyonu ile ilgili yapılan araştırmalar. Bu bölümde, öğretmen motivasyonu kavramlarına ilişkin yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar ayrı ayrı ele alınmaktadır.

2.3.2.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar. Tanrıverdi (2007) eğitim örgütlerinde yer alan örgüt kültürü ve iřđören motivasyonu arasındaki ilişkiyi inceleyen bir diğer araştırmacıdır. 2006 –2007 eğitim öğretim yılında TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları ve İstanbul Amerikan Robert Lisesi’nde görev yapan 80 yabancı dil öğretmeninin örnekleme alındığı araştırmada öğretmenlerin motivasyon düzeyi, motivasyon düzeyini artıran ve motivasyon düzeyinin düşmesine yol açan etmenler belirtilmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü her iki okulda da işbirlikçi okul kültürünün okul yöneticileri tarafından tam olarak algılanmadığı veya benimsenmediği; fakat az da olsa var olduğu ortaya çıkmış, öğretmenler tarafından okul kültürü alt boyutlarının gerçekleşme dereceleri belirlenmiştir. Araştırmada örgüt kültürü alt boyutları ile iş motivasyonu arasındaki ilişki, araştırmada ele alınan değerleşkenler açısından değerlendirilmiş, bazı değerleşkenler açısından örgüt kültürü ve iş motivasyonu arasında ilişki bulunurken bazı değerleşkenler açısından böyle bir ilişki

bulunamamıştır. Öztay (2006), Yurdakul (2007), Oktay (2007), Kumaş (2008) konu ile ilgili araştırmalar yapmışlardır.

2.3.2.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar. Rowley (1996) tarafından gerçekleştirilen araştırmada daha kaliteli bir eğitim için ğretmen motivasyonuna etki eden değişkenler belirlenmeye çalışılmıştır. Oades (1983) ğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonu arasındaki ilişkiyi ele almıştır.



Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli açıklanmış, evren ve katılımcılara ait istatistiksel veriler tablo olarak verilmiş, veri toplama araçları, veri analiz işlemleri, geçerlik ve güvenirlik değerleri ile sınırlılıklara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada Temel Eğitim kurumu yöneticilerinin dört çerçeve modeline göre liderlik yaklaşımlarının öğretmen motivasyonu ile ilişkisi incelendiğinden nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. “İlişkisel çalışmalar karşılaştırmadan ziyade en az iki değişken arasındaki ilişki düzeylerinin araştırıldığı çalışmalardır” (Karadağ, 2010, s.46).

3.2. Evren ve Katılımcılar

Araştırma evrenini, İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Temel Eğitim okullarında 2016-2017 eğitim öğretim yılında görev yapan okul müdürleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Temel Eğitim okullarında 2016-2017 eğitim öğretim yılında görev yapan okul müdürleri ve öğretmenleri rastgele/kolayda olarak seçilmiştir.

Tablo 2

Okul İsimleri ve Görev Yapan Öğretmen ve Müdür Sayıları

<i>Okul İsimleri</i>	<i>Öğretmen Sayısı</i>	<i>Okul İsimleri</i>	<i>Müdür Sayısı</i>
Yıldız Anaokulu	6	Yıldız Anaokulu	1
Sevgi Anaokulu	23	Sevgi Anaokulu	1
Gözde Gün İlkokulu	9	Gözde Gün İlkokulu	1
Vatan İlkokulu	17	Vatan İlkokulu	1
Gazi Mustafa Kemal İlkokulu	11	Gazi Mustafa Kemal İlkokulu	1
İsmet İnönü İlkokulu	12	İsmet İnönü İlkokulu	1
Kazım Karabekir İlkokulu	13	Kazım Karabekir İlkokulu	1
Anıt İlkokulu	16	Anıt İlkokulu	1
Güneş İlkokulu	15	Güneş İlkokulu	1
Serviler İlkokulu	16	Serviler İlkokulu	1
Ahenk İlkokulu	17	Ahenk İlkokulu	1
Gökkuşluğu İlkokulu	18	Gökkuşluğu İlkokulu	1

Tablo 2 (devam)

<i>Okul İsimleri</i>	<i>Öğretmen Sayısı</i>	<i>Okul İsimleri</i>	<i>Müdür Sayısı</i>
Fiyonk İlkokulu	19	Fiyonk İlkokulu	1
Kelebek İlkokulu	20	Kelebek İlkokulu	1
Bereket İlkokulu	21	Bereket İlkokulu	1
Kolayca İlkokulu	5	Kolayca İlkokulu	1
Fatih İlkokulu	7	Fatih İlkokulu	1
Kanuni İlkokulu	4	Kanuni İlkokulu	1
Yakup Kadri Ortaokulu	4	Yakup Kadri Ortaokulu	1
Melih Cevdet Ortaokulu	21	Melih Cevdet Ortaokulu	1
Fen Bilimleri Ortaokulu	16	Fen Bilimleri Ortaokulu	1
Hüseyin Cahit Ortaokulu	24	Hüseyin Cahit Ortaokulu	1
Faik Binal Ortaokulu	4	Faik Binal Ortaokulu	1
Sait Faik Ortaokulu	22	Sait Faik Ortaokulu	1

Araştırmada katkısı bulunan 24 okul vardır. 7 si özel, 17 si devlet okuludur. Okullar İstanbul ilinden seçilmiştir. Okullar farklı ilçelerden seçilmiş olup, okulların isimleri değiştirilmiştir. Gaziosmanpaşa, Avcılar, Beşiktaş, Şişli, Sarıyer, Kağıthane ilçeleridir. İlçelerdeki nüfus yoğunluğuyla doğru orantılı olmakla birlikte; Kağıthane, Sarıyer, Gaziosmanpaşa ve Avcılar ilçelerindeki okullarda sınıf mevcudunun 35 ve üzeri olduğu görülürken, Beşiktaş ve Şişli ilçesindeki okulların sınıf mevcutlarının 35' in altında olduğu görülmektedir.

Tablo 3

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları

<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Kadın	266	78
Erkek	74	22
Toplam	340	100

Katılımcılar cinsiyetlerine göre; %78 (266 Kişi) Kadın, %22 (75 Kişi) Erkek şeklinde dağılmışlardır.

Tablo 4

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımları

<i>Yaş</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
21-25	7	2,1
26-30	49	14,4
31-35	73	24,4
36-45	105	30,8
46 ve üzeri	107	31,4
Toplam	340	100

Katılımcılar yaşa göre; %2.1 (7 Kişi) 21 ile 25 Yaş, %14.4 (49 Kişi) 26 ile 30 Yaş, %24.4 (73 Kişi) 31 ile 35 Yaş, %30.8 (105 Kişi) 36 ile 45 Yaş, %31.4 (107 Kişi) 46 ve üzeri şeklinde dağılmışlardır.

Tablo 5

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

<i>Eğitim durumu</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Yüksekokul	50	14,7
Lisans	254	74,5
Yüksek lisans	34	10
Doktora	3	0,9
Toplam	340	100

Katılımcılar Eğitim durumuna göre; % 14.7 (50 Kişi) Yüksekokul, % 74.5 (254 Kişi) Lisans, %10 (34 Kişi) Yüksek Lisans, %0.9 (3 Kişi) Doktora şeklinde dağılmışlardır.

Tablo 6

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Deneyimlerine Göre Dağılımları

<i>Deneyim</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
1 yıldan az	6	1,8
1-2 yıl	6	1,8
3-5 yıl	24	7
6-10 yıl	75	22
11-15 yıl	67	19,6
16-20	58	17
20 yıl ve üzeri	105	30,8
Toplam	340	100

Katılımcılar Deneyimine göre; %1.8 (6 Kişi) 1 Yıl'dan az, %1.8 (6 Kişi) 1 ile 2 Yıl, %7 (24 Kişi) 3 ile 5 Yıl, %22 (75 Kişi) 6 ile 10 Yıl, %19.6 (67 Kişi) 11 ile 15 Yıl, %17 (58 Kişi) 16 ile 20 Yıl, %30.8 (105 Kişi) 20 Yıl ve üzeri şeklinde dağılmışlardır.

Tablo 7

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okuldaki Görev Sürelerine Göre Dağılımları

<i>Okul görev süresi</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
1-2 Yıl	92	27
3-4 Yıl	113	33,1
5-6 Yıl	44	12,9
7-8 Yıl	36	10,6
9 Yıl ve Üzeri	56	16,4
Toplam	340	100

Katılımcılar Okul Görev süresine göre; % 27 (92 Kişi) 1 ile 2 Yıl, % 33.1 (113 Kişi) 3 ile 4 Yıl, %12.9 (44 Kişi) 5 ile 6 Yıl, %10.6 (36 Kişi) 7 ile 8 Yıl, %16.4 (56 Kişi) 9 Yıl ve üzeri olarak dağılmışlardır.

Tablo 8

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yöneticiyle Çalışma Süresine Göre Dağılımları

<i>Yöneticiyle çalışma süresi</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
1-2 Yıl	142	41,6
3-4 Yıl	156	45,7
5-6 Yıl	14	4,1
7-8 Yıl	24	7
9 Yıl ve Üzeri	5	1,5
Toplam	340	100

Katılımcılar Değerlendiği yöneticiyle çalışma süresine göre; %41.6 (142 Kişi) 1 ile 2 Yıl, %45.7 (156 Kişi) 3 ile 4 Yıl, %4.1 (14 Kişi) 5 ile 6 Yıl, %7 (24 Kişi) 7 ile 8 Yıl, % 1.5 (5 Kişi) 9 Yıl ve üzeri şeklinde dağılmışlardır.

Tablo 9

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Dağılımları

<i>Okul Türü</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Devlet	291	85,6
Özel	49	14,4
Toplam	340	100

Katılımcılar Okul türüne göre; %85.6 (292 Kişi) Devlet, %14.4 (49 Kişi) Özel şeklinde dağılmışlardır.

Tablo 10

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kurum Türüne Göre Dağılımları

<i>Kurum Türü</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Anaokulu	29	8,5
İlkokul	220	64,5
Ortaokul	91	27
Toplam	340	100

Katılımcılar Kurum türüne göre; %8.5 (29 Kişi) Anaokulu, %64.5 (220 Kişi) İlkokul, %27 (92 Kişi) Ortaokul şeklinde dağılmışlardır.

Tablo 11

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Cinsiyetine Göre Dağılımları

<i>Okul Müdürünüzün Cinsiyeti</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Kadın	30	8,8
Erkek	310	91,2
Toplam	340	100

Katılımcılar Okul müdürüne göre; % 8.8 (30 Kişi) Kadın, %91.2 (311 Kişi) Erkek şeklinde dağılmışlardır.

Müdürlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Tablo 12

Araştırmaya Katılan Müdürlerin Cinsiyetine Göre Dağılımları

<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Kadın	3	12,5
Erkek	21	87,5
Toplam	24	100

Katılımcılar Müdüre göre % 12.5 (3 Kişi) Kadın, %87.5 (21 Kişi) Erkek şeklinde dağılmışlardır.

Tablo 13

Araştırmaya Katılan Müdürlerin Yaşa Göre Dağılımları

<i>Yaş</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
31-35	2	8,3
36-45	12	50
46 ve üzeri	10	41,7
Toplam	24	100

Katılımcılar Yaşa göre; % 8.3 (2 Kişi) 31 ile 35 yaş, %50 (12 Kişi) 36 ile 45 yaş, % 41.7 (10 Kişi) 46 yaş ve üzeri şeklinde dağılmışlardır.

Tablo 14

Araştırmaya Katılan Müdürlerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

<i>Eğitim Durumu</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Yüksekokul	2	8,3
Lisans	16	66,7
Yüksek lisans	6	25
Toplam	24	100

Katılımcılar Eğitim durumuna göre; %8.3 (2 Kişi) Yüksekokul, % 66.7 (16 Kişi) Lisans, %25 (6 Kişi) Yüksek Lisans şeklinde dağılmışlardır

Tablo 15

Araştırmaya Katılan Müdürlerin Deneyime Göre Dağılımları

<i>Deneyim</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
11-15 Yıl	5	20,8
16-20 Yıl	2	8,3
20 Yıl ve Üzeri	17	70,8
Toplam	24	100

Katılımcılar Deneyimlerine göre; %20.8 (5 Kişi) 11 ile 15 Yıl, %8.3 (2 Kişi) 16 ile 20 Yıl, % 70.8 (17 Kişi) 20 Yıl ve üzeri şeklinde dağılmışlardır.

Tablo 16

Araştırmaya Katılan Müdürlerin Okuldaki Görev Süresine Göre Dağılımları

<i>Okul görev süresi</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
1-2 yıl	4	16,7
3-4 yıl	8	33,3
5-6 yıl	1	4,2
7-8 yıl	7	29,2
9 yıl ve üzeri	4	16,7
Toplam	24	100

Katılımcılar Okul süresine göre; % 16.7 (4 Kişi) 1 ile 2 Yıl, %33.3 (8 Kişi) 3 ile 4 Yıl, %4.2 (1 Kişi) 5 ile 6 Yıl, %29.2 (7 Kişi) 7 ile 8 Yıl, %16.7 (4 Kişi) 9 Yıl ve üzeri şeklinde dağılmışlardır.

Tablo 17

Araştırmaya Katılan Müdürlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Dağılımları

<i>Okul türü</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Devlet	17	70,8
Özel	7	29,2
Toplam	24	100

Katılımcılar Okul türüne göre; % 70.8 (17 Kişi) Devlet, % 29.2 (7 Kişi) Özel şeklinde dağılmışlardır.

Tablo 18

Araştırmaya Katılan Müdürlerin Kurum Türüne Göre Dağılımları

<i>Kurum türü</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Anaokulu	2	8,3
İlkokul	16	66,7
Ortaokul	6	25
Toplam	24	100

Katılımcılar Kurum türüne göre; % 8.3 (2 Kişi) Anaokulu, % 66.7 (16 Kişi) İlkokul, % 25 (6 Kişi) Ortaokul şeklinde dağılmışlardır.

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Veri toplama araçları. Verileri toplamak amacıyla Temel Eğitim kurumu yöneticilerine verilen anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümü; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, deneyim, okuldaki görev süresi, okul türü, kurum türü süresi gibi 7 adet demografik özellikleri belirlemeye yönelik sorular hazırlanmıştır. İkinci bölümde İstanbul'daki Temel Eğitim okullarında görev yapan Temel Eğitim okulu yöneticilerinin liderlik tarzlarını belirlemek için Bolman ve Deal (1991) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Dereli (2003) tarafından uyarlanmış "Leadership Orientations Questionnaire" (LOQ) "Liderlik Yönelimleri Betimleme Anketi"(LOQ) kullanılmıştır. Katılımcılar, 1 = Hiçbir Zaman, 5 = Her Zaman ölçülerine göre beş puanlık Likert tipi ölçek üzerinde her bir maddeye ne derece katılıp ne derece katılmadıklarını göstermişlerdir.

Verileri toplamak amacıyla Temel Eğitim kurumu öğretmenlerine verilen anket üç bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümü; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, deneyim, okuldaki görev süresi, okul türü, kurum türü süresi, değerlendirilen yöneticiyle çalışma süresi, okul müdürünüzün cinsiyeti gibi 9 adet demografik özellikleri belirlemeye yönelik sorular hazırlanmıştır. İkinci bölümde

İstanbul'daki Temel Eğitim okullarında görev yapan Temel Eğitim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin algılarına göre, liderlik tarzlarını belirlemek için Bolman ve Deal (1991) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Dereli (2003) tarafından uyarlanmış "Leadership Orientations Questionnaire" (LOQ) "Liderlik Yönelimleri Betimleme Anketi"(LOQ) kullanılmıştır. Katılımcılar, 1 = Hiçbir Zaman, 5 = Her Zaman ölçülerine göre beş puanlık Likert tipi ölçek üzerinde her bir maddeye ne derece katılıp ne derece katılmadıklarını göstermişlerdir. Üçüncü bölümde ise Aksoy (2006)'un geliştirip Tanrıverdi (2007)'nin uyarladığı ve Yılmaz (2009) tarafından geliştirilen 14 sorudan oluşmuş iş motivasyonu ölçeği bulunmaktadır. Katılımcılar . Katılımcılar, 1 = Hiç Memnun Değilim, 5 = Çok memnunum ölçülerine göre beş puanlık Likert tipi ölçek üzerinde her bir maddeye ne derece katılıp ne derece katılmadıklarını göstermişlerdir.

Liderlik Yönelimleri Betimleme Ölçeği (LOQ): Leadership Orientations Questionnaire (LOQ) Bolman ve Deal tarafından 1991 yılında çalışanların liderlik tarzlarını tanımlamak için dört tip liderlik tarzı bulunmaktadır. Bunlar, yapısalcı, insan kaynaklı, politik ve sembolik liderlik tarzlarıdır. Bu ölçek çift yönlü formdan meydana gelmektedir. İlk öğretmenlerin müdürlerine yönelik algıları diğeri ise müdürlerin kendilerine yönelik algıları içindir. İki formda da sorular aynı olup soruları cevaplandırarak olanlar farklıdır. Dört liderlik davranışlarının ortaya çıkarılması amacıyla dört boyut belirlenerek 5'li likert tipi kullanıp 32 maddede Liderlik Yönelimlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Liderlik tarzı boyutları ve madde sayıları aşağıdaki gibidir:

- (a) Yapısalcı (1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29)
- (b) İnsan kaynağı (2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30)
- (c) Politik (3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31)
- (d) Sembolik (4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32)

İş Motivasyonu Ölçeği: Aksoy (2006)'un geliştirdiği ve Tanrıverdi (2007)'nin uyarladığı ve Yılmaz (2009)'un geliştirdiği 14 sorudan oluşmuş iş motivasyonu ölçeğidir. Araştırmada kullanılan öğretmenlerin iş motivasyonunu ölçmek amacıyla kullanılan ölçme aracı ekip uyumu, işe bütünleşme, kuruma bağlılık ve kişisel gelişim dört alt boyuttan oluşmaktadır.

Ekip Uyum : Genel olarak örgütün performansına katkısı olan bir faktör olarak açıklanmıştır (Odom vd., 1990). İnsanları sürekli bir araya getiren psikolojik bir güç olarak ifade edilmiştir. Yapılan çalışmalar birbiriyle uyumlu üyelerin daha olumlu iletişim şekilleri gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır (akt. Yoo & Alavi, 2001).

İşle Bütünleşme: Bu boyut, araştırmacılarca örgütsel etkilik ile bireysel motivasyonu belirleyen unsur olarak kabul edilmiştir (Diefendorff vd., 2002, s.93–94). İşle bütünleşme, erken yaşlarda işe karşı pozitiflik kazanma, işin bireyin cinsiyet ve yaşına uygun olması gibi kişisel niteliklerle ilişkilendirilir. İşle bütünleşmenin aynı zamanda karar alma sürecine katılma, yönetici davranışı ve işin niteliği gibi bireyin çalışma ortamının niteliklerinden olan durumsal faktörlerden etkilendiği de görülmektedir (akt. Wagner vd., 1987).

Kuruma Bağlılık: Bir örgüte bağlanmayı ifade eden bu kavram, kişinin örgütün amaçlarına inanıp bunu kabul etmesi, örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik olarak gayret göstermesi ve örgüt üyeliğini sürdürmeyi istemesi olarak tanımlanmaktadır. Çalıştığı örgüte bağlılığı yüksek olan işgörenlerin, bağlılığı olmayan işgörelere nazaran, örgüte ve üretime katılmaları da fazla olmakta ve örgüt içerisinde daha fazla performans sergiledikleri görülmektedir. İşgörenlerin örgütsel bağlılığı yüksek olanları, örgütün diğer üyeleri ile iyi ilişkiler kurmaktadır (Yalçın & İplik, 2005).

Kişisel Gelişim: Kişisel gelişim, bireyin kendi sınırsız gücünün farkına vararak mevcut potansiyelini kavrayıp bunu kullanabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Şirin, 2005).

3.3.2. Veri analiz işlemleri. Yönetici ve öğretmenlere uygulanacak anketlerden elde edilen verilerin analizleri için IBM SPSS 24.00 programı kullanılmış ve $p < 0.05$ istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

İlk olarak Shapiro Wilk testi ile verilerin normal dağılıma uygunlukları test edilmiş, non-parametrik özelliklerin iki bağımsız grupta karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi ve ikiden fazla bağımsız grupta karşılaştırılmasında ise Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Alt grup karşılaştırmalarında All pairwise çoklu karşılaştırma testleri uygulanmıştır. Cronbach's Alpha katsayıları Geçerlik ve güvenilirliğin test edilmesi amacıyla hesaplanmıştır. Tanımlayıcı istatistik olarak

sayısal değişkenler için ortalama-standart sapma, kategorik değişkenler için ise sayı ve % değerleri verilmiştir.

Normal dağılım kontrolleri

Tablo 19

Cinsiyet Normal Dağılım Tablosu

Grup	Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
		Statistic	df	p	Statistic	df	p	
Öğretmen	Liderlik	Kadın	0,114	265	0	0,929	265	0
	Stilleri	Erkek	0,16	75	0	0,88	75	0
	Toplam	Kadın	0,125	265	0	0,92	265	0
		Erkek	0,169	75	0	0,895	75	0
	Yapısalcı	Kadın	0,117	265	0	0,95	265	0
		Erkek	0,172	75	0	0,924	75	0
	İnsan Kaynağı	Kadın	0,101	265	0	0,941	265	0
		Erkek	0,139	75	0,001	0,898	75	0
	Politik	Kadın	0,117	265	0	0,928	265	0
		Erkek	0,153	75	0	0,881	75	0
	İşle Bütünleşme	Kadın	0,094	265	0	0,967	265	0
		Erkek	0,136	75	0,002	0,969	75	0,06
	Kuruma Bağlılık	Kadın	0,137	265	0	0,92	265	0
		Erkek	0,152	75	0	0,873	75	0
	Kişisel Gelişim	Kadın	0,146	265	0	0,927	265	0
		Erkek	0,141	75	0,001	0,939	75	0,001
	İş motivasyonu	Kadın	0,061	265	0,02	0,97	265	0
		Erkek	0,083	75	,200*	0,958	75	0,015

*. This is a lowerbound of thetruesignificance.

Tablo 20

Yaş Normal Dağılım Tablosu

Grup	Yaşınız	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
		Statistic	df	p	Statistic	df	p	
Öğretmen	Liderlik	21-25	0,279	7	0,108	0,83	7	0,081
	Stilleri	26-30	0,137	49	0,022	0,916	49	0,002
		31-35	0,096	73	0,092	0,941	73	0,002
	Toplam	36-45	0,123	105	0,001	0,917	105	0
		46 ve üzeri	0,143	106	0	0,895	106	0

Tablo 20 (devam)

Grup	Yaşınız	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
		Statistic	df	p	Statistic	df	p	
Öğretmen	Yapısalcı	21-25	0,337	7	0,016	0,781	7	0,026
		26-30	0,091	49	,200*	0,96	49	0,098
		31-35	0,13	73	0,004	0,929	73	0,001
		36-45	0,133	105	0	0,908	105	0
		46 ve üzeri	0,166	106	0	0,892	106	0
	İnsan Kaynağı	21-25	0,277	7	0,113	0,84	7	0,1
		26-30	0,176	49	0,001	0,918	49	0,002
		31-35	0,133	73	0,003	0,951	73	0,007
		36-45	0,121	105	0,001	0,939	105	0
		46 ve üzeri	0,115	106	0,001	0,921	106	0
	Politik	21-25	0,197	7	,200*	0,902	7	0,341
		26-30	0,171	49	0,001	0,912	49	0,001
		31-35	0,11	73	0,03	0,947	73	0,004
		36-45	0,103	105	0,008	0,937	105	0
		46 ve üzeri	0,137	106	0	0,907	106	0
	Sembolik	21-25	0,319	7	0,03	0,756	7	0,015
		26-30	0,153	49	0,006	0,91	49	0,001
		31-35	0,099	73	0,075	0,945	73	0,003
		36-45	0,128	105	0	0,908	105	0
		46 ve üzeri	0,147	106	0	0,892	106	0
İşle Bütünleşme	21-25	0,191	7	,200*	0,955	7	0,772	
	26-30	0,142	49	0,015	0,945	49	0,024	
	31-35	0,133	73	0,003	0,957	73	0,013	
	36-45	0,099	105	0,013	0,964	105	0,006	
	46 ve üzeri	0,107	106	0,005	0,956	106	0,002	
Kuruma Bağlılık	21-25	0,271	7	0,129	0,839	7	0,098	
	26-30	0,139	49	0,019	0,933	49	0,008	
	31-35	0,154	73	0	0,923	73	0	
	36-45	0,15	105	0	0,904	105	0	
	46 ve üzeri	0,171	106	0	0,891	106	0	
Kişisel Gelişim	21-25	0,182	7	,200*	0,92	7	0,471	
	26-30	0,181	49	0	0,93	49	0,006	
	31-35	0,124	73	0,007	0,942	73	0,002	
	36-45	0,155	105	0	0,917	105	0	
	46 ve üzeri	0,119	106	0,001	0,927	106	0	
İş motivasyonu	21-25	0,205	7	,200*	0,951	7	0,739	
	26-30	0,124	49	0,058	0,955	49	0,057	
	31-35	0,086	73	,200*	0,972	73	0,11	
	36-45	0,073	105	,200*	0,965	105	0,007	
	46 ve üzeri	0,079	106	0,096	0,956	106	0,001	

*. This is a lowerbound of thetruesignificance.

a. LillieforsSignificanceCorrection

Tablo 21

Eğitim Normal Dağılım Tablosu

Grup	Eğitim	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	p	Statistic	df	p
	Yüksekokul	0,164	50	0,002	0,864	50	0
Liderlik Stilleri Toplam	Lisans	0,115	253	0	0,926	253	0
	Yüksek lisans	0,141	34	0,084	0,926	34	0,025
	Doktora	0,349	3	.	0,832	3	0,194
	Yüksekokul	0,176	50	0,001	0,872	50	0
Yapısalcı	Lisans	0,127	253	0	0,918	253	0
	Yüksek lisans	0,116	34	,200*	0,948	34	0,103
	Doktora	0,385	3	.	0,75	3	0
	Yüksekokul	0,158	50	0,003	0,918	50	0,002
İnsan Kaynağı	Lisans	0,101	253	0	0,953	253	0
	Yüksek lisans	0,177	34	0,009	0,936	34	0,047
	Doktora	0,385	3	.	0,75	3	0
	Yüksekokul	0,175	50	0,001	0,881	50	0
Politik	Lisans	0,102	253	0	0,939	253	0
	Yüksek lisans	0,114	34	,200*	0,936	34	0,047
	Doktora	0,385	3	.	0,75	3	0
	Yüksekokul	0,183	50	0	0,846	50	0
Öğretmen	Lisans	0,119	253	0	0,925	253	0
	Yüksek lisans	0,137	34	0,103	0,929	34	0,03
	Doktora	0,385	3	.	0,75	3	0
	Yüksekokul	0,109	50	0,188	0,937	50	0,011
İşle Bütünleşme	Lisans	0,1	253	0	0,972	253	0
	Yüksek lisans	0,206	34	0,001	0,911	34	0,009
	Doktora	0,292	3	.	0,923	3	0,463
	Yüksekokul	0,22	50	0	0,871	50	0
Kuruma Bağlılık	Lisans	0,146	253	0	0,92	253	0
	Yüksek lisans	0,163	34	0,023	0,903	34	0,006
	Doktora	0,385	3	.	0,75	3	0
	Yüksekokul	0,185	50	0	0,878	50	0
Kişisel Gelişim	Lisans	0,134	253	0	0,944	253	0
	Yüksek lisans	0,127	34	0,183	0,934	34	0,041
	Doktora	0,253	3	.	0,964	3	0,637
	Yüksekokul	0,122	50	0,059	0,934	50	0,008
İş motivasyonu	Lisans	0,048	253	,200*	0,98	253	0,001
	Yüksek lisans	0,138	34	0,098	0,949	34	0,113
	Doktora	0,304	3	.	0,907	3	0,407

*. This is a lowerbound of thetruesignificance.

a. LillieforsSignificanceCorrection

Tablo 22

Deneyim Normal Dağılım Tablosu

Grup	Deneyim	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
		Statistic	df	p	Statistic	df	p	
Öğretmen	Liderlik	1 yıldan az	0,228	6	,200*	0,915	6	0,471
		1-2 Yıl	0,157	6	,200*	0,952	6	0,759
		3-5 Yıl	0,163	24	0,1	0,862	24	0,004
		6-10 Yıl	0,113	75	0,02	0,908	75	0
		11-15 Yıl	0,103	67	0,076	0,947	67	0,006
		16-20 Yıl	0,131	58	0,015	0,915	58	0,001
		20 ve üzeri	0,143	104	0	0,894	104	0
		1 yıldan az	0,145	6	,200*	0,979	6	0,948
		1-2 Yıl	0,159	6	,200*	0,958	6	0,801
		3-5 Yıl	0,193	24	0,021	0,838	24	0,001
		6-10 Yıl	0,122	75	0,008	0,934	75	0,001
		11-15 Yıl	0,099	67	0,171	0,94	67	0,003
		16-20 Yıl	0,149	58	0,003	0,9	58	0
		20 ve üzeri	0,171	104	0	0,886	104	0
Yapısalcı	İnsan Kaynağı	1 yıldan az	0,216	6	,200*	0,841	6	0,133
		1-2 Yıl	0,221	6	,200*	0,971	6	0,896
		3-5 Yıl	0,235	24	0,001	0,855	24	0,003
		6-10 Yıl	0,157	75	0	0,962	75	0,023
		11-15 Yıl	0,139	67	0,003	0,943	67	0,004
		16-20 Yıl	0,129	58	0,018	0,921	58	0,001
		20 ve üzeri	0,114	104	0,002	0,927	104	0
		1 yıldan az	0,207	6	,200*	0,964	6	0,851
		1-2 Yıl	0,183	6	,200*	0,94	6	0,66
		3-5 Yıl	0,133	24	,200*	0,904	24	0,027
		6-10 Yıl	0,14	75	0,001	0,915	75	0
		11-15 Yıl	0,122	67	0,014	0,958	67	0,024
		16-20 Yıl	0,138	58	0,008	0,924	58	0,001
		20 ve üzeri	0,133	104	0	0,912	104	0
Politik	Toplam	1 yıldan az	0,228	6	,200*	0,915	6	0,471
		1-2 Yıl	0,157	6	,200*	0,952	6	0,759
		3-5 Yıl	0,163	24	0,1	0,862	24	0,004
		6-10 Yıl	0,113	75	0,02	0,908	75	0
		11-15 Yıl	0,103	67	0,076	0,947	67	0,006
		16-20 Yıl	0,131	58	0,015	0,915	58	0,001
		20 ve üzeri	0,143	104	0	0,894	104	0
		1 yıldan az	0,145	6	,200*	0,979	6	0,948
		1-2 Yıl	0,159	6	,200*	0,958	6	0,801
		3-5 Yıl	0,193	24	0,021	0,838	24	0,001
		6-10 Yıl	0,122	75	0,008	0,934	75	0,001
		11-15 Yıl	0,099	67	0,171	0,94	67	0,003
		16-20 Yıl	0,149	58	0,003	0,9	58	0
		20 ve üzeri	0,171	104	0	0,886	104	0

Tablo 22 (devam)

Grup	Deneyim	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
		Statistic	df	p	Statistic	df	p	
Öğretmen	Sembolik	1 yıldan az	0,202	6	,200*	0,924	6	0,538
		1-2 Yıl	0,24	6	,200*	0,885	6	0,294
		3-5 Yıl	0,156	24	0,137	0,887	24	0,012
		6-10 Yıl	0,146	75	0	0,902	75	0
		11-15 Yıl	0,144	67	0,001	0,944	67	0,005
		16-20 Yıl	0,163	58	0,001	0,903	58	0
	İşle Bütünleşme	20 ve üzeri	0,146	104	0	0,894	104	0
		1 yıldan az	0,214	6	,200*	0,958	6	0,804
		1-2 Yıl	0,238	6	,200*	0,95	6	0,737
		3-5 Yıl	0,152	24	0,157	0,949	24	0,255
		6-10 Yıl	0,152	75	0	0,952	75	0,006
		11-15 Yıl	0,121	67	0,017	0,96	67	0,03
	Kuruma Bağlılık	16-20 Yıl	0,106	58	0,162	0,954	58	0,027
		20 ve üzeri	0,109	104	0,004	0,957	104	0,002
		1 yıldan az	0,302	6	0,094	0,775	6	0,035
		1-2 Yıl	0,276	6	0,17	0,801	6	0,06
		3-5 Yıl	0,123	24	,200*	0,925	24	0,077
		6-10 Yıl	0,17	75	0	0,915	75	0
	Kişisel Gelişim	11-15 Yıl	0,163	67	0	0,916	67	0
		16-20 Yıl	0,159	58	0,001	0,887	58	0
20 ve üzeri		0,163	104	0	0,887	104	0	
1 yıldan az		0,277	6	0,168	0,773	6	0,033	
1-2 Yıl		0,172	6	,200*	0,912	6	0,452	
3-5 Yıl		0,24	24	0,001	0,837	24	0,001	
İş motivasyonu	6-10 Yıl	0,136	75	0,001	0,959	75	0,016	
	11-15 Yıl	0,141	67	0,002	0,939	67	0,003	
	16-20 Yıl	0,174	58	0	0,879	58	0	
	20 ve üzeri	0,124	104	0	0,932	104	0	
	1 yıldan az	0,286	6	0,136	0,852	6	0,165	
	1-2 Yıl	0,18	6	,200*	0,96	6	0,821	
İş motivasyonu	3-5 Yıl	0,212	24	0,007	0,902	24	0,024	
	6-10 Yıl	0,09	75	,200*	0,975	75	0,148	
	11-15 Yıl	0,079	67	,200*	0,974	67	0,179	
	16-20 Yıl	0,099	58	,200*	0,948	58	0,014	
	20 ve üzeri	0,071	104	,200*	0,965	104	0,007	

*. This is a lowerbound of thetruesignificance.

a. LillieforsSignificanceCorrection

3.3.3. Geçerlik ve güvenilirlik. LOQ, Dereli (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliği için iki uzman çevirmen ve eğitim yönetimi alanında iki uzman, ölçeği incelemiştir. Ölçek uzman bir çevirmen tarafından Türkçe'ye çevrilerek gerekli değişiklikler uygulanmıştır (Dereli, 2003).

LOQ'nin güvenilirlik çalışmaları iş ve eğitim alanındaki birçok sektörden belirlenen 1309 yöneticiye uygulanarak yapılmıştır (Bolman ve Deal,1991). Birinci bölümde one split-half korelasyonu yapısal boyut için .875, insan kaynağı boyutu için .867, politik boyut için .837, ve sembolik boyut için .882 bulunmuştur. İkinci bölümde split-half korelasyonu yapısal boyut için .644, insan kaynağı boyutu için .755, politik boyut için .708, ve sembolik boyut için .825 olarak tespit edilmiştir (Bolman & Deal, 1991). Yapılan bu araştırmada ise LOQ'nin Cronbach's Alpha katsayısı .980 olarak hesaplanmıştır.

İş motivasyonu ölçeğinin Aksoy (2006) tarafından güvenilirlik analizi sonucu .794, Tanrıverdi (2007) tarafından yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ise ölçeğin Cronbach's Alpha değeri .903, olarak bulunmuştur. Güvenirlik analizleri sonucunda Yılmaz (2009) tarafından, ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı 0.818 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise İş motivasyonu ölçeğinin Cronbach's Alpha katsayısı 0.917 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Sınırlılıklar

Araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılı ile İstanbul ili yakasındaki temel öğretim kurumlarında çalışmakta olan öğretmenlerle sınırlıdır. Araştırma verileri, kullanılan ölçeklerle sınırlıdır. Araştırmaya katılan öğretmenler, "Liderlik Yönelimleri Betimleme Anketi (LOQ) ve İş Motivasyonu Ölçeği'nde yer alan soruları taraf gözetmeden, samimi bir şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırma amacıyla elde edilecek bilgiler için yeterlidir.

Bölüm 4

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın problemlerine yönelik elde edilen sonuçlar tablolar halinde verilerek tablolar üzerinden yorumlar yapılmıştır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi “İstanbul ilinde görev yapan Temel Eğitim Kurumu yöneticilerinin hangi liderlik yaklaşımlarını çoğunlukla benimsediği görülmektedir” sorusuna yönelik sonuçlara ulaşmaya yöneliktir. Bu yüzden öncelikle okul müdürlerin liderlik yaklaşımlarına ait bulgular açıklanarak, ardından Liderlik Yönelimleri betimleme anketindeki Liderlik Yönelimlerini oluşturan, yapısalcı liderlik, insan kaynaklı liderlik, politik liderlik ve sembolik liderlik alt boyutlarına ait bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 23

Liderlik Yönelimleri Betimleme Ölçeği Toplam ve Alt Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları

	<i>n</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	\bar{X}	<i>s.s.</i>
Yapısalcı Liderlik	24	29	40	35,37	3,44
İnsan Kaynağı	24	34	40	37,54	1,97
Politik Liderlik	24	24	40	32,95	4,27
Sembolik Liderlik	24	24	40	32,91	4,96
Liderlik Toplam	24	114	160	138,79	13,33

Liderlik Yönelimleri betimleme anketinin bulgularına bakıldığında, en az puanın (114,00), en fazla puanın ise (160,00), ölçek ortalama puanının ise (\bar{X} =138,79) olduğu tespit edilmiştir.

Liderlik Yönelimleri betimleme ölçeği alt boyutlarına ilişkin istatistikler incelendiğinde ise sırasıyla; sembolik liderlik ($\bar{X}=32,91$), politik liderlik ($\bar{X}=32,95$), yapısalcı liderlik ($\bar{X}=35,37$), insan kaynaklı alt boyutun ($\bar{X}=37,54$) olduğu söylenebilir. Bulgulara göre yöneticilerin liderlik yaklaşımlarından insan kaynaklı boyutun en fazla ortalamayı aldığı söylenebilir. İkinci sırada yapısalcı liderlik bulunmaktadır.

İstanbul ilinde görev yapan Temel Eğitim Kurumu yöneticilerinin en çok insan kaynaklı liderlik davranışını benimsedikleri tespit edilmiştir. Bunu yapısalcı liderlik yaklaşımı izlemiştir. Buna göre Temel Eğitim Kurumu yöneticilerinin çeşitliliği teşvik eden, çalışanlarına yatırım yapan, doğru insanları işe alan, çalışanlarını güçlendiren davranışlar sergiledikleri görülmektedir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu kısımda Temel Eğitim Kurumu yöneticilerinin dört çerçeve modeline göre liderlik yaklaşımlarının;

- a) Cinsiyet
- b) Yaş
- c) Eğitim Düzeyi
- d) Deneyim
- e) Okul Görev Süresi
- f) Okul Türü
- g) Kurum Türü

değişkenlerine göre farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

4.2.1. Cinsiyete göre temel eğitim kurumu yöneticilerinin dört çerçeve modeline göre liderlik yaklaşımları. Bu bölümde Temel Eğitim Kurumu yöneticilerinin dört çerçeve modeline göre liderlik yaklaşımları katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamsal bir farkın bulunup bulunmadığını ölçmek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Kadın-erkek parametrisinden oluşmaktadır.

Tablo 24

Cinsiyet Değişkenine Göre Liderlik Yönelimleri Betimleme Anketinin ve Alt Boyutlarının Bulguları

	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s.s.</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Liderlik	Kadın	3	137,667	23,029		
Yönelimleri	Erkek	21	138,952	12,2983	-0,044	0,965
Toplam						
Yapısalıcı	Kadın	3	34,6667	5,50757		
	Erkek	21	35,4762	3,24991	-0,308	0,758
İnsan Kaynağı	Kadın	3	37	2,64575		
	Erkek	21	37,619	1,93588	-0,627	0,53
Politik	Kadın	3	33,3333	7,02377		
	Erkek	21	32,9048	4,01129	-0,264	0,792
Sembolik	Kadın	3	32,6667	8,0829		
	Erkek	21	32,9524	4,67414	-0,044	0,965

Tablodaki sonuçlara bakıldığında Liderlik Yönelimleri betimleme ölçeği, yapısalıcı, insan kaynaklı, politik ve sembolik liderlik alt boyut bulgularının cinsiyet değişkenine göre anlamsal bir farkın bulunup bulunmadığını ölçmek amacıyla yapılan parametrik olmayan Mann - Whitney U analizinde anlamsal bir fark bulunmamıştır.

4.2.2. Yaşa göre temel eğitim kurumu yöneticilerin dört çerçeve modeline göre liderlik yaklaşımları. Bu bölümde Temel Eğitim Kurumu yöneticilerinin dört çerçeve modeline göre liderlik yaklaşımları arasında katılımcıların yaşa göre farklılık olup olmadığını ölçmek üzere Kruskal Wallis testi yapılmıştır. 31-35 Yaş, 36-45 Yaş, 46 Yaş ve üzeri olmak üzere 3 değişkenden ibarettir.

Tablo 25

Yaşa Göre Liderlik Yönelimleri Betimleme Anketinin ve Alt Boyutlarının Bulguları

	Yaş	n	\bar{X}	s.s.	Z	p
Liderlik	31-35	2	134,5	6,36396	0,395	0,821
	36-45	12	138,25	14,7163		
	46 ve üzeri	10	140,3	13,3504		
	Toplam	24	138,792	13,3351		
Yapısalıcı	31-36	2	35,5	0,70711	0,034	0,983
	36-46	12	35,4167	3,65459		
	47 ve üzeri	10	35,3	3,74314		
	Toplam	24	35,375	3,44916		
İnsan Kaynağı	31-37	2	37	1,41421	0,383	0,826
	36-47	12	37,4167	1,72986		
	48 ve üzeri	10	37,8	2,4404		
	Toplam	24	37,5417	1,97768		
Politik	31-38	2	32	2,82843	0,138	0,933
	36-48	12	32,75	4,95663		
	49 ve üzeri	10	33,4	3,92145		
	Toplam	24	32,9583	4,27815		
Sembolik	31-39	2	30	5,65685	0,833	0,659
	36-49	12	32,6667	5,56504		
	50 ve üzeri	10	33,8	4,34102		
	Toplam	24	32,9167	4,96874		

Tablodaki sonuçlara bakıldığında Liderlik Yönelimleri betimleme ölçeği, yapısalcı, insan kaynaklı, politik ve sembolik liderlik alt boyut bulgularının yaş değişkenine göre anlamsal bir farkın bulunup bulunmadığını ölçmek amacıyla yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis analizinde anlamsal bir fark bulunmamıştır.

4.2.3. Eğitim düzeyine göre temel eğitim kurumu yöneticilerin dört çerçeve modeline göre liderlik yaklaşımları Bu bölümde Temel Eğitim Kurumu yöneticilerinin dört çerçeve modeline göre liderlik yaklaşımları arasında katılımcıların eğitim düzeyine göre farklılık olup olmadığını ölçmek üzere Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Yükseköğretim, Lisans, Yüksek Lisans olmak üzere 3 değişkenden ibarettir.

* Doktora yapan bulunmamaktadır.

Tablo 26

Eğitime Göre Liderlik Yönelimleri Ölçeği ve Alt Boyutların Bulguları

	<i>Eğitim Düzeyi</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s.s.</i>	X^2	<i>p</i>
Liderlik Yönelimleri Toplam	Yükseköğretim	2	155,5	6,36396	4,562	0,102
	Lisans	16	139,813	13,0088		
	Yüksek lisans	6	130,5	10,2323		
	Toplam	24	138,792	13,3351		
Yapısalcı	Yükseköğretim	2	40	0	5,168	0,075
	Lisans	16	35,4375	3,4442		
	Yüksek lisans	6	33,6667	2,65832		
	Toplam	24	35,375	3,44916		
İnsan Kaynağı	Yükseköğretim	2	38,5	2,12132	2,358	0,308
	Lisans	16	37,75	2,11345		
	Yüksek lisans	6	36,6667	1,50555		
	Toplam	24	37,5417	1,97768		

Tablo 26 (devam)

	<i>Eğitim Düzeyi</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s.s.</i>	X^2	<i>p</i>
Politik	Yüksekokul	2	38,5	2,12132	4,135	0,126
	Lisans	16	33,25	3,78594		
	Yüksek lisans	6	30,3333	4,4121		
	Toplam	24	32,9583	4,27815		
Sembolik	Yüksekokul	2	38,5	2,12132	4,889	0,087
	Lisans	16	33,375	4,91087		
	Yüksek lisans	6	29,8333	3,97073		
	Toplam	24	32,9167	4,96874		

Tablodaki sonuçlara bakıldığında Liderlik Yönelimleri betimleme ölçeği, yapısalcı, insan kaynaklı, politik ve sembolik liderlik alt boyutları değerlerinin eğitim düzeyine göre anlamsal bir farkın bulunup bulunmadığını ölçmek amacıyla yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis analizinde anlamsal bir fark bulunmamıştır.

4.2.4. Okul görev süresine göre temel eğitim kurumu yöneticilerin dört çerçeve modeline göre liderlik yaklaşımları Bu bölümde Temel Eğitim Kurumu yöneticilerinin dört çerçeve modeline göre liderlik yaklaşımları arasında katılımcıların okul görev süresine göre farklılık olup olmadığını ölçmek üzere Kruskal Wallis testi yapılmıştır. 1-2 yıl, 3-4 yıl, 5-6 yıl, 7-8 yıl, 9 yıl ve üzeri olmak üzere 5 değişkenden ibarettir.

Tablo 27

Okul Görev Süresine Göre Liderlik Yönelimleri Ölçeği ve Alt Boyutların Bulguları

	<i>Okul Görev Süresi</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s.s.</i>	X^2	<i>p</i>
Liderlik Stilleri Toplam	1-2 yıl	4	125,5	9,25563	7,975	0,093
	3-4 yıl	8	142,375	14,5792		
	5-6 yıl	1	128	.		
	7-8 yıl	7	136,857	8,70687		
	9 yıl ve Üzeri	4	151	10,6771		
	Toplam	24	138,792	13,3351		

Tablo 27 (devam)

	<i>Okul Görev Süresi</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s.s.</i>	X^2	<i>p</i>
Yapısalcı	1-2 yıl	4	32,25	2,5	7,307	0,121
	3-4 yıl	8	35,875	4,25735		
	5-6 yıl	1	31	.		
	7-8 yıl	7	35,7143	1,88982		
	9 yıl ve üzeri	4	38	2,44949		
	Toplam	24	35,375	3,44916		
İnsan kaynağı	1-2 yıl	4	36,25	1,89297	5,473	0,242
	3-4 yıl	8	37,375	2,13391		
	5-6 yıl	1	36	.		
	7-8 yıl	7	37,8571	1,67616		
	9 yıl ve üzeri	4	39	2		
	Toplam	24	37,5417	1,97768		
Politik	1-2 yıl	4	30	3,16228	7,594	0,108
	3-4 yıl	8	34,375	4,27409		
	5-6 yıl	1	31	.		
	7-8 yıl	7	31	3,65148		
	9 yıl ve üzeri	4	37	3,4641		
	Toplam	24	32,9583	4,27815		
Sembolik	1-2 yıl	4	27	3,55903	9,804	0,044
	3-4 yıl	8	34,75	4,74342		
	5-6 yıl	1	30	.		
	7-8 yıl	7	32,2857	3,9036		
	9 yıl ve üzeri	4	37	3,4641		
	Toplam	24	32,9167	4,96874		

Tablodaki sonuçlara bakıldığında Liderlik Yönelimleri betimleme ölçeği, yapısalcı liderlik, insan kaynaklı liderlik ve politik liderlik alt boyut bulgularının okul görev süresine göre anlamsal bir farkın bulunup bulunmadığını ölçmek amacıyla yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis analizinde anlamsal bir fark bulunmamıştır. Sembolik liderlik alt boyutunda ise anlamlı farklılık görülmektedir. Ortalama olarak 3-4 yıl olan müdürlerin daha fazla Sembolik liderlik gösterdikleri söylenebilir.

Tespit edilen farklılıkları belirlemek için gruplar kendi içlerinde ikili olarak All pairwise çoklu karşılaştırma testi ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma testinin ardından 1-2 Yıl ile 3-4 Yıl, 1-2 Yıl ile 9 yıl ve üzeri deneyim yılları arasında

anlamli farklilik olduğu saptanmıştır. Başka bir deyişle, 3-4 ve 9 yıl deneyimliler sadece 1-2 yıl deneyimlilerden daha fazla sembolik liderlik özelliği göstermektedir.

4.2.5. Deneyime göre temel eğitim kurumu yöneticilerin dört çerçeve modeline göre liderlik yaklaşımları. Bu bölümde Temel Eğitim Kurumu yöneticilerinin dört çerçeve modeline göre liderlik yaklaşımları arasında katılımcıların deneyime göre farklılık olup olmadığını ölçmek üzere Kruskal Wallis testi yapılmıştır. 11-15 Yıl, 16-20 Yıl, 20 Yıl ve üzeri olmak üzere 3 değişkenden oluşmaktadır.

Tablo 28

Deneyime Göre Liderlik Yönelimleri Ölçeği ve Alt Boyutların Bulguları

	<i>Deneyim</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s.s.</i>	X^2	<i>p</i>
Liderlik Toplam	11- 15 yıl	5	136,8	16,5136	1,996	0,369
	16-20 yıl	2	127,5	7,77817		
	20 ve üzeri	17	140,706	12,7513		
	Toplam	24	138,792	13,3351		
Yapısalcı	11- 15 yıl	5	35,2	3,96232	0,738	0,691
	16-20 yıl	2	33,5	2,12132		
	20 ve üzeri	17	35,6471	3,51677		
	Toplam	24	35,375	3,44916		
İnsan kaynağı	11- 15 yıl	5	37	1,58114	0,61	0,737
	16-20 yıl	2	37,5	2,12132		
	20 ve üzeri	17	37,7059	2,14373		
	Toplam	24	37,5417	1,97768		
Politik	11- 15 yıl	5	32,6	5,17687	1,251	0,535
	16-20 yıl	2	30,5	2,12132		
	20 ve üzeri	17	33,3529	4,28575		
	Toplam	24	32,9583	4,27815		
Sembolik	11- 15 yıl	5	32	6,78233	4,385	0,112
	16-20 yıl	2	26	1,41421		
	20 ve üzeri	17	34	4,0466		
	Toplam	24	32,9167	4,96874		

Tablodaki sonuçlara bakıldığında Liderlik Yönelimleri betimleme ölçeği, yapısalcı, insan kaynaklı, politik ve sembolik liderlik alt boyut bulgularının deneyime göre anlamsal bir farkın bulunup bulunmadığını ölçmek amacıyla yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis analizinde anlamsal bir fark bulunmamıştır.

4.2.6. Okul türüne göre temel eğitim kurumu yöneticilerin dört çerçeve modeline göre liderlik yaklaşımları. Bu bölümde Temel Eğitim Kurumu yöneticilerinin dört çerçeve modeline göre liderlik yaklaşımları arasında katılımcıların okul türüne göre anlamsal bir farkın bulunup bulunmadığını ölçmek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Devlet ve özel üzeri olmak üzere 2 değişkenden ibarettir.

Tablo 29

Okul Türüne Göre Liderlik Yönelimleri Ölçeği ve Alt Boyutların Bulguları

	<i>Okul Türü</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s.s.</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Liderlik Toplam	Devlet	17	136,647	13,5552	-1,242	0,214
	Özel	7	144	12,1244		
Yapısalcı	Devlet	17	34,8824	3,63803	-1,153	0,249
	Özel	7	36,5714	2,82		
İnsan kaynağı	Devlet	17	37,2941	2,02376	-1,044	0,297
	Özel	7	38,1429	1,86445		
Politik	Devlet	17	32,2353	4,33776	-1,278	0,201
	Özel	7	34,7143	3,86067		
Sembolik	Devlet	17	32,2353	4,99411	-1,085	0,278
	Özel	7	34,5714	4,85994		

Tablodaki sonuçlara bakıldığında Liderlik Yönelimleri betimleme ölçeği, yapısalcı, insan kaynaklı, politik ve sembolik liderlik alt boyut puanlarının okul türüne göre anlamsal bir farkın bulunup bulunmadığını ölçmek amacıyla yapılan Man Whitney U analizinde anlamsal bir fark bulunmamıştır.

4.2.7. Kurum türüne göre temel eğitim kurumu yöneticilerin dört çerçeve modeline göre liderlik yaklaşımları Bu bölümde Temel Eğitim Kurumu

yöneticilerinin dört çerçeve modeline göre liderlik yaklaşımları arasında katılımcıların kurum türüne göre farklılık olup olmadığını ölçmek üzere K. Wallis testi yapılmıştır. Anaokulu, ilkokul ve ortaokul olmak üzere 3 değişkenden ibarettir.

Tablo 30

Kurum Türü Göre Liderlik Yönelimleri Ölçeği ve Alt Boyutların Bulguları

	Kurum Türü	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s.s.</i>	X^2	<i>p</i>
Liderlik Yönelimleri	Anaokulu	2	137	32,5269	2,831	0,243
	İlkokul	16	136,125	11,4127		
	Ortaokul	6	146,5	10,9681		
Toplam	Toplam	24	138,792	13,3351		
Yapısalcı	Anaokulu	2	34,5	7,77817	1,718	0,424
	İlkokul	16	34,9375	3,17214		
	Ortaokul	6	36,8333	2,99444		
Toplam	Toplam	24	35,375	3,44916		
İnsan kaynağı	Anaokulu	2	37,5	3,53553	0,425	0,808
	İlkokul	16	37,375	1,96214		
	Ortaokul	6	38	1,89737		
Toplam	Toplam	24	37,5417	1,97768		
Politik	Anaokulu	2	33	9,89949	4,005	0,135
	İlkokul	16	31,9375	3,66003		
	Ortaokul	6	35,6667	3,50238		
Toplam	Toplam	24	32,9583	4,27815		
Sembolik	Anaokulu	2	32	11,3137	3,176	0,204
	İlkokul	16	31,875	4,52953		
	Ortaokul	6	36	3,34664		
Toplam	Toplam	24	32,9167	4,96874		

Tablodaki sonuçlara bakıldığında Liderlik Yönelimleri betimleme ölçeği, yapısalcı, insan kaynaklı, politik ve sembolik liderlik alt boyut puanlarının kurum türüne göre anlamsal bir farkın bulunup bulunmadığını ölçmek amacıyla

yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis analizinde anlamsal bir fark bulunmamıştır.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Temel Eğitim kurumlarındaki öğretmenlerinin algılarına göre, yöneticilerinin liderlik davranışları hangi düzeydedir?” sorusuna yönelik sonuçlara ulaşmaya yöneliktir. Bu yüzden öncelikle öğretmenlerin algıladıkları okul müdürlerinin liderlik yaklaşımlarına ait bulgular açıklanarak, ardından Liderlik Yönelimleri betimleme anketindeki Liderlik Yönelimlerini oluşturan, yapısalcı liderlik, insan kaynaklı liderlik, politik liderlik ve sembolik liderlik alt boyutlarına ait bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 31

Liderlik Yönelimleri Betimleme Ölçeği Toplam ve Alt Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	<i>n</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	\bar{X}	<i>s.s.</i>
Yapısalcı Liderlik	340	18	40	34,04	5,25
İnsan kaynağı	340	10	40	3,89	0,79
Politik Liderlik	340	16	40	33,21	5,51
Sembolik Liderlik	340	11	40	32	6,94
Liderlik Yönelimleri	340	69	160	132,97	23,12
Toplam					

Liderlik Yönelimleri betimleme anketinin bulgularına bakıldığında, en az puanın (69,00), en fazla puanın (160,00), ölçek ortalama puanının ise ($\bar{X} = 132,97$) olduğu görülmektedir.

Liderlik Yönelimleri betimleme ölçeği alt boyutlarına ilişkin istatistikler incelendiğinde ise sırasıyla; insan kaynaklı liderlik ($\bar{X} = 3,89$), sembolik liderlik ($\bar{X} = 32$), politik liderlik ($\bar{X} = 33,21$) ve yapısalcı liderlik boyutu ortalamasının ($\bar{X} = 34,04$) olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin liderlik yaklaşımlarına göre yapısalcı liderlik alt boyutunun en yüksek ortalamayı aldığı görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlere göre İstanbul ilinde görev yapan Temel Eğitim Kurumu yöneticilerinin en çok yapısalcı liderlik davranışını benimsedikleri tespit edilmiştir. Bunu politik liderlik yaklaşımı izlemiştir. Katılımcı öğretmenlere göre Temel Eğitim Kurumu yöneticilerinin otorite, kurallar, politikalar, planlama ve kontrol sistemlerinin hakim olduğu; örgütleri en iyi bireysel öncelikleri üzerine rasyonellikle yayıldığı inancında olan davranışlar sergilediği görülmektedir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın dördüncü alt problemi “Temel Eğitim kurumlarındaki öğretmenlerinin algılarına göre, yöneticilerinin liderlik davranışlarına ilişkin algıları; cinsiyete, yaşa, eğitim düzeyine, mesleki deneyime, bu okuldaki görev süresine, değerlendirdikleri yöneticiyle kaç yıldır çalıştığına, okul türüne, kurum türüne, okul müdürün cinsiyetine göre değişkenine göre farklılık göstermekte midir ?” sorusuna yönelik sonuçlara ulaşmaya yöneliktir. Bu yüzden öncelikle okul müdürlerin liderlik yaklaşımlarına ait bulgular açıklanarak, ardından Liderlik Yönelimleri betimleme anketindeki Liderlik Yönelimlerini oluşturan, yapısalcı liderlik, insan kaynaklı liderlik, politik liderlik ve sembolik liderlik alt boyutlarına ait bulgulara yer verilmektedir.

Bu bölümde Temel Eğitim kurumlarındaki öğretmenlerinin algılarına göre, yöneticilerinin liderlik davranışlarına ilişkin algıları;

- a) Cinsiyet
- b) Yaş
- c) Eğitim Düzeyi
- d) Deneyim
- e) Okul Görev Süresi
- f) Değerlendirdikleri Yöneticiyle kaç yıldır çalıştığı
- g) Okul Türü

- h) Kurum Türü
- i) Okul müdürünün cinsiyeti

değişkenlerine göre farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

4.4.1. Cinsiyete göre temel eğitim kurumundaki öğretmenlerin dört çerçeve modeline göre yöneticilerinin liderlik yaklaşımları. Bu bölümde Temel Eğitim Kurumundaki öğretmenlerin dört çerçeve modeline göre yöneticilerinin liderlik yaklaşımları arasında katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamsal bir farkın bulunup bulunmadığını ölçmek amacıyla Mann- Whitney U testi uygulanmıştır. Kadın- erkek parametrisinden oluşmaktadır.

Tablo 32

Cinsiyet Değişkenine Göre Liderlik Yönelimleri Betimleme Ölçeği ve Alt Boyutların Bulguları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	s.s.	Z	p
Liderlik Toplam	Kadın	265	132,3742	22,94394	-1,156	0,248
	Erkek	75	135,1733	23,78983		
Yapısalcı	Kadın	265	34,0189	5,20668	-0,305	0,76
	Erkek	75	34,12	5,43999		
İnsan kaynağı	Kadın	265	33,4377	6,4377	-1,665	0,096
	Erkek	75	34,68	6,11635		
Politik	Kadın	265	33,1094	5,40476	-1,004	0,316
	Erkek	75	33,6	5,89778		
Sembolik	Kadın	265	31,7811	6,90391	-1,267	0,205
	Erkek	75	32,7733	7,06834		

Tablodaki sonuçlara bakıldığında Liderlik Yönelimleri betimleme ölçeği, yapısalcı, insan kaynaklı, politik ve sembolik liderlik alt puanlarının cinsiyete göre anlamsal bir farkın bulunup bulunmadığını ölçmek amacıyla yapılan Mann- Whitney U analizinde anlamsal bir fark bulunmamıştır.

4.4.2. Yaşa göre temel eğitim kurumundaki öğretmenlerin dört çerçeve modeline göre yöneticilerinin liderlik yaklaşımları. Bu bölümde Temel Eğitim

Kurumundaki öğretmenlerin dört çerçeve modeline göre yöneticilerinin liderlik yaklaşımları arasında katılımcıların yaşa göre farklılık olup olmadığını ölçmek üzere Kruskal Wallis testi yapılmıştır. 21-25 Yaş, 26-30 Yaş, 31-35 Yaş, 36-45 Yaş, 46 Yaş ve üzeri olmak üzere 5 değişkenden oluşmaktadır.

Tablo 33

Yaşa Göre Liderlik Yönelimleri Betimleme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Bulguları

	Yaş	n	\bar{X}	s.s.	X^2	p
Liderlik Yönelimleri Toplam	21-25	7	148,143	14,4156	7,238	0,124
	26-30	49	131,776	21,4022		
	31-35	73	131,74	21,666		
	36-45	105	130,114	25,637		
	46 ve üzeri	106	136,198	22,2935		
	Total	340	132,971	23,1274		
Yapısalıcı	21-25	7	37,4286	3,55233	5,973	0,201
	26-30	49	34,0408	4,09756		
	31-35	73	33,8493	5,08448		
	36-45	105	33,419	5,92385		
	46 ve üzeri	106	34,566	5,16586		
	Total	340	34,0412	5,25105		
İnsan kaynaklı	21-25	7	37,5714	3,25869	5,699	0,223
	26-30	49	33,6327	6,34985		
	31-35	73	33,5753	5,94866		
	36-45	105	32,8	7,17018		
	46 ve üzeri	106	34,4906	5,8947		
	Total	340	33,7118	6,38022		

Tablo 33 (devam)

	Yaş	n	\bar{X}	s.s.	X^2	p
Politik	21-25	7	36,4286	3,5051	5,939	0,204
	26-30	49	32,7551	5,40652		
	31-35	73	32,8219	5,2924		
	36-45	105	32,8095	5,69091		
	46 ve üzeri	106	33,8962	5,58728		
	Total	340	33,2176	5,51209		
Sembolik	21-25	7	36,7143	4,92322	9,97	0,041
	26-30	49	31,3469	6,67567		
	31-35	73	31,4932	6,481		
	36-45	105	31,0857	7,74114		
	46 ve üzeri	106	33,2453	6,43622		
	Total	340	32	6,94224		

Tablodaki sonuçlara bakıldığında Liderlik Yönelimleri betimleme ölçeği, yapısalcı, insan kaynaklı ve politik liderlik alt boyut puanlarının yaşa göre anlamsal bir farkın bulunup bulunmadığını ölçmek amacıyla yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis analizinde anlamsal bir fark bulunmamıştır. Sembolik liderlik alt boyutlarında ise fark anlamlı bulunmuştur. Yaşı 21-25 olanların, diğer yaş gruplarına göre okul müdürlerini sembolik lider alt boyutunu algılama düzeyleri daha yüksek olduğu söylenebilir (Sig.p. < 0,05).

Müdürlerde Liderlik Yönelimleri ölçek puanları yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermemiştir ancak öğretmenlerde Sembolik boyut bakımından yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 2 den fazla yaş grubu olduğu için anlamlı farklılığın saptanmasında çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.

Tespit edilen farklılıkları belirlemek için gruplar kendi içlerinde ikili olarak All pairwise çoklu karşılaştırma testi ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma testinin ardından 26-30 yaş grupları ile 21-25 arasında, 31-35 yaş grupları ile 21-25 arasında, 36-45 ile 21-25 arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

4.4.3. Eğitim durumuna göre temel eğitim kurumundaki öğretmenlerin dört çerçeve modeline göre yöneticilerinin liderlik yaklaşımları. Bu bölümde Temel Eğitim Kurumundaki öğretmenlerin dört çerçeve modeline göre yöneticilerinin liderlik yaklaşımları arasında katılımcıların eğitim durumuna göre farklılık olup olmadığını ölçmek üzere Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Yüksekokul, Lisans, Yüksek Lisans ve doktora olmak üzere 4 değişkenden ibarettir.

Tablo 34

Eğitim Durumuna Göre Liderlik Yönelimleri Betimleme Ölçeği ve Alt Boyutların Bulguları

	<i>Eğitim</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s.s.</i>	X^2	<i>p</i>
Liderlik Toplam	Yüksekokul	50	140,64	19,7554	13,129	0,004
	Lisans	253	132,047	23,3347		
	Yüksek lisans	34	126,471	23,7783		
	Doktora	3	156,667	4,93288		
	Toplam	340	132,971	23,1274		
Yapısalcı	Yüksekokul	50	35,34	4,70176	9,262	0,026
	Lisans	253	33,8656	5,3702		
	Yüksek lisans	34	32,9706	4,86475		
	Doktora	3	39,3333	0,57735		
	Toplam	340	34,0412	5,25105		
İnsan kaynağı	Yüksekokul	50	35,62	5,07048	10,342	0,016
	Lisans	253	33,4545	6,43673		
	Yüksek lisans	34	32,2941	7,23011		
	Doktora	3	39,6667	0,57735		
	Toplam	340	33,7118	6,38022		
Politik	Yüksekokul	50	34,9	4,97032	11,724	0,008
	Lisans	253	33,0514	5,47735		
	Yüksek lisans	34	31,5	5,98103		
	Doktora	3	38,6667	2,3094		
	Toplam	340	33,2176	5,51209		
Sembolik	Yüksekokul	50	34,78	5,62534	17,039	0,001
	Lisans	253	31,6759	6,99473		
	Yüksek lisans	34	29,7059	7,20492		
	Doktora	3	39	1,73205		
	Toplam	340	32	6,94224		

Tablodaki sonuçlara bakıldığında Liderlik Yönelimleri betimleme ölçeğinde, Sembolik Liderlik ,Yapısalcı Liderlik, İnsan Kaynaklı Liderlik ve Politik Liderlik alt

boyutları ve liderlik toplam değerlerinin eğitim durumuna göre anlamsal bir farkın bulunup bulunmadığını ölçmek amacıyla yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis analizinde anlamsal bir fark bulunmuştur. Bu durumun doktora yapan öğretmenlerin lehine olduğu gözlenmektedir (Sig.p. < 0,05).

Liderlik toplam değerlerinde eğitim grupları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 2 den fazla eğitim durumu olduğu için anlamlı farklılığın saptanmasında çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Tespit edilen farklılıkları belirlemek için gruplar kendi içlerinde ikili olarak All pairwise çoklu karşılaştırma testi ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma testinin ardından yüksek lisans ile yüksek okul, yüksek lisans ile doktora, lisans ile yüksek okul eğitim durumları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

Yapısal liderlik değerinde eğitim grupları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 2 den fazla eğitim durumu olduğu için anlamlı farklılığın saptanmasında çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Tespit edilen farklılıkları belirlemek için gruplar kendi içlerinde ikili olarak All pairwise çoklu karşılaştırma testi ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma testinin ardından yüksek lisans ile yüksek okul, eğitim durumları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

İnsan kaynaklı liderlik değerinde eğitim grupları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 2 den fazla eğitim durumu olduğu için anlamlı farklılığın saptanmasında çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Tespit edilen farklılıkları belirlemek için gruplar kendi içlerinde ikili olarak All pairwise çoklu karşılaştırma testi ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma testinin ardından yüksek lisans ile yüksek okul, yüksek lisans ile doktora eğitim durumları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

Politik liderlik değerinde eğitim grupları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 2 den fazla eğitim durumu olduğu için anlamlı farklılığın saptanmasında çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Tespit edilen farklılıkları belirlemek için gruplar kendi içlerinde ikili olarak All pairwise çoklu karşılaştırma testi ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma testinin ardından yüksek lisans ile yüksek okul, yüksek lisans ile doktora eğitim durumları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

Sembolik liderlik değerinde eğitim grupları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 2 den fazla eğitim durumu olduğu için anlamlı farklılığın saptanmasında çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Tespit edilen farklılıkları belirlemek için

gruplar kendi içlerinde ikili olarak All pairwise çoklu karşılaştırma testi ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma testinin ardından yüksekisans ile yüksekokul, yüksek lisans ile doktora, lisans ile yüksekokul eğitim durumları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

4.4.4. Okul görev süresine göre temel eğitim kurumundaki öğretmenlerin dört çerçeve modeline göre yöneticilerinin liderlik yaklaşımları. Bu bölümde Temel Eğitim Kurumundaki öğretmenlerin dört çerçeve modeline göre yöneticilerinin liderlik yaklaşımları arasında katılımcıların okul görev süresine göre farklılık olup olmadığını ölçmek üzere Kruskal Wallis testi yapılmıştır. 1-2 Yıl, 3-4 Yıl, 5-6 Yıl, 7-8 Yıl, 9 Yıl ve üzeri olmak üzere 5 değişkenden ibarettir.

Tablo 35

Okul Görev Süresine Göre Liderlik Yönelimleri Betimleme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Bulguları

	<i>Okul Görev Süresi</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s.s.</i>	X^2	<i>p</i>
Liderlik Toplam	1-2 Yıl	92	130,13	20,8085	8,095	0,088
	3-4 Yıl	112	136,214	22,0701		
	5-6 Yıl	44	127,864	25,997		
	7-8 Yıl	36	134,361	23,726		
	9 Yıl ve Üzeri	56	134,268	25,5339		
	Toplam	340	132,971	23,1274		
Yapısalcı	1-2 Yıl	92	33,1739	5,04836	10,044	0,04
	3-4 Yıl	112	35,0625	4,64657		
	5-6 Yıl	44	32,8409	5,68123		
	7-8 Yıl	36	34,25	5,6537		
	9 Yıl ve Üzeri	56	34,2321	5,83404		
	Toplam	340	34,0412	5,25105		

Tablo 35 (devam)

	<i>Okul Görev Süresi</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s.s.</i>	X^2	<i>P</i>
İnsan kaynağı	1-2 Yıl	92	33,5326	5,81671	3,455	0,485
	3-4 Yıl	112	34,4107	6,18273		
	5-6 Yıl	44	32,4545	7,18025		
	7-8 Yıl	36	33,8056	6,38668		
	9 Yıl ve Üzeri	56	33,5357	7,01159		
	Toplam	340	33,7118	6,38022		
Politik	1-2 Yıl	92	32,337	4,91975	11,125	0,025
	3-4 Yıl	112	34	5,34402		
	5-6 Yıl	44	31,7273	6,33324		
	7-8 Yıl	36	33,8056	5,3067		
	9 Yıl ve Üzeri	56	33,8929	5,94116		
	Toplam	340	33,2176	5,51209		
Sembolik	1-2 Yıl	92	31,087	6,20466	7,062	0,133
	3-4 Yıl	112	32,7411	6,97453		
	5-6 Yıl	44	30,8409	7,51725		
	7-8 Yıl	36	32,5	7,01631		
	9 Yıl ve Üzeri	56	32,6071	7,45332		
	Toplam	340	32	6,94224		

Tablodaki sonuçlara bakıldığında Liderlik Yönelimleri betimleme ölçeği, sembolik liderlik ve insan kaynaklı liderlik alt boyut puanlarının okul görev süresine göre anlamsal bir farkın bulunup bulunmadığını ölçmek amacıyla yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis analizinde anlamsal bir fark bulunmamıştır. Yapısal ve politik liderlik alt boyutlarında ise fark anlamlı bulunmuştur. Aynı okulda, 3-4 yıl çalışan öğretmenler, diğer yıl gruplarına göre okul müdürlerini Yapısal ve politik liderlik alt boyutunu algılama düzeyleri daha yüksek olduğu söylenebilir. (Sig.p. < 0,05).

Yapısal ve politik liderlik değerinde okul görev süreleri grupları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 2 den fazla okul görev süresi aralığı olduğu için anlamlı farklılığın saptanmasında çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Tespit edilen farklılıkları belirlemek için gruplar kendi içlerinde ikili olarak All pairwise çoklu karşılaştırma testi ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma testinin ardından 1-2 Yıl ile 3-4 Yıl arasında deneyimi olan öğretmenler ,yöneticilerini daha fazla yapısal ve politik liderler olarak görmektedirler.

4.4.5. Katılımcıların deneyimlerine göre temel eğitim kurumundaki öğretmenlerin dört çerçeve modeline göre yöneticilerinin liderlik yaklaşımları.

Bu bölümde Temel Eğitim Kurumundaki öğretmenlerin dört çerçeve modeline göre yöneticilerinin liderlik yaklaşımları arasında katılımcıların deneye göre farklılık olup olmadığını ölçmek üzere Kruskal Wallis testi yapılmıştır. 1 Yılda Az, 1-2 Yıl, 3-5 sene, 6-10 sene, 11-15 sene, 16-20 sene, 20 sene ve üstü olmak üzere 7 değişkenden oluşmaktadır.

Tablo 36

Deneyime Göre Liderlik Yönelimleri Betimleme Ölçeği ve Alt Boyutların Bulguları

	<i>Deneyim</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s.s.</i>	X^2	<i>P</i>
Liderlik Yönelimleri Toplam	1 yıldan az	6	137,167	17,8708	10,527	0,104
	1-2 Yıl	6	148,167	7,80812		
	3-5 Yıl	24	139,375	20,7612		
	6-10 Yıl	75	132,56	22,0523		
	11-15 Yıl	67	127,537	23,4465		
	16-20 Yıl	58	129,655	26,1799		
	20 ve üzeri	104	136,019	22,491		
	Toplam	340	132,971	23,1274		
	1 yıldan az	6	34,5	4,03733		
	1-2 Yıl	6	36,8333	2,31661		
Yapısalcı	3-5 Yıl	24	35,9583	4,65766	10,829	0,094
	6-10 Yıl	75	34,04	4,6888		
	11-15 Yıl	67	32,6567	5,45936		
	16-20 Yıl	58	33,7759	5,734		
	20 ve üzeri	104	34,4519	5,38405		
	Toplam	340	34,0412	5,25105		

Tablo 36 (devam)

	<i>Deneyim</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s.s.</i>	X^2	<i>p</i>
İnsan Kaynağı	1 yıldan az	6	36	4,3359	15,112	0,019
	1-2 Yıl	6	38,8333	0,98319		
	3-5 Yıl	24	35,4583	5,95621		
	6-10 Yıl	75	33,6	6,22549		
	11-15 Yıl	67	32,2537	6,67729		
	16-20 Yıl	58	32,431	7,09117		
	20 ve üzeri	104	34,6154	5,93052		
	Toplam	340	33,7118	6,38022		
	Politik	1 yıldan az	6	33,6667		
1-2 Yıl		6	36,3333	2,80476		
3-5 Yıl		24	34,375	4,79866		
6-10 Yıl		75	33,12	5,51646		
11-15 Yıl		67	32,0597	5,39607		
16-20 Yıl		58	32,8103	5,97497		
20 ve üzeri		104	33,7885	5,57852		
Toplam		340	33,2176	5,51209		
Sembolik		1 yıldan az	6	33	5,65685	10,974
	1-2 Yıl	6	36,1667	3,37145		
	3-5 Yıl	24	33,5833	6,33772		
	6-10 Yıl	75	31,8	6,75038		
	11-15 Yıl	67	30,5672	6,95706		
	16-20 Yıl	58	30,6379	8,09093		
	20 ve üzeri	104	33,1635	6,49138		
	Toplam	340	32	6,94224		

Tablodaki sonuçlara bakıldığında Liderlik Yönelimleri betimleme ölçeği, yapısalcı liderlik , politik liderlik ve sembolik liderlik alt boyut puanlarının deneyime göre anlamsal bir farkın bulunup bulunmadığını ölçmek amacıyla yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis analizinde anlamsal bir fark bulunmamıştır. İnsan kaynaklı Liderlik alt boyutunda anlamlı fark vardır. 1-2 yıl deneyime sahip öğretmenlerin, müdürlerini daha çok insan kaynaklı lider olarak gördükleri tespit edilmiştir.

4.4.6. Değerlendirdikleri yöneticiyle çalışma süresine göre temel eğitim kurumundaki öğretmenlerin dört çerçeve modeline göre yöneticilerinin liderlik yaklaşımları. Bu bölümde Temel Eğitim Kurumundaki öğretmenlerin dört çerçeve modeline göre yöneticilerinin liderlik yaklaşımları arasında katılımcıların Değerlendirdikleri yöneticiyle çalışma süresi göre farklılık olup olmadığını ölçmek

üzere Kruskal Wallis testi yapılmıştır. 1-2 sene, 3-4 sene, 5-6 sene, 7-8 sene, 9 sene ve üzeri olmak üzere 5 değişkenden ibarettir.

Tablo 37

Değerlendirdikleri Yöneticiyle Çalışma Süresine Göre Liderlik Yönelimleri Betimleme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Bulguları

	<i>Dğrl.Yön.Çalışma Süresi</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s.s.</i>	X^2	<i>p</i>
Liderlik Yönelimleri Toplam	1-2 Yıl	142	129,387	24,3773	8,584	0,072
	3-4 Yıl	155	134,355	21,724		
	5-6 Yıl	14	135,214	25,3079		
	7-8 Yıl	24	141,708	21,8483		
	9 Yıl ve Üzeri	5	143,6	15,5177		
	Toplam	340	132,971	23,1274		
Yapısalcı	1-2 Yıl	142	33,3239	5,52306	6,2	0,185
	3-4 Yıl	155	34,4	4,87852		
	5-6 Yıl	14	33,9286	6,2814		
	7-8 Yıl	24	35,5833	5,29082		
	9 Yıl ve Üzeri	5	36,2	3,56371		
	Toplam	340	34,0412	5,25105		
İnsan kaynağı	1-2 Yıl	142	32,9366	7,02802	4,013	0,404
	3-4 Yıl	155	34,1161	5,75355		
	5-6 Yıl	14	34	6,31238		
	7-8 Yıl	24	35,125	6,45595		
	9 Yıl ve Üzeri	5	35,6	4,5607		
	Toplam	340	33,7118	6,38022		
Politik	1-2 Yıl	142	32,1972	5,68716	14,103	0,007
	3-4 Yıl	155	33,5742	5,26067		
	5-6 Yıl	14	33,7143	6,28097		
	7-8 Yıl	24	36	4,61566		
	9 Yıl ve Üzeri	5	36,4	4,09878		
	Toplam	340	33,2176	5,51209		
Sembolik	1-2 Yıl	142	30,9296	7,27441	10,618	0,031
	3-4 Yıl	155	32,2645	6,66068		
	5-6 Yıl	14	33,5714	6,80175		
	7-8 Yıl	24	35	6,26932		
	9 Yıl ve Üzeri	5	35,4	3,78153		
	Toplam	340	32	6,94224		

Tablodaki sonuçlara bakıldığında Liderlik Yönelimleri betimleme ölçeği, yapısalcı liderlik, insan kaynaklı liderlik alt boyutları değerlerinin Değerlendirdikleri yöneticiyle çalışma süresi göre anlamsal bir farkın bulunup bulunmadığını ölçmek amacıyla yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis analizinde anlamsal bir fark bulunmamıştır. Sembolik liderlik ve politik liderlik alt boyutlarında ise anlamlı farklılık görülmektedir. Yöneticisiyle 9 yıl ve üzeri yıl çalışan öğretmenlerin yöneticilerini daha fazla Sembolik ve politik lider olarak gördükleri söylenebilir.

Politik değerinde değerlendirilen yöneticiyle çalışma süresi grupları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 2 den fazla yaş grubu olduğu için anlamlı farklılığın saptanmasında çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Tespit edilen farklılıkları belirlemek için gruplar kendi içlerinde ikili olarak All pairwise çoklu karşılaştırma testi ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma testinin ardından 1-2 Yıl ile 7-8 Yıl süre çalışma durumları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

Sembolik liderlik değerinde değerlendirilen yöneticiyle çalışma süresi grupları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 2 den çalışma süresi aralığı olduğu için anlamlı farklılığın saptanmasında çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Tespit edilen farklılıkları belirlemek için gruplar kendi içlerinde ikili olarak All pairwise çoklu karşılaştırma testi ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma testinin ardından 1-2 yıl ile 7-8 yıl çalışma süresi durumları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

4.4.7. Okul türüne göre temel eğitim kurumundaki öğretmenlerin dört çerçeve modeline göre yöneticilerinin liderlik yaklaşımları. Bu bölümde Temel Eğitim Kurumundaki öğretmenlerin dört çerçeve modeline göre yöneticilerinin liderlik yaklaşımları arasında katılımcıların okul türüne göre anlamsal bir farkın bulunup bulunmadığını ölçmek amacıyla Mann- Whitney U testi uygulanmıştır. Devlet ve özel üzeri olmak üzere 2 değişkenden ibarettir.

Tablo 38

Okul Türüne Göre Liderlik Yönelimleri Betimleme Ölçeği ve Alt Boyutların Bulguları

	<i>Okul Türü</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s.s.</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Liderlik	Devlet	291	131,718	23,7604		
Yönelimleri	Özel	49			-2,246	0,025
Toplam			140,408	17,3421		
Yapısalıcı	Devlet	291	33,7113	5,40745		
	Özel	49	36	3,67423	-2,521	0,012
İnsan kaynağı	Devlet	291	33,4811	6,56392		
	Özel	49	35,0816	4,99515	-1,205	0,228
Politik	Devlet	291	32,9244	5,62823		
	Özel	49	34,9592	4,42511	-2,371	0,018
Sembolik	Devlet	291	31,6014	7,12735		
	Özel	49	34,3673	5,17483	-2,461	0,014

Tablodaki sonuçlara bakıldığında Liderlik Yönelimleri betimleme ölçeği, insan kaynakları okul türüne göre anlamsal bir farkın bulunup bulunmadığını ölçmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U analizinde anlamsal bir fark bulunmamıştır. Sembolik liderlik, Yapısalıcı liderlik, Politik liderlik alt boyutlarında ve Liderlik Yönelimleri toplamında ise anlamlı farklılık görülmektedir. Özel okul öğretmenleri, yöneticilerini daha fazla politik, yapısalıcı ve sembolik lider olarak görmektedir.

4.4.8. Kurum türüne göre temel eğitim kurumundaki öğretmenlerin dört çerçeve modeline göre yöneticilerinin liderlik yaklaşımları. Bu bölümde Temel Eğitim Kurumundaki öğretmenlerin dört çerçeve modeline göre yöneticilerinin liderlik yaklaşımları arasında katılımcıların kurum türüne göre farklılık olup olmadığını ölçmek üzere Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Anaokulu, ilkokul ve ortaokul olmak üzere 3 değişkenden ibarettir.

Tablo 39

Kurum Türüne Göre Liderlik Yönelimleri Betimleme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Bulguları

	<i>Kurum Türü</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s.s.</i>	X^2	<i>p</i>
Liderlik Yönelimleri Toplam	Anaokulu	29	143,759	18,7762	8,219	0,016
	İlkokul	219	131,849	23,3745		
	Ortaokul	92	132,239	23,1205		
	Toplam	340	132,971	23,1274		
Yapısalcı	Anaokulu	29	36,7241	3,67323	8,613	0,013
	İlkokul	219	33,863	5,40976		
	Ortaokul	92	33,6196	5,09005		
	Toplam	340	34,0412	5,25105		
İnsan kaynağı	Anaokulu	29	35,8621	5,5916	5,446	0,066
	İlkokul	219	33,3516	6,46087		
	Ortaokul	92	33,8913	6,34096		
	Toplam	340	33,7118	6,38022		
Politik	Anaokulu	29	35,931	4,60536	9,257	0,01
	İlkokul	219	32,9132	5,49785		
	Ortaokul	92	33,087	5,62696		
	Toplam	340	33,2176	5,51209		
Sembolik	Anaokulu	29	35,2414	5,68617	8,412	0,015
	İlkokul	219	31,7215	7,03269		
	Ortaokul	92	31,6413	6,88777		
	Toplam	340	32	6,94224		

Tablodaki sonuçlara bakıldığında Liderlik yönelimleri betimleme ölçeği, insan kaynakları açısından kurum türüne göre anlamsal bir farkın bulunup bulunmadığını ölçmek amacıyla yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis analizinde anlamsal bir fark bulunmamıştır. Sembolik liderlik, yapısalcı liderlik, politik liderlik alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmektedir. Anaokulu

öğretmenleri, yöneticilerini daha fazla yapısalcı ve sembolik lider olarak görmektedir.

Liderlik yönelimleri toplamı, yapısalcı, politik ve sembolik liderlik değerleriyle kurum türü grupları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. İki'den fazla kurum türü olduğu için anlamlı farklılığın saptanmasında çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Tespit edilen farklılıkları belirlemek için gruplar kendi içlerinde ikili olarak All pairwise çoklu karşılaştırma testi ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma testinin ardından tüm alt boyutlarda ilkökul ile anaokulu, ortaokul ile anaokul kurum türleri arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır ($p=0,025$).

4.4.9. Okul müdürünün cinsiyetine göre temel eğitim kurumundaki öğretmenlerin dört çerçeve modeline göre yöneticilerinin liderlik yaklaşımları. Bu bölümde Temel Eğitim Kurumundaki öğretmenlerin dört çerçeve modeline göre anlamsal bir farkın bulunup bulunmadığını ölçmek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Kadın-erkek parametrisinden oluşmaktadır.

Tablo 40

Okul Müdürü Cinsiyetine Göre Liderlik Yönelimleri Betimleme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Bulguları

	<i>Okul Müdürünüzün Cinsiyeti</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s.s.</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Liderlik	Kadın	30	147,1	15,7313		
Yönelimleri	Erkek	310	131,603	23,2879	-3,808	0,001
Toplam						
Yapısalcı	Kadın	30	37,5333	2,99117		
	Erkek	310	33,7032	5,3021	-3,894	0,001
İnsan kaynağı	Kadın	30	36,7333	4,57077		
	Erkek	310	33,4194	6,4596	-3,022	0,003
Politik	Kadın	30	36,6333	3,78275		
	Erkek	310	32,8871	5,54506	-3,837	0,001
Sembolik	Kadın	30	36,2	5,08819		
	Erkek	310	31,5935	6,96891	-3,832	0,001

Tablodaki sonuçlara bakıldığında Liderlik Yönelimleri betimleme ölçeği, ve tüm ölçek değerlerinin okul müdürünüzün cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla Mann- Whitney U testinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptandığını söylemek mümkündür. Tüm ölçeklerde kadın müdürlerle çalışanlarda daha yüksektir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci Alt problemi “Temel Eğitim öğretmenlerinin algılarına göre, öğretmenlerin motivasyonları ne düzeydedir?” sorusuna yönelik sonuçlara ulaşmaya yöneliktir. Bu yüzden öncelikle öğretmenlerin motivasyonlarına ait genel bulgular açıklanarak iş motivasyonunun ekip uyumu, işle bütünleşme, kuruma bağlılık ve kişisel gelişim alt değerlerini oluşturan alt boyutlarına ait bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 41

İş Motivasyonu Ölçeğinin Toplam ve Alt Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

	<i>n</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	\bar{X}	<i>s.s.</i>
Ekip Uyumu	340	1,25	5,00	3,89	0,79
İşle Bütünleşme	340	1,00	5,00	3,73	0,78
Kuruma Bağlılık	340	2,33	5,00	4,25	0,61
Kişisel Gelişim	340	1,33	5,00	3,96	0,77
İş Motivasyonu Ölçeği Toplam	340	1,79	5,00	3,94	0,66

İş motivasyonu ölçeğinin bulgularına bakıldığında, en az puanın (1,79), en fazla puanın (5,00) olduğu, ölçek ortalama puanının ise ($\bar{X} = 3,94$) olduğu görülmektedir.

İş ölçeği alt boyutlarına ilişkin istatistikler incelendiğinde ise sırasıyla; işle bütünleşme ($\bar{X} = 3,73$), ekip uyumu ($\bar{X} = 3,89$), kişisel gelişim ($\bar{X} = 3,96$), kuruma bağlılık alt boyutu ortalamasının ($\bar{X} = 4,25$) olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin iş motivasyonu ölçeğinde kuruma bağlılık alt boyutunun en yüksek ortalamayı aldığı görülmektedir.

İstanbul ilinde görev yapan Temel Eğitim Kurumu öğretmenlerin kurumlarına bağlı olduğunu söyleyebiliriz. Bunu kişisel gelişimleri izlemiştir.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde Temel Eğitim Kurumu bölümde Temel Eğitim Kurumu öğretmenlerinin iş motivasyonu algı düzeylerinin;

- a) Cinsiyet
- b) Yaş
- c) Eğitim Düzeyi
- d) Deneyim
- e) Okul Görev Süresi
- f) Değerlendirdikleri Yöneticiyle kaç yıldır çalıştığı
- g) Okul Türü
- h) Kurum Türü
- i) Okul müdürünün cinsiyeti
- j) Okul Türü

değişkenlerine göre farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

4.6.1. Cinsiyete göre temel eğitim kurumundaki öğretmenlerin iş motivasyonu algıları. Bu bölümde Temel Eğitim Kurumu öğretmenlerinin iş motivasyonu algı düzeyleri arasında katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamsal bir farkın bulunup bulunmadığını ölçmek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Kadın-erkek parametrisinden oluşmaktadır.

Tablo 42

Cinsiyet Değişkenine Göre İş Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutların Bulguları

	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s.s.</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
İş Motivasyonu	Kadın	265	3,9291	0,66749	-0,577	0,564
	Erkek	75	3,9848	0,64289		
Ekip Uyumu	Kadın	265	3,8887	0,78689	-0,676	0,499
	Erkek	75	3,9333	0,82131		
İşle Bütünleşme	Kadın	265	3,7311	0,79542	-0,118	0,906
	Erkek	75	3,7267	0,74907		
Kuruma Bağlılık	Kadın	265	4,2302	0,61772	-1,518	0,129
	Erkek	75	4,3378	0,61633		
Kişisel Gelişim	Kadın	265	3,9459	0,79878	-0,671	0,502
	Erkek	75	4,0444	0,69389		

Tablodaki Mann Whitney U analizi sonuçlarına bakıldığında cinsiyet değişkenine göre; iş motivasyonu alt boyutlarından anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür.

4.6.2. Yaşa göre temel eğitim kurumundaki öğretmenlerin iş motivasyonu algıları. Bu bölümde Temel Eğitim Kurumu öğretmenlerinin iş motivasyonu arasında katılımcıların yaşa göre farklılık olup olmadığını ölçmek üzere Kruskal Wallis testi yapılmıştır. 21- 25 yaş, 26-30 yaş, 31-35 yaş, 36-45 yaş, 46 yaş ve üzeri olmak üzere 5 değişkenden oluşmaktadır.

Tablo 43

Yaşa Göre İş Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutların Bulguları

	<i>Yaş</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s.s.</i>	X^2	<i>p</i>
İş Motivasyonu Toplam	21-25	7	4,3469	0,45256	15,553	0,004
	26-30	49	3,7682	0,59682		
	31-35	73	3,8053	0,65001		
	36-45	105	3,9102	0,72762		
	46 ve üzeri	106	4,1193	0,59482		
	Total	340	3,9414	0,66161		

Tablo 43 (devam)

	<i>Yaş</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s.s.</i>	X^2	<i>p</i>
Ekip Uyum	21-25	7	4,2857	0,52893	20,212	0,001
	26-30	49	3,602	0,69955		
	31-35	73	3,7705	0,7714		
	36-45	105	3,8714	0,86332		
	46 ve üzeri	106	4,125	0,72969		
	Total	340	3,8985	0,79359		
İşle Bütünleşme	21-25	7	4,3214	0,44987	9,712	0,046
	26-30	49	3,6582	0,73367		
	31-35	73	3,5822	0,82291		
	36-45	105	3,6738	0,82343		
	46 ve üzeri	106	3,8821	0,72474		
	Total	340	3,7301	0,78435		
Kuruma Bağlılık	21-25	7	4,4286	0,56811	8,555	0,073
	26-30	49	4,1497	0,61637		
	31-35	73	4,137	0,63546		
	36-45	105	4,2444	0,65579		
	46 ve üzeri	106	4,3805	0,55289		
	Total	340	4,2539	0,61812		
Kişisel Gelişim	21-25	7	4,381	0,59094	15,084	0,005
	26-30	49	3,7551	0,73527		
	31-35	73	3,8174	0,80131		
	36-45	105	3,9429	0,85916		
	46 ve üzeri	106	4,1667	0,64938		
	Total	340	3,9676	0,77696		

Tablodaki sonuçlara bakıldığında iş motivasyonu ölçeği, kuruma bağlılık alt boyutu değerlerinin yaşa göre anlamsal bir farkın bulunup bulunmadığını ölçmek amacıyla yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis analizinde anlamsal bir fark bulunmamıştır. Ekip uyumu, işle bütünleşme ve kişisel gelişim alt boyutlarında ise 21-25 yaş aralığındaki katılımcıların anlamlı fark gösterdiği görülmüştür.

Ekip uyumu değerinde yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. ikiden fazla yaş grubu olduğu için anlamlı farklılığın saptanmasında çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Tespit edilen farklılıkları belirlemek için gruplar kendi içlerinde ikili olarak All pairwise çoklu karşılaştırma testi ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma testinin ardından 26-30 yaş ile 36-45 yaş, 26-30 yaş ile 46 yaş ve üzeri, 31-35 yaş ile 46 yaş ve üzeri yaş grupları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

İşe bütünleşme değerinde yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 2 den fazla yaş grubu olduğu için anlamlı farklılığın saptanmasında çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Tespit edilen farklılıkları belirlemek için gruplar kendi içlerinde ikili olarak All pairwise çoklu karşılaştırma testi ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma testinin ardından 31-35 yaş ile 21-25 yaş grupları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

Kişisel gelişim değerinde yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 2 den fazla yaş grubu olduğu için anlamlı farklılığın saptanmasında çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Tespit edilen farklılıkları belirlemek için gruplar kendi içlerinde ikili olarak All pairwise çoklu karşılaştırma testi ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma testinin ardından 26-30 yaş ile 46 yaş ve üzeri, 31-35 yaş ile 46 yaş ve üzeri yaş grupları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

İş motivasyonu toplam değerinde yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 2 den fazla yaş grubu olduğu için anlamlı farklılığın saptanmasında çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Tespit edilen farklılıkları belirlemek için gruplar kendi içlerinde ikili olarak All pairwise çoklu karşılaştırma testi ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma testinin ardından 26-30 yaş ile 46 yaş ve üzeri, 31-35 yaş ile 46 yaş ve üzeri yaş grupları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

4.6.3. Eğitim durumuna göre temel eğitim kurumundaki öğretmenlerin iş motivasyonu algıları. Bu bölümde Temel Eğitim Kurumundaki öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerine göre katılımcıların eğitim durumuna göre farklılık olup olmadığını ölçmek üzere Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Yüksekokul, Lisans, Yüksek Lisans ve Doktora olmak üzere 4 değişkenden ibarettir.

Tablo 44

Eğitime Göre İş Motivasyonu leği ve Alt Boyutlarının Bulguları

	<i>Eğitim</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s.s.</i>	X^2	<i>p</i>
İş motivasyonu toplam	Yksekkul	50	4,24	0,56589		
	Lisans	253	3,9049	0,64522		
	Yüksek lisans	34	3,7269	0,77181	13,406	0,004
	Doktora	3	4,4762	0,67512		
	Toplam	340	3,9414	0,66161		
Ekip Uyumu	Yksekkul	50	4,205	0,62615		
	Lisans	253	3,8676	0,78412		
	Yüksek lisans	34	3,6103	0,93984	12,814	0,005
	Doktora	3	4,6667	0,57735		
	Toplam	340	3,8985	0,79359		
İşle Bütünleşme	Yksekkul	50	4,02	0,74375		
	Lisans	253	3,6986	0,76786		
	Yüksek lisans	34	3,5	0,85058	9,817	0,020
	Doktora	3	4,1667	1,04083		
	Toplam	340	3,7301	0,78435		
Kuruma Bağlılık	Yksekkul	50	4,48	0,48168		
	Lisans	253	4,2213	0,62235		
	Yüksek lisans	34	4,1275	0,69638	9,412	0,024
	Doktora	3	4,6667	0,57735		
	Toplam	340	4,2539	0,61812		
Kişisel Gelişim	Yksekkul	50	4,34	0,5694		
	Lisans	253	3,913	0,76601		
	Yüksek lisans	34	3,7843	0,96708	15,625	0,001
	Doktora	3	4,4444	0,50918		
	Toplam	340	3,9676	0,77696		

Tablodaki sonuçlara bakıldığında iş motivasyonu leğinde Ekip uyumu, işle bütünleşme, kuruma bağlılık ve kişisel gelişim alt boyut puanlarının eğitim

durumuna göre anlamsal bir farkın bulunup bulunmadığını ölçmek amacıyla yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis analizinde anlamsal bir fark bulunmuştur. Bu durumun doktora yapan öğretmenlerin lehine olduğu gözlenmektedir (Sig.p. < 0,05).

İş motivasyonu toplamı, ekip uyumu, işle bütünleşme, kuruma bağlılık ve kişisel gelişim değerleriyle eğitim durumu grupları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. İki den fazla eğitim durumu olduğu için anlamlı farklılığın saptanmasında çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Tespit edilen farklılıkları belirlemek için gruplar kendi içlerinde ikili olarak All pairwise çoklu karşılaştırma testi ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma testinin ardından tüm alt boyutlarda yüksek lisans ile yüksek okul , lisans ile yüksek okul eğitim durumları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır ($p=0,025$).

4.6.4. Okul görev süresine göre temel eğitim kurumundaki öğretmenlerin iş motivasyonu algıları. Bu bölümde Temel Eğitim Kurumundaki öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerine göre katılımcıların okul görev sürelerine göre farklılık olup olmadığını ölçmek üzere Kruskal Wallis testi yapılmıştır. 1-2 yıl, 3-4 yıl, 5-6 yıl, 7-8 yıl, 9 yıl ve üzeri olmak üzere 5 değişkenden ibarettir.

Tablo 45

Okul Görev Süresine Göre İş Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutlarının Bulguları

	<i>Okul Görev Süresi</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s.s.</i>	X^2	<i>p</i>
İş motivasyonu toplam	1-2 Yıl	92	3,8727	0,62762	7,65	0,105
	3-4 Yıl	112	3,9707	0,69528		
	5-6 Yıl	44	3,7873	0,6298		
	7-8 Yıl	36	3,9702	0,62068		
	9 Yıl ve Üzeri	56	4,0982	0,67908		
	Toplam	340	3,9414	0,66161		
Ekip Uyumu	1-2 Yıl	92	3,8424	0,77806	5,875	0,209
	3-4 Yıl	112	3,9286	0,78012		
	5-6 Yıl	44	3,7386	0,81225		
	7-8 Yıl	36	3,8819	0,77341		
	9 Yıl ve Üzeri	56	4,067	0,83597		
	Toplam	340	3,8985	0,79359		

Tablo 45 (devam)

	<i>Okul Görev Süresi</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s.s.</i>	X^2	<i>p</i>
İşle Bütünleşme	1-2 Yıl	92	3,663	0,71525	6,714	0,152
	3-4 Yıl	112	3,7612	0,89693		
	5-6 Yıl	44	3,5739	0,69378		
	7-8 Yıl	36	3,7292	0,71057		
	9 Yıl ve Üzeri	56	3,9018	0,75178		
	Toplam	340	3,7301	0,78435		
Kuruma Bağlılık	1-2 Yıl	92	4,1812	0,62393	5,784	0,216
	3-4 Yıl	112	4,2917	0,60383		
	5-6 Yıl	44	4,1364	0,66402		
	7-8 Yıl	36	4,2778	0,60422		
	9 Yıl ve Üzeri	56	4,375	0,59987		
	Toplam	340	4,2539	0,61812		
Kişisel Gelişim	1-2 Yıl	92	3,8841	0,76784	8,415	0,077
	3-4 Yıl	112	3,9851	0,81697		
	5-6 Yıl	44	3,7879	0,75428		
	7-8 Yıl	36	4,1019	0,71189		
	9 Yıl ve Üzeri	56	4,125	0,74553		
	Toplam	340	3,9676	0,77696		

Tablodaki sonuçlara bakıldığında iş motivasyonu ölçeği, ekip uyumu, işle bütünleşme, kuruma bağlılık ve kişisel gelişim alt boyutu değerlerinin okul görev süresine göre anlamsal bir farkın bulunup bulunmadığını ölçmek amacıyla yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis analizinde anlamsal bir fark bulunmamıştır.

4.6.5. Deneyim yıllarına göre temel eğitim kurumundaki öğretmenlerin iş motivasyonu algıları. Bu bölümde Temel Eğitim Kurumundaki öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerine göre katılımcıların deneyim yıllarına göre farklılık olup olmadığını ölçmek üzere Kruskal Wallis testi yapılmıştır. 1 yıldan az, 1-2 yıl, 3-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 20 yıl ve üzeri olmak üzere 7 değişkenden ibarettir.

Tablo 46

Deneyime Göre İş Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutların Bulguları

	<i>Deneyim</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s.s.</i>	X^2	<i>p</i>
İş Motivasyonu Toplam	1 yıldan az	6	4,0357	0,31542	8,166	0,226
	1-2 yıl	6	4,2619	0,51044		
	3-5 yıl	24	3,8512	0,72137		
	6-10 yıl	75	3,8333	0,61348		
	11-15 yıl	67	3,8635	0,64029		
	16-20 yıl	58	3,9187	0,80261		
	20 ve üzeri	104	4,079	0,61412		
	Toplam	340	3,9414	0,66161		
	Ekip Uyumu	1 yıldan az	6	4,0833		
1-2 yıl		6	4,1667	0,58452		
3-5 yıl		24	3,7813	0,80526		
6-10 yıl		75	3,7433	0,72127		
11-15 yıl		67	3,8246	0,80248		
16-20 yıl		58	3,8534	0,9471		
20 ve üzeri		104	4,0841	0,73868		
Toplam		340	3,8985	0,79359		
İşle Bütünleşme		1 yıldan az	6	3,9583	0,36799	4,226
	1-2 yıl	6	4,0833	0,46547		
	3-5 yıl	24	3,75	0,794		
	6-10 yıl	75	3,6433	0,82012		
	11-15 yıl	67	3,6493	0,75008		
	16-20 yıl	58	3,6767	0,89835		
	20 ve üzeri	104	3,8365	0,73716		
	Toplam	340	3,7301	0,78435		

Tablo 46 (devam)

	<i>Deneyim</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s.s.</i>	X^2	<i>p</i>
Kuruma Bağlılık	1 yıldan az	6	4,0556	0,32773	9,756	0,135
	1-2 yıl	6	4,5	0,65828		
	3-5 yıl	24	4,1389	0,69447		
	6-10 yıl	75	4,2311	0,57206		
	11-15 yıl	67	4,1493	0,64166		
	16-20 yıl	58	4,2126	0,71109		
	20 ve üzeri	104	4,3846	0,55694		
	Toplam	340	4,2539	0,61812		
Kişisel Gelişim	1 yıldan az	6	4,0556	0,38968	10,058	0,122
	1-2 yıl	6	4,3889	0,64693		
	3-5 yıl	24	3,7917	0,96215		
	6-10 yıl	75	3,8089	0,73147		
	11-15 yıl	67	3,9154	0,75733		
	16-20 yıl	58	4,0345	0,88894		
	20 ve üzeri	104	4,0897	0,7124		
	Toplam	340	3,9676	0,77696		

Tablodaki sonuçlara bakıldığında iş motivasyonu ölçeği, ekip uyumu, işle bütünleşme, kuruma bağlılık ve kişisel gelişim alt boyutu değerlerinin deneyim yılına göre anlamsal bir farkın bulunup bulunmadığını ölçmek amacıyla yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis analizinde anlamsal bir fark bulunmamıştır.

4.6.6. Değerlendirdikleri yöneticiyle çalışma süresine göre temel eğitim kurumundaki öğretmenlerin iş motivasyonu algıları. Bu bölümde Temel Eğitim Kurumundaki öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerine göre katılımcıların Değerlendirdikleri yöneticiyle çalışma süresine göre farklılık olup olmadığını ölçmek üzere Kruskal Wallis testi yapılmıştır. 1-2 yıl, 3-4 yıl, 5-6 yıl, 7-8 yıl, 9 yıl ve üzeri olmak üzere 5 değişkenden ibarettir.

Tablo 47

Değerlendirdikleri Yöneticiyle Çalışma Süresine Göre İş Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutlarının Bulguları

	<i>Dğrl.Yön.Çalışma Süresi</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s.s.</i>	X^2	<i>p</i>
İş Motivasyonu Toplam	1-2 yıl	142	3,8224	0,70129	9,081	0,059
	3-4 yıl	155	3,9972	0,62926		
	5-6 yıl	14	3,9949	0,58464		
	7-8 yıl	24	4,2173	0,57587		
	9 yıl ve üzeri	5	4,1143	0,60945		
	Toplam	340	3,9414	0,66161		
Ekip Uyumu	1-2 yıl	142	3,7764	0,84305	8,323	0,08
	3-4 yıl	155	3,9435	0,753		
	5-6 yıl	14	4,0179	0,66841		
	7-8 yıl	24	4,2813	0,70831		
	9 yıl ve üzeri	5	3,8	0,77862		
	Toplam	340	3,8985	0,79359		
İşle Bütünleşme	1-2 yıl	142	3,6444	0,7806	4,687	0,321
	3-4 yıl	155	3,7694	0,80408		
	5-6 yıl	14	3,6786	0,86285		
	7-8 yıl	24	3,9375	0,62663		
	9 yıl ve üzeri	5	4,1	0,57554		
	Toplam	340	3,7301	0,78435		
Kuruma Bağlılık	1-2 yıl	142	4,1479	0,67082	9,703	0,046
	3-4 yıl	155	4,3032	0,569		
	5-6 yıl	14	4,2143	0,60774		
	7-8 yıl	24	4,5556	0,50759		
	9 yıl ve üzeri	5	4,4	0,54772		
	Toplam	340	4,2539	0,61812		
Kişisel Gelişim	1-2 yıl	142	3,7958	0,87144	9,887	0,042
	3-4 yıl	155	4,0667	0,69361		
	5-6 yıl	14	4,1667	0,55083		
	7-8 yıl	24	4,1667	0,65938		
	9 yıl ve üzeri	5	4,2667	0,68313		
	Toplam	340	3,9676	0,77696		

Tablodaki sonuçlara bakıldığında iş motivasyonu ölçeği, ekip uyumu ve işle bütünleşme alt boyut puanlarının değerlendirdikleri yöneticiyle çalışma süresine göre anlamsal bir farkın bulunup bulunmadığını ölçmek amacıyla yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis analizinde anlamsal bir fark bulunmamıştır. Kuruma bağlılık alt boyutunda anlamsal bir fark olduğu görülmektedir. Kuruma bağlılık düzeylerinin 7-8 yıl çalışan öğretmenlerde daha fazla olduğu söylenebilir. Kişisel gelişim alt boyutunda anlamlı fark olduğu görülmektedir. Kişisel gelişim düzeylerinin 9 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerde daha fazla olduğunu söyleyebiliriz.

Kuruma bağlılık değerinde değerlendirilen yöneticiyle çalışma süresi grupları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 2 den fazla yıl grubu olduğu için anlamlı farklılığın saptanmasında çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Tespit edilen farklılıkları belirlemek için gruplar kendi içlerinde ikili olarak All pairwise çoklu karşılaştırma testi ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma testinin ardından 1-2 yıl ile 7-8 yıl çalışma süre grupları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

Kişisel gelişim değerinde değerlendirilen yöneticiyle çalışma süresi grupları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. İki den fazla yıl grubu olduğu için anlamlı farklılığın saptanmasında çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Tespit edilen farklılıkları belirlemek için gruplar kendi içlerinde ikili olarak All pairwise çoklu karşılaştırma testi ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma testinin ardından 1-2 yıl ile 3-4 yıl çalışma süre grupları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

4.6.7. Okul türüne göre temel eğitim kurumundaki öğretmenlerin iş motivasyonu algıları. Bu bölümde Temel Eğitim Kurumundaki öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerine göre katılımcıların okul türüne göre anlamsal bir farkın bulunup bulunmadığını ölçmek amacıyla Mann- Whitney U testi uygulanmıştır. Devlet ve özel olmak üzere 2 değişkenden ibarettir.

Tablo 48

Okul Türüne Göre İş Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutlarının Bulguları

	<i>Okul Türü</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s.s.</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
İş Motivasyonu Toplam	Devlet	291	3,9175	0,65955	-1,858	0,063
	Özel	49	4,08131	0,66278		
Ekip Uyumu	Devlet	291	3,9029	0,7967	-0,415	0,678
	Özel	49	3,8724	0,78249		
İşle Bütünleşme	Devlet	291	3,6727	0,78375	-3,487	0,001
	Özel	49	4,0714	0,70341		
Kuruma Bağlılık	Devlet	291	4,2394	0,61678	-1,169	0,242
	Özel	49	4,3401	0,62543		
Kişisel Gelişim	Devlet	291	3,9416	0,782	-1,588	0,112
	Özel	49	4,1224	0,73502		

Tablodaki sonuçlara bakıldığında iş motivasyonu ölçeği, ekip uyumu, kuruma bağlılık ve kişisel gelişim alt boyut puanlarının okul türüne göre anlamsal bir farkın bulunup bulunmadığını ölçmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U analizinde anlamsal bir fark bulunmamıştır. İşle Bütünleşme alt boyunda ise anlamsal bir fark olduğu görülmüştür. Özel okullarda işle bütünleşmenin daha fazla olduğunu söylenebilir.

4.6.8. Kurum türüne göre temel eğitim kurumundaki öğretmenlerin iş motivasyonu algıları. Bu bölümde Temel Eğitim Kurumundaki öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerine göre katılımcıların kurum türüne göre farklılık olup olmadığını ölçmek üzere Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Anaokulu, ilkokul ve ortaokul olmak üzere 3 değişkenden ibarettir.

Tablo 49

Kurum Türüne Göre İş Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutlarının Bulguları

	<i>Kurum Türü</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s.s.</i>	X^2	<i>p</i>
İş Motivasyonu Toplam	Anaokulu	29	4,0665	0,7191	3,684	0,159
	İlkokul	219	3,9573	0,66054		
	Ortaokul	92	3,8641	0,64395		
	Toplam	340	3,9414	0,66161		
Ekip Uyumu	Anaokulu	29	3,9741	0,84077	0,722	0,697
	İlkokul	219	3,8961	0,81083		
	Ortaokul	92	3,8804	0,74262		
	Toplam	340	3,8985	0,79359		
İşle Bütünleşme	Anaokulu	29	3,9569	0,81577	3,96	0,138
	İlkokul	219	3,7306	0,78066		
	Ortaokul	92	3,6576	0,77806		
	Toplam	340	3,7301	0,78435		
Kuruma Bağlılık	Anaokulu	29	4,2989	0,68629	5,504	0,064
	İlkokul	219	4,2938	0,62357		
	Ortaokul	92	4,1449	0,57482		
	Toplam	340	4,2539	0,61812		
Kişisel Gelişim	Anaokulu	29	4,1034	0,85032	5,827	0,054
	İlkokul	219	4,0046	0,75452		
	Ortaokul	92	3,837	0,79758		
	Toplam	340	3,9676	0,77696		

Tablodaki sonuçlara bakıldığında iş motivasyonu ölçeği, ekip uyumu, işle bütünleşme, kuruma bağlılık ve kişisel gelişim alt boyutu değerlerinin kurum türüne göre anlamsal bir farkın bulunup bulunmadığını ölçmek amacıyla yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis analizinde anlamsal bir fark bulunmamıştır.

4.6.9. Okul müdürlerinin cinsiyetine göre temel eğitim kurumundaki öğretmenlerin iş motivasyonu algıları. Bu kısımda Temel Eğitim Kurumundaki öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerine göre katılımcıların okul müdürlerinin

cinsiyetine göre anlamsal bir farkın bulunup bulunmadığını ölçmek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Kadın- erkek parametrisinden oluşmaktadır.

Tablo 50

Okul Müdürünün Cinsiyetine Göre İş Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutlarının Bulguları

	<i>Okul Müd. Cinsiyeti</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s.s.</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
İş Motivasyonu	Kadın	30	4,0786	4,0786	-1,42	0,156
	Erkek	310	3,9281	3,9281		
Ekip Uyumu	Kadın	30	4,0000	4	-0,773	0,439
	Erkek	310	3,8887	3,8887		
İşle Bütünleşme	Kadın	30	4,0333	4,0333	-2,301	0,021
	Erkek	310	3,7008	3,7008		
Kuruma Bağlılık	Kadın	30	4,2222	4,2222	-0,321	0,748
	Erkek	310	4,2570	4,257		
Kişisel Gelişim	Kadın	30	4,1000	4,1	-1,45	0,147
	Erkek	310	3,9548	3,9548		

Tablodaki sonuçlara bakıldığında iş motivasyonu ölçeği, Ekip uyumu, kuruma bağlılık ve kişisel gelişim alt boyutu değerlerinin Okul Müdürünün Cinsiyetine göre anlamsal bir farkın bulunup bulunmadığını ölçmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U analizinde anlamsal bir fark bulunmamıştır. İşle bütünleşme alt boyutunda ise anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Kadın müdürlerin, öğretmenlerini işle bütünleşmenin sağlanmasında daha fazla olduğu katkısı söylenebilir.

4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın yedinci alt problemi olan “öğretmen algılarına göre dört çerçeve modeline göre liderlik yaklaşımları ile iş motivasyonu arasındaki ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Liderlik Yönelimleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Spearman Korelasyon Analizi uygulanmıştır.

Tablo 51

Liderlik Yönelimleri Ölçeği İle İş Motivasyonu Ölçeği Arasındaki Korelasyon

Tablosu

		İş motivasyonu toplam	Ekip Uyum	İşle Bütünleşme	Kuruma Bağlılık	Kişisel Gelişim
Liderlik Yönelimleri Toplam	r_s	0,702**	0,691**	0,575**	0,627**	0,582**
	p	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
	n	340	340	340	340	340
Yapısalıcı	r_s	0,668**	0,648**	0,549**	0,597**	0,552**
	p	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
	n	340	340	340	340	340
İnsan Kaynağı	r_s	0,653**	0,659**	0,520**	,609**	,526**
	p	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
	n	340	340	340	340	340
Politik	r_s	0,684**	0,671**	0,557**	0,606**	0,576**
	p	0,001	0,001	0,001	0	0,001
	n	340	340	340	340	340
Sembolik	r_s	0,699**	0,693**	0,584**	0,607**	0,580**
	p	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
	n	340	340	340	340	340

Liderlik Yönelimleri toplam puanı ile iş motivasyonu puanları arasında güçlü ve pozitif yönde anlamlı bir korelasyon bulunmuştur (Salkind, N.J., 2000) ($r_s=0,702, p=0,001$).

Tablodaki sonuçlara bakıldığında, dört çerçeve liderlik modelinin yapısalıcı, insan kaynaklı, politik ve sembolik liderlik alt boyutları ile ekip uyumu arasında pozitif yönde güçlü bir anlamlı korelasyon saptandığı görülmektedir. Tablodaki sonuçlara bakıldığında, dört çerçeve liderlik modelinin yapısalıcı, insan kaynaklı, politik ve sembolik liderlik alt boyutları ile işle bütünleşme arasında

pozitif yönde orta düzey bir anlamlı korelasyon saptandığı görülmektedir. Tablodaki sonuçlara bakıldığında, dört çerçeve liderlik modelinin insan kaynaklı liderlik, politik liderlik ve sembolik liderlik alt boyutları ile kuruma bağlılık arasında arasında pozitif yönde güçlü bir anlamlı korelasyon saptandığı görülürken, yapısalcı liderlikle kuruma bağlılık arasındaki korelasyonun orta düzeyde olduğu görülmüştür. Tablodaki sonuçlara bakıldığında, dört çerçeve liderlik modelinin yapısalcı, insan kaynaklı, politik ve sembolik liderlik alt boyutları ile kişisel gelişim arasında arasında pozitif yönde orta düzey bir anlamlı korelasyon saptandığı görülmektedir.



Bölüm 5

Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırma sorunlarının ve bulguları tartışılmış; elde edilen sonuçlar açıklanmış ve bu araştırma üzerinden çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Araştırma Sorunlarının Bulgularının Tartışılması

Araştırmanın birinci alt problemi olan “İstanbul ilinde görev yapan Temel Eğitim Kurumu yöneticilerinin hangi liderlik yaklaşımlarını çoğunlukla benimsediği görülmektedir?” sorusuna yapılan analizlerde yöneticilerin kendilerini dört çerçeve modelinden en çok insan kaynaklı liderlik davranışları benimsedikleri daha sonra yapısalcı liderlik yaklaşımının geldiği görülmektedir. Tanrıöğen (2013) araştırmasında temel eğitim okulları yöneticilerin algı düzeylerine göre Liderlik Yönelimlerinde birinci sırada insan kaynaklı liderlik davranışı bulunmaktadır. İkinci sıradaysa yapısal liderlik davranışı bulunmaktadır. Bu araştırma Tanrıöğen (2013)’i destekler niteliktedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “İstanbul ilinde görev yapan Temel Eğitim Kurumu yöneticilerinin liderlik yaklaşımları; cinsiyete, yaşa, eğitim düzeyine, mesleki deneyime, bu okuldaki görev süresine, okul türüne, kurum türüne göre değişiklik göstermekte midir?” sorusu yöneticilerin liderlik yaklaşımlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılmıştır. Analiz sonuçlarına bakıldığında; liderlik yaklaşımları ile cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, deneyim, okul türü ve kurum türü değişkenleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Okul görev süresi değişkenine göre; yapısalcı, insan kaynaklı ve politik liderlik alt boyut puanlarına göre anlamlı fark olmadığı, sembolik liderlik alt boyutundaysa anlamı fark bulunduğu ve bu farkın 3-4 yıl aralığında çalışan yöneticilerin lehine sonuçlandığı görülmektedir. All pairwise çoklu karşılaştırma testinde 1-2 Yıl ile 3-4 yıl , 1-2 yıl ile 9 yıl ve üzeri deneyim yılları arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Temel Eğitim kurumlarındaki öğretmenlerinin algılarına göre, yöneticilerinin liderlik davranışları ne düzeydedir?” sorusuna yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin yöneticilerini dört

çerçeve modelinden en çok yapısalcı liderlik davranışları gördüklerini göstermektedir. Tanrıögen (2013) yaptığı doktora araştırmasında, Denizli'deki öğretmenlerin yöneticilerini İnsan kaynaklı lider olarak gördüğü sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Temel Eğitim öğretmenlerinin yöneticilerinin liderlik davranışlarına ilişkin algıları; cinsiyete, yaşa, eğitim düzeyine, mesleki deneyime, bu okuldaki görev süresine, değerlendirdikleri yöneticiyle kaç yıldır çalıştığına, okul türüne, kurum türüne, okul müdürün cinsiyetine göre değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” sorusu öğretmenlerin yöneticilerini gördükleri liderlik yaklaşımlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılmıştır. Öğretmenlerin yöneticilerini gördükleri liderlik yaklaşımları ile cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılık görülmezken, diğer tüm değişkenlerde anlamlı farklılık görülmektedir. Ancak Tanrıögen (2013)'in çalışmasında kadın ve erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik tarzlarından yapısal boyuta ilişkin algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmezken; insan kaynaklı, politik ve sembolik boyutlara ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark çıktığı görülmektedir.

Yaş değişkenine göre; yapısalcı, insan kaynaklı ve politik liderlik yaklaşımları alt boyutlarında anlamlı farklılık gözlemlenmezken, Sembolik liderlik alt boyutunda 21- 25 Yaş aralığındaki öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Eğitim değişkenine bakıldığında; tüm alt boyutlarda anlamlı fark görülmüştür. Bu durum doktora yapan öğretmenlerin lehinedir. All pairwise testi sonuçlarına bakıldığında; liderlik toplam değerinde yüksekisans ile yüksekokul, yüksekisans ile doktora, lisans ile yüksekokul eğitim durumları arasında anlamlı fark görülmüştür. Yapısalcı liderlikte yüksekisans ile yüksek okul eğitim durumlarında anlamlı fark görülürken; sembolik liderlik değerinde yüksekokul ile yüksekisans, yüksekisans ile doktora, lisans ile yüksekokul eğitim durumlarında anlamlı fark görülmektedir. İnsan kaynaklı ve politik liderlik değerlerinde yüksekokul ile yüksekisans, yüksekisans ile doktora eğitim durumları arasında anlamlı fark vardır. Eğitim, öğretmenlerde tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterirken müdürlerde anlamlı farklılık göstermemiştir. Tanrıögen (2013) araştırmasında, sembolik liderlik alt boyutunun eğitim değişkeninde anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir.

Okul görev süresi değişkeni sonuçlarına bakıldığında insan kaynaklı ve sembolik liderlik alt boyutlarında anlamlı fark görülmezken, 3-4 yıl aralığında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerini yapısal ve politik lider olarak algılama düzeylerinde daha yüksek bir farklılık görülmektedir. All pairwise testine göre her iki liderlikte de 1-2 yıl ile 3-4 yıl deneyimi olan öğretmenlerde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Deneyim değişkenine göre; Yapısal, sembolik ve politik liderlik alt boyutlarında anlamlı fark görülmezken, insan kaynaklı liderlik alt boyutu ile anlamlı farklılık mevcuttur. Bu fark 1-2 yıl deneyimi bulunan öğretmenlerin lehinedir. Değerlendirilen yöneticiyle çalışılan süre değişkeni sonuçlarına bakıldığında; Yapısal ve insan kaynaklı liderlik alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmazken, politik ve sembolik liderlik alt boyutlarında anlamlı farklılık mevcuttur. Her iki alt boyutta da 9 yıl ve üzeri yöneticisiyle birlikte çalışan öğretmenlerin lehine bir durum söz konusudur. All pairwise testi sonucuna göre değerlendirilen yöneticiyle çalışan sürelerde 1-2 yıl ile 7-8 yıl arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Tanrıöğen (2013), araştırmasında sadece Yapısal liderlik alt boyutunda anlamlı farka ulaşılmıştır. Okul türü değişkeni sonuçlarına bakıldığında; insan kaynaklı liderlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmezken, politik, yapısal ve sembolik liderlik alt boyutlarına bakıldığında özelde çalışan öğretmenlerin lehine farklılık olduğu görülmektedir. Kurum türü değişkeni sonuçlarına bakıldığında; insan kaynaklı liderlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmezken, politik, yapısal ve sembolik liderlik alt boyutlarında anlamlı fark vardır. Bu durum anaokulu öğretmenleri lehinedir. All pairwise çoklu karşılaştırma testinde ilkökul ile anaokulu, ortaokul ile anaokulu kurum türlerinde anlamlı fark olduğu görülmüştür. Okul müdürü cinsiyeti değişkenine bakıldığında; tüm alt boyutlarda anlamlı fark vardır. Bu durum kadın müdürlerin lehinedir.

Tanrıöğen (2013) 'in araştırmasında, okul müdürünün cinsiyetini erkek olarak belirtenler ile okul müdürünün cinsiyetini kadın olarak belirtenler arasında yapısal ve insan kaynaklı liderlik tarzları arasında istatistiksel olarak bir fark görülmezken ; erkek ve kadın müdürlerin politik ve sembolik liderlik tarzları arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Buna göre erkek ve kadın müdürler insan kaynaklı ve yapısal liderlik tarzlarına bürünme açısından birbirlerine benzemektedirler. Kadın müdürler, politik

ve sembolik boyuta özgü davranışları erkeklere oranla daha sık kullanmaktadırlar. Sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Temel Eğitim öğretmenlerinin algılarına göre, öğretmenlerin motivasyonları ne düzeydedir?” soruna yapılan analiz çalışmasında öğretmenlerin en çok kuruma bağlılık düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. İkinci sırada kişisel gelişim değeri yer almaktadır.

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Temel Eğitim öğretmenlerinin motivasyonlarına ilişkin algıları; cinsiyete, yaşa, eğitim düzeyine, mesleki deneyime, bu okuldaki görev süresine, değerlendirdikleri yöneticiyle kaç yıldır çalıştığına, okul türüne, kurum türüne, okul müdürün cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?” sorusu öğretmenlerin motivasyon seviyelerinin çeşitli değişkenlerce farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılmıştır. Analiz sonuçlarına bakıldığında; liderlik yaklaşımları ile cinsiyet, okul görev süresi, deneyim, kurum türü değişkenlerinde anlamlı farklılık görülmemiştir.

Cinsiyet değişkeni, Yılmaz (2009), Tiryaki (2008), Eroğlu (2007) ve Güven (2007) tarafından yapılan çalışmalar da bu sonucu desteklemektedir. Okul görev süresi değişkeninin Ergen (2009), Yılmaz (2009), Tanrıverdi (2007), araştırmalarında öğretmen motivasyonunu etkilemediği görülmektedir. Deneyim değişkeninin Ergen (2009), Yılmaz (2009), Tanrıverdi (2007), Güven (2007) ve Smith (1999) araştırmalarında da anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Yaş değişkenine bakıldığında; kuruma bağlılık alt boyutunda anlamlı fark görülmezken; ekip uyumu, işle bütünleşme ve kişisel gelişim alt boyutunda anlamlı fark vardır. Bu durum 21- 25 yaş aralığındaki öğretmenlerin lehinedir. All pairwise çoklu karşılaştırma testinde Ekip uyumu değeri 26-30 Yaş ile 36-45 Yaş, 26- ile 30 Yaş ile 46 Yaş ve üzeri, 31-35 yaş ve 46 yaş ve üzeri anlamlı farklı olduğu görülmekteyken, işle bütünleşme değerinde 31-35 yaş il 21-25 yaş grupları arasında anlamlı fark saptanmıştır. Anlamlı farklılık; Kişisel gelişim değerinde 26-30 yaş ile 46 yaş ve üzeri, 31-35 yaş ile 46 yaş ve üzeri yaş gruplarında görülmüşken, iş motivasyonu toplam değerinde 26-30 yaş ile 46 yaş ve üzeri, 31-35 yaş ve 46 yaş ve üzeri yaş gruplarında görülmektedir.

Ergen (2009) tarafından yapılan araştırma da bu bulguyu destekler niteliktedir. Eğitim durumu değişkenine bakıldığında, tüm motivasyon alt boyutlarda anlamlı fark

görülmektedir. Bu durum doktora yapan öğretmenlerin lehinedir. All pairwise çoklu karşılaştırma testinde yüksekisans ile yüksekokul, lisans ile yüksekokul eğitim durumları arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Aksoy (2006) işgörenlerin eğitim durumları arttıkça motivasyon seviyelerinin azaldığını belirlemiştir. Bu bulgular Aksoy(2006)'un çalışmasını destekler niteliktedir.

Değerlendirilen yöneticiyle çalışma süresi değişkenine bakıldığında, ekip uyumu ve işle bütünleşme alt boyutlarında anlamlı fark yokken, kuruma bağlılık ve kişisel gelişim alt boyutlarında anlamlı farklılık vardır. Yöneticisiyle birlikte 7-8 yıl çalışan öğretmenlerin kurumlarına daha bağlı olduğu görülürken, 9 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin kişisel gelişimlerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. All pairwise çoklu karşılaştırma testinde kuruma bağlılık değeri 1-2 yıl ile 7-8 yıl arasında anlamlı farklılık görülürken, kişisel gelişim değeri 1-2 yıl ile 3-4 yıl arasında anlamlı farklılık görülmektedir.

Okul türü değişkenine bakıldığında; ekip uyumu, kuruma bağlılık, kişisel gelişim alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmezken, işle bütünleşme alt boyutlarında anlamlı fark vardır. Bu durum özel okulda çalışan öğretmenlerin lehinedir. Kurum türü değişkeni analiz sonuçlarına bakıldığında; tüm motivasyon alt boyutlarıyla anlamlı bir fark yoktur denilebilir.

Okul müdürü cinsiyeti değişkeni analiz sonuçlarına baktığımızda ekip uyumu, kuruma bağlılık, kişisel gelişim alt boyutlarında anlamlı fark görülmezken, işle bütünleşme alt boyutunda anlamlı fark görülmektedir. Bu fark, kadın müdürlerin öğretmenlerini daha fazla işle bütünleştirme sağladığı söylenebilir.

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “Temel Eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, Liderlik yaklaşımları ile Öğretmen motivasyonu arasında nasıl bir ilişki vardır?” sorusuna yönelik yapılan liderlik yaklaşımları ve motivasyon arasındaki ilişkiye yönelik yapılan analizler sonucunda birbirleri arasında ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu ilişki anlamlı, güçlü ve pozitif yönde bir ilişkidir.

5.2. Sonuçlar

Temel öğretim kurumu yöneticileri kendilerini en çok insan kaynaklı lider olarak görmektedirler. Kurumdaki insanların ihtiyaçlarını karşılayarak ve kurum ile

insan arasındaki uyumu sağlayarak, öğretmenlerin işlerindeki başarıyı arttırmaya çalışırlar. Kurumlarında alınan kararlara tüm örgütün katılımlarını sağlayarak süreci açık hale getirirler. Öğretmenlerinin kendilerini geliştirmelerine fırsatlar sunarak motivasyonlarının artmasını sağlarlar. İkinci sırada yöneticiler kendilerini yapısal lider olarak görmektedirler. Doğru kararlar vermek adına rasyonel düzenin gerekliliğini savunurlar. Otorite kullanarak çatışma çözümüne ulaşırlar. Ödül ve ceza yoluyla performansı kontrol etmeye çalışırlar.

Kurumunda 3-4 yıl boyunca görev yapan yöneticiler kendilerini daha çok sembolik lider olarak görmektedirler. Bu yöneticiler, amaçları daha çok kurum ortak değerlerini geliştirmek ve kurum kültürünü aktaran semboller üreterek örgütün kuruma bağlılık fırsatlarını sağlayacak ritüeller sunmak olarak nitelendirilebilirler.

Öğretmenler yöneticilerini en çok yapısal lider olarak görmektedirler. Kurumun amaçlarını ve hedeflerini gerçekleştirmek için var olan, sorunları ve performans açıklarının yapısal boşluklardan kaynaklandığını düşünen ve çözüm için işleri ve ilişkileri iyi tasarlayan liderler olarak gözlemlemektedirler. Yöneticilerinin zaman zaman kendilerini ödül ve ceza yoluyla da motive edebildiklerini düşünmektedirler. Otoritesini kullanan, kurumun amaçlarını doğrultusunda ilerlemesi için rolleri ve sorumlulukları veren lider olarak görmektedirler. İkinci olarak ise öğretmenler yöneticilerini politik lider olarak görmektedirler. Gücün ve yetkinin sadece yöneticide olduğunu hissetmektedirler. Rekabet etme, zorlama ve manipüle etme yoluyla öğretmenler motive edildiklerini düşünmektedirler.

21-25 yaş aralığındaki öğretmenler diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre liderlerini daha çok sembolik lider olarak görmektedirler. Doktora yapan öğretmenler, yöneticilerini tüm dört çerçeve modelinde etkili olarak görmüşlerdir. 3-4 yıl aynı okulda görev yapan öğretmenler yöneticilerini daha çok yapısal ve politik lider olarak görmüşlerdir. 1-2 yıl deneyimi olan öğretmenler yöneticilerini daha çok insan kaynaklı lider olarak görmektedirler. Yöneticisiyle 9 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler, yöneticilerini daha çok sembolik ve politik lider olarak görmektedirler. Birlikte uzun yıllar çalışmanın sonucu olarak görülebilir. Özel okul öğretmenleri yöneticilerini daha çok politik, yapısal ve sembolik lider olarak görmektedirler. Sonuçlara baktığımızda çalışma şartlarının zorlukları göz önünde tutulmalıdır. Anaokulu öğretmenleri yöneticilerini daha çok politik, yapısal ve

sembolik lider olarak görmektedirler. Öğretmenlere göre kadın yöneticiler dört çerçeve modelini erkek yöneticilere göre daha sık kullanmaktadırlar.

Öğretmenlerin motivasyon düzeyi kuruma bağlılık alt boyutunda yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin yöneticilerini yapısal lider olarak görüp, motivasyonlarında en etkili düzeyin kuruma bağlılık alt boyutu olmasını; aidiyet duygusuyla birlikte kendisini çalıştığı kurumun bir parçası olarak hissetmesi şeklinde yorumlayabiliriz. Günümüzde aynı kurumda uzun yıllar çalışan öğretmenlerin varlığını düşündüğümüzde, rotasyon uygulamasının ciddi anlamda motivasyon kaybına neden olacağı öngörülebilir. Konu ile ilgili Bahçalı (2014)'nin yaptığı araştırmada da öğretmenlerin çoğunun rotasyon uygulamasının motivasyonlarına olumsuz etki yapabileceği görüşünü belirtmişlerdir. Özellikle alışma dönemindeki uyum problemi ile ilgili tedirginlik yaşadıkları vurgulanmıştır. Bu da zaman içinde eğitim- öğretimde olumsuzluklara sebep olabilir. İkinci olarak kişisel gelişimin ön plana çıktığını görüyoruz. Değişen dünya şartları ve gelişen teknolojiyle birlikte eğitimde de çok büyük ilerlemeler kaydedilmiştir. Tüm bunlara ayak uydurmak ve kendini yenilemek isteyen öğretmenlerin varlığı umut vericidir. Her ne kadar öğretmenler yöneticilerini yapısal ve politik liderler olarak görseler de; kendi yöneticileri, öğretmenlerinin kişisel gelişimlerini arttırmayı bir motivasyon aracı olarak görmektedirler.

21-25 yaş aralığındaki öğretmenler diğer yaş gruplarına göre daha fazla ekip uyumu, işle bütünleşme ve kişisel gelişim değerlerini göstermektedirler. Doktora yapan öğretmenler motivasyonun tüm boyutlarından daha çok etkilenmektedirler. Yöneticisiyle 7-8 yıl çalışan öğretmenler, kurumlarına daha bağlı görülürken, 9 yıl ve üzeri öğretmenler kişisel gelişimlerini daha çok önemsemektedirler. Özel okulda çalışan öğretmenler işle bütünleşme değerine daha çok sahiptir. Yöneticisi kadın olan öğretmenlerin daha çok işleriyle bütünleştikleri söylenebilir.

Yöneticilerin liderlik yaklaşımları ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki mevcuttur. İlişkiyi çok güçlü kılmak adına, yöneticilerin çoklu çerçeve ile düşünebilme yetilerini geliştirerek organizasyonlarını yeniden yapılandırmaları öngörülebilir. Burada neden ilişkinin çok güçlü olmadığını sorguladığımızda öğretmen motivasyonunu etkileyen yönetici faktörünün yanı sıra diğer faktörlerin de öne çıkabileceği ihtimalini göz önünde bulundurmalıyız.

5.3. Öneriler

Temel eğitim kurumu yöneticilerinin dört çerçeve modeline göre liderlik yaklaşımlarının öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmanın sonucuna göre aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- 1- Araştırma İstanbul ili ile sınırlı tutulmuştur. Bütün illeri kapsayan bir çalışma yapılabilir.
- 2- Yöneticiler, kendilerini daha çok insan kaynaklı çerçevede görürken, öğretmenler yöneticilerini yapısalcı çerçevede görmektedir. Bu farkın neden oluştuğuna dair bir araştırma yapılabilir.
- 3- Bu araştırma, temel eğitim kurumları yöneticileri ve öğretmenleriyle sınırlıdır. Ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarının yönetici ve öğretmenleriyle yeni çalışmalar yapılabilir.
- 4- Devlet kurumlarındaki öğretmenlerin işe bağlılık oranının neden daha düşük çıktığı araştırılabilir.
- 5- Doktora yapan yöneticilere de anket yapılarak analiz sonuçları karşılaştırılabilir.
- 6- Yöneticiler, öğretmenlerinin motivasyonlarının düşük olduğu alt boyutları arttırmak adına çalışmalar yapabilirler.

Özetleyecek olursak, bu araştırmayla yöneticilerin liderlik anlayışlarının öğretmen motivasyonunu güçlü düzeyde etkilediğini gördük. Eğitim programını uygulayan ve öğrencinin eğitim hayatındaki en önemli dinamik olan öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek tutulması adına yöneticilere büyük iş düştüğü aşikardır. Yöneticilerin hızla değişen dünyamızın şartlarına ayak uydurabilmek için kurumlarını yönetirken olaylara sadece bir çerçeveden değil, bir çok çerçeveden bakmaları öğretmen motivasyonunu dolayısıyla öğrenci-okul-ülke başarısını arttıracığı öngörülebilir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, H. (2006). *Örgüt ikliminin motivasyon üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ataklı, A. (1996). İlkokul öğretmenliğinde kişisel niteliklerin ve işe güdülemenin önemi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 221.
- Ay, Z. (2007). *Sanayi işletmelerinde motivasyon ve ülkemizdeki motivasyon uygulamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aydın, M. (1991). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Bahçalı, G. (2014) *Rotasyon Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Eskişehir İli Örneği)*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Balfour, D. L., & Wechsler, B. (1996). Organizational commitment: antecedents and outcomes in public organizations. *Public Productivity & Management Review*, 19, 256.
- Barlı, Ö., Bilgili, B., Çelik, S., & Bayrakçeken, S. (2005). Temel Eğitim okul öğretmenlerinin motivasyon sorunları: farklılıkların ve sorunların araştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 391-417.
- Barutçugil, İ. (2002). *Organizasyonlarda duyguların yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.
- Başaran, E. (1998). *Yönetimde insan ilişkileri (Yönetimsel davranış)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi, nitelikli okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ.E. (1998). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Aydan Yayınları.
- Başaran, İ.E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Aydan Yayınları.,
- Baysal, A.C ve Tekarslan, E. (1987). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Bayrak Matbaacılık.

- Bilir, B., Arslan, H. (2016). Ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin müdürlerinin liderlik yönelimlerine ilişkin algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 4.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2013). *Reframing organizations artistry, choise, and leadership* (4th ed.). U.S.A. Publish by Jossey-Bass. (Çev. Aypay, A. & Tanrıöğen, A. (2013). *Organizasyonları yeniden yapılandırmak yetenek, tercih ve liderlik*). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bolman, L., & Deal, T. E. (1991). *Images of leadership*. TN: National Center for Educational Leadership.
- Büyükses, L. (2010). *Öğretmenin iş ortamındaki motivasyonunu etkileyen etmenler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Isparta.
- Can, H. (2002). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cansüngü, O. (2016). *İlk ve ortaokul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri üzerindeki etkisi ve bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cemaloğlu, N. (2013) *Liderlik. Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. Ed. Prof.Dr. Servet Özdemir. Ankara : Pegem Akademi.
- Cüceloğlu, D., (1997). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çalık,T., Sezgin, F., Kavgacı, H. & Kılınç, A. (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen özyeterliliği ve kolektif öğretmen yeterliliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 2487-2504.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çelik, V. (2004). "*Liderlik*".*Eğitim ve okul yöneticiliği*. Ed. Y Özden. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Çelik, D. (2011). "*Temel eğitim okul yöneticilerinin sahip olması gereken vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Dereli, M. (2003). *A Survey research of leadership styles of elementary school principals* (Master of science in educational sciences). Middle East Technical University, Ankara.
- Diefendorff, J. M., Douglas D.J., Brown, J.B., Kamin, A.M., & Lord, R.G. (2002). Examining the roles of job involvement and work centrality in predicting organizational citizenship behaviors and job performance. *Journal of Organizational Behaviour*, 23, 93–180.
- Dönmez, B. (2013) "*Motivasyon*". *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. S.Özdemir (Ed). Ankara: Pegem Akademi.
- Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve okul yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. (7.baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Eren, E. (2001). *Yönetim ve organizasyon*. (5. Basım). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A. Ş.
- Ergeneli, A., & Arı, G. S. (2005). Krizde işten çıkarmaların banka yöneticileri üzerine etkileri: örgütsel bağlılık, güven ve güçlendirme algıları. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 60, 121–148.
- Ergün, M. (2007). *Sınıfta motivasyon*. E. Karip (Ed). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Eroğlu, F. (2004). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Güney, S. (2012). *Liderlik*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gümüseli, A. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20, 531-548.
- Gündüz H.B. & Korkmaz E. (2011). Temel Eğitim okulu yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, 123 – 153.
- Hersey, P., Blanchard, K. H., & Johnson, D. E. (1996). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*. NJ: Upper Saddle River Prentice Hall.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. Çev. S. Turan. Ankara: Nobel Yayıncılık.


- Hunt, S.D., Morgan, R. M. (1994). Organizational commitment: one of many commitments or key mediating construct. *The Academy of Management Journal*, 37, 1568–1587..
- Işık, B. (2016). *İlkokul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleriyle okullarındaki öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kabadayı, R. (1982). *Okul müdürlerinin liderlik davranışları ve öğretmenlerin güdülenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kaplan, M. (2007). *Motivasyon teorileri kapsamında uygulanan özendirme araçlarının işgören performansına etkisi ve bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaynak, T. (1995). *Organizasyonel davranış ve yönlendirilmesi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Kıranlı, S. (2012). Okul müdürlerinin yönetimle ilgili davranış biçimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 69-88.
- Kış, A. (2013). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerine yönelik bir metaanaliz* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Koçel, T. (1989). *İşletme yöneticiliği, yönetici geliştirme, organizasyon ve davranış*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği*. (7.basım). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Kutunis, R. Ö. (2003). *Örgütlerde davranış bilimleri*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Lunenburg F.C., & Ornstein A.C. (1996). *Educational administration concepts and practice*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Madenoğlu, C., Uysal, Ş., Sarıer, Y., & Banoğlu, K. (2014). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumlarının örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20, 47-49.
- Mızrak, M. (2015). *Yöneticilerin liderlik davranışlarının belirlenmesine yönelik karşılaştırmalı bir araştırma: milli eğitim bakanlığında bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Odom, Y. R., Boxx, W.R., & Dunn, M. .R. (1990). Organizational cultures, *Commitment, Satisfaction, and Cohesion. M. E. Sharpe Inc., 14*, 157–169.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Öztop, İ. (2008). Liderlik tarzları ve örgüt kültürü arasındaki nitel performans üzerine etkileri. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü:Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Paksoy, M. (2002). Çalışma ortamında insan ve toplam kalite yönetimi. İstanbul: Çantay.
- Reichers, A. E. (1985). A Review and reconceptualization of organizational commitment. *The Academy of Management Review*, 10, 465–476.
- Sabuncuoğlu, Z. & Tüz, M., (1998). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Yayınları.
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2003). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Yayınları.
- Sağır, M. (2013). *Okul Liderliği. Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. Ed. Prof. Dr. N. Can. Ankara: Pegem Akademi.
- Salah, S. D., & Hosek, J. (1976). Job involvement: Concepts and measurements. *The Academy of Management Journal*, 19, 213–224.
- Salkind, N. J. (2000) *Statistics for people who think they hate statistics*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Şahin, İ. (1999). *Temel Eğitim okullarında görevli öğretmenlerin iş doyum düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.
- Şirin, T. (2005). *Kişisel gelişim medeniyeti*. İstanbul: Armoni Yayınları.
- Şimşek, E. (2015)., *Akademik liderlerin liderlik yaklaşımlarının dört çerçeve modeline göre incelenmesi : Durum analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, M. Ş.(1999). *Yönetim ve organizasyon* (5. Baskı). Ankara: Nobel Yay. Dağıtım.
- Şimşek, Ş. (2010). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Eğitim Akademi.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği* (2.baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. & Turan S. (2002). *Eğitimde toplam kalite yönetimi. Teori ve uygulama*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.

- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tanrıöğen, Z. (2013), *Temel eğitim okulu müdürlerinin liderlik tarzlarının örgüt kültürü ile ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale.
- Tanrıöğen, Z. M. (2009). *Okul yönetiminde yeni bir anlayış: Dağıtıcı Liderlik*. IV. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Bildiriler Kitabı.
- Tınaz, P. (2000). *Çalışma yaşamında motivasyon kuramları*. İstanbul: Mercek Yayıncılık.
- Torlak, N.G. (2008). *Organizasyon teorileri*. İstanbul: Beta Basım Dağıtım A.Ş.
- Turan, S. & Bektaş, F. (2014). Liderlik. *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. Ed. Prof. Dr. Selahattin Turan. Ankara: Pegem Akademi.
- Tütüncü, Ö. & Akgündüz, Y. (2012). Seyahat acentelerinde örgüt kültürü ve liderlik arasındaki ilişki. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 23, 1.
- Ulusoy, A., (2003). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yalçın, A., & İplik, F. N. (2005). Beş yıldızlı otellerde çalışanların demografik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma: Adana ili örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 395–412.
- Yılmaz, F. (1999). *Liderlik ve koçluk* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yılmaz, F.(2009). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yoo, Y. & Alavi, M. (2001). *Media and group cohesion: relative influences on social presence, task participation, and group consensus*. *MIS Quarterly*, 25, 371–390.
- Wagner, J. A., Ferris, G. R., Fandt, P. M. & Wayne, S.J. (1987). The organizational tenure-job involvement relationship: A *Job-Career Experience Explanation*. *Journal of Occupational Behaviour*, 8, 63–70.

EKLER

Ek A. Anket Onayı

	T.C. İSTANBUL VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Sayı : 59090411-20-E.8174767	02/06/2017
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi	
VALİLİK MAKAMINA	
İlgi: a) Bahçeşehir Üniversitesinin 29.05.2017 tarih ve 1536 sayılı yazısı. b) MEB. Yen. ve Eg. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen. c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 02.05.2017 tarihli tutanağı.	
Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Elif Burcu GÜÇLÜ'nün "Temel Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Dört Çerçeve Modeline Göre Liderlik Yaklaşımlarının Öğretmen Motivasyonu ile İlişkisi" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilere; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüze incelenmiştir.	
Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.	
Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.	
Ömer Faruk YELKENÇİ Millî Eğitim Müdürü	
OLUR 02/06/2017	
Ahmet Hamdi USTA Vali a. Vali Yardımcısı	
Ek:1- Genelge 2- Komisyon Tutanağı	
<small>İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binköy Sok. İsmail Öktem Cad. No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul E-Posta: igh34@meb.gov.tr</small>	<small>A. BALTA VHKİ Tel: (0 212) 455 04 00-239 Faks: (0 212) 455 06 52</small>
<small>Bu evrak görevli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evrenkoogru.meb.gov.tr adresinden 0714-86a0-30cc-8be4-1c27 kedi ile teyit edilebilir.</small>	

B. Liderlik Yönelimleri Betimleme Ölçeği İzni

Ölçek Kullanma İzni Gelen Kutusu x

9 May (6 gün önce) ☆ ↶ ▾

elibr. <elifburcugucu@gmail.com>
Alıcı: mahce23121976 ▾

Sayın Dereli,

Ben Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilim Dalı yüksekisans öğrencisiyim. Yüksekisans tez aşamasında " İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Dört Çerçeve Modeline Göre Liderlik Yaklaşımlarının Öğretmen Motivasyonu İle İlişkisi(Istanbul İli Örneği)" konusunu araştırmaktayım.

Bu amaçla liderlik tarzlarını belirleyici envanter olarak Bolman ve Deal'ın " Leadership Orientation Survey" i kullanmak istiyorum. Türkçe'ye uyarladığımız ölçeği araştırmamda kullanmak için izninizi almak istiyorum.

İyi Çalışmalar.

Elif Burcu GÜÇLÜ
Bahçeşehir Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Beşiktaş
İSTANBUL

Mahçe Dereli
Alıcı: bana ▾

Merhaba Elif,
Ölçeği tabii ki kullanabilirsin. Sonuçları paylaşırsan sevinirim. Başarılar, iyi çalışmalar.
Mahçe Dereli

9 May (6 gün önce) ☆ ↶ ▾

mahce23121976
mahce23121976@yahoo.com

Ayrıntıları göster

C. İş Motivasyonu Ölçeği İzni

Ölçek Kullanma İzni Gelen Kutusu

elibr <eliburugucu@gmail.com> 8 Haz

Alıcı: selin.erzin

Sayın Tanıverdi,

Ben Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilim Dalı yüksekisans öğrencisiyim. Yüksekisans tez aşamasında "İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Dört Çerçeve Modeline Göre Liderlik Yaklaşımlarının Öğretmen Motivasyonu ile İlişkisi(İstanbul İli Örneği)" konusunu araştırmaktayım.

Bu amaçla çalışanların iş motivasyonunu belirleyici envanter olarak "İş Motivasyonu Ölçeği" kullanmak istiyorum. Uyarladığımız ölçeği araştırmamda kullanmak için izninizi almak istiyorum.

İyi Çalışmalar.

Elif Burcu GÜÇLÜ
Bahçeşehir Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Beşiktaş
İSTANBUL

Selin Erzin <serzin@hct.ac.ae> 8 Haz

Alıcı: bana

İngilizce > Türkçe > İletiyi çevir İngilizce için kapat x

Elif hanım merhaba,

Çalışmamdaki ölçeği kaynak göstermek şartı ile elbette kullanabilirsiniz.

Tezinizde size başarılar diliyorum.

Saygılarımla,
Selin Erzin
(Tanıverdi soyadını artık kullanmıyorum)

Selin Erzin سليمن ايرزين
عضو هيئة تدريس ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة

D. Öğretmen Anketi

Saygıdeğer Öğretmenim,

Bu veri toplama aracında iki ölçek bulunmaktadır. İlk ölçek yöneticinizin **liderlik biçimini**, ikinci ölçek **sizin motivasyonunuzu** tanımlamanız içindir. Anket sonuçları kurumunuzdaki diğer bireylere hiçbir şekilde bildirilmeyecektir. Yanıtsız soru bırakmayınız. Herhangi bir sorunuz olduğunda iletişim kurmakta sakınca görmeyiniz. Araştırmanın başarılı olabilmesi için vereceğiniz yanıtların içten ve güvenilir olması esastır. Vereceğiniz yanıtlar bilimsel amaçlar çerçevesinde, bilimsel yöntemlerle değerlendirilecektir. Ankete isminizin yazılması gerekmemektedir.

Teşekkür ederim.

Elif Burcu GÜÇLÜ
Bahçeşehir Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yön., Den.ve Plan. Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi
E-mail: elifburcuguclu@gmail.com

BÖLÜM A . KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz	
Kadın	
Erkek	

Yaşınız	
21-25	
26-30	
31-35	
36-45	
46 ve üzeri	

Eğitim Düzeyiniz	
Yüksek okul	
Lisans	
Yüksek lisans	
Doktora	

Mesleki Deneyiminiz	
1 yıldan az	
1-2 Yıl	
3-5 Yıl	
6-10 Yıl	
11-15 Yıl	
16-20 Yıl	
20 ve üzeri	

Bu Okuldaki Görev Süreniz	
1-2 Yıl	
3-4 yıl	
5-6 yıl	
7-8 yıl	
9 yıl ve üzeri	

Değerlendirdiğiniz Yöneticiyle Kaç yıldır çalışıyorsunuz?	
1-2 Yıl	
3-4 yıl	
5-6 yıl	
7-8 yıl	
9 yıl ve üzeri	

Okul Türü	
Devlet	
Özel	

Kurum Türü	
Anaokulu	
İlkokul	
Ortaokul	

Okul Müdürünüzün Cinsiyeti	
Kadın	
Erkek	

BÖLÜM B. Aşağıdaki her ifade için yöneticinize uygun seçeneği (X) işareti ile işaretleyiniz. Okul müdürümüz,	Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1. net ve mantıklı bir biçimde düşünür.					
2. okul personelini destekler; onların sorunlarıyla ilgilenir.					
3. okulun amacına yönelik olarak insanları harekete geçirme ve kaynakları etkili kullanma becerisine sahiptir.					
4. ellerinden gelenin en iyisini yapmaları konusunda diğer insanlara ilham verir.					
5. dikkatli planlamanın ve planlanan işlerin zamanında bitirilmesinin önemini vurgular.					
6. açık ve işbirliğine dayalı ilişkiler kurarak güven tesis eder.					
7. kendisinden farklı düşünen kimseleri ikna etmede başarılı ve yeteneklidir.					
8. karizmatik bir insandır.					
9. problemlerin mantıklı çözümlene ve dikkatli düşünmeyle çözülebileceğine inanır.					
10. okul personelinin ihtiyaç ve duygularına karşı duyarlıdır.					
11. olağan dışı bir biçimde ikna edici ve etkileyicidir.					
12. diğer insanlar için bir ilham kaynağıdır.					
13. net, akılcı politikalar ve süreçler geliştirir ve uygular.					
14. okulda alınan kararlara insanların aktif olarak katılımlarını destekler.					

15. kurum içi anlaşmazlık ve çatışmaları önceden görür ve çözüme konusunda yılmadan çalışır.					
16. zengin bir hayal gücüne ve yaratıcılığa sahiptir.					
17. problemlere gerçekçi ve mantıklı bir biçimde yaklaşır.					
18. tutarlı bir biçimde başkalarına karşı açıktır ve onlara yardım eder.					
19. etki ve güç sahibi kimselerin desteğini kazanmada etkilidir.					
20. personeline güçlü ve iddialı bir vizyon ve misyon duygusu aşılar.					
21. açık ve ölçülebilir hedefler ortaya koyar; kişileri sonuçlardan sorumlu tutar.					
22. iyi bir dinleyicidir; diğer insanların fikirlerine ve katkılarına genellikle açıktır.					
23. politik davranma konusunda duyarlı ve yeteneklidir.					
24. mevcut gerçeklerin ötesini görerek yeni ve heyecan verici fırsatlar yaratır.					
25. ayrıntılara önem verir.					
26. iyi yapılan işler konusunda insanları takdir eder.					
27. okula destek sağlamak için kurum içi ve dışı ilgi grupları (paydaşlar) ile koalisyonlar geliştirir.					
28. personeline sadakat ve Şevk aşılar.					
29. net bir kurumsal yapı ve kurumsal yapıda ast-üst hiyerarşisinin gerekliliğine inanır.					
30. katılımı destekleyen bir yöneticidir.					
31. çatışma ve muhalefete rağmen başarıya ulaşır.					
32. çevresindeki insanlar için kurumsal değer ve amaçları kişiliğinde yansıtan model/örnek bir yöneticidir.					

BÖLÜM C. İş Motivasyon etkilemesi açısından	Çok Memnunum	Memnunum	Karasızım	Memnun Değilim Hiç	Memnun Değilim
1. Bu Kurumda çalışıyor olmaktan	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2. Görevim nedeniyle topluma duyduğum saygılıktan	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3. Okulumsudaki fiziksel çalışma ortamından	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4. Arkadaşlarımla olan uyumumdan	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
5. Ek ücret sisteminden	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
6. Takdir edilmem ve duyduğum başarı	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7. Kurumumdaki performans değerlendirme sisteminden	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
8. Kurumun bana sağladığı kazançtan	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
9. Yöneticilerin arasındaki uyumdan	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
10. Mesleki Eğitim ve gelişme imkanlarından	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
11. Yaratıcılığımı kullanabilme derecemden	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
12. Ekip çalışmasına verilen önemden	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
13. Verilen sorumluluk miktarından	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
14. Yapılan Sosyal aktivitelerden	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

E. Müdür Anketi

Saygıdeğer Müdürüm,

Bu veri toplama aracında bir ölçek bulunmaktadır. Bu ölçek sizin liderlik ve **yönetim biçiminizi** tanımlamanız içindir. Anket sonuçları kurumunuzdaki diğer bireylere hiçbir şekilde bildirilmeyecektir. Yanıtsız soru bırakmayınız. Herhangi bir sorunuz olduğunda iletişim kurmakta sakınca görmeyiniz. Araştırmanın başarılı olabilmesi için vereceğiniz yanıtların içten ve güvenilir olması esastır. Vereceğiniz yanıtlar bilimsel amaçlar çerçevesinde, bilimsel yöntemlerle değerlendirilecektir. Ankete isminizin yazılması gerekmektedir.

Teşekkür ederim.

*Elif Burcu GÜÇLÜ
Bahçeşehir Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yön., Den.ve Plan. Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi
E-mail: elifburcuguclu@gmail.com*

BÖLÜM A . KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz	
Kadın	
Erkek	

Yaşınız	
21-25	
26-30	
31-35	
36-45	
46 ve üzeri	

Eğitim Düzeyiniz	
Yüksek okul	
Lisans	
Yüksek lisans	
Doktora	

Mesleki Deneyiminiz	
1 yıldan az	
1-2 Yıl	
3-5 Yıl	
6-10 Yıl	
11-15 Yıl	
16-20 Yıl	
20 ve üzeri	

Bu Okuldaki Görev Süreniz	
1-2 Yıl	
3-4 yıl	
5-6 yıl	
7-8 yıl	
9 yıl ve üzeri	

Okul Türü	
Devlet	
Özel	

Kurum Türü	
Anaokulu	
İlkokul	
Ortaokul	

BÖLÜM B. Aşağıdaki her ifade için yöneticinize uygun seçeneği (X) işareti ile işaretleyiniz. Ben,	Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1. net ve mantıklı bir biçimde düşünürüm.					
2. okul personelini destekler; onların sorunlarıyla ilgilenirim.					
3. okulun amacına yönelik olarak insanları harekete geçirme ve kaynakları etkili kullanma becerisine sahibim.					
4. ellerinden gelenin en iyisini yapmaları konusunda diğer insanlara ilham veririm.					
5. dikkatli planlamanın ve planlanan işlerin zamanında bitirilmesinin önemini vurgularım.					
6. açık ve işbirliğine dayalı ilişkiler kurarak güven tesis ederim.					
7. kendisinden farklı düşünen kimseleri ikna etmede başarılı ve yetenekliyim.					
8. karizmatik bir insanım.					
9. problemlerin mantıklı çözümlenme ve dikkatli düşünmeyle çözülebileceğine inanırım.					
10. okul personelinin ihtiyaç ve duygularına karşı duyarlıyım.					
11. olağan dışı bir biçimde ikna edici ve etkileyiciyim.					
12. diğer insanlar için bir ilham kaynağımdır.					
13. net, akılcı politikalar ve süreçler geliştirir ve uygularım.					
14. okulda alınan kararlara insanların aktif olarak katılımlarını desteklerim.					
15. kurum içi anlaşmazlık ve çatışmaları önceden görür ve çözüme konusunda yılmadan çalışırım.					
16. zengin bir hayal gücüne ve yaratıcılığa sahibim.					
17. problemlere gerçekçi ve mantıklı bir biçimde yaklaşırım.					
18. tutarlı bir biçimde başkalarına karşı açıktır ve onlara yardım ederim.					
19. etki ve güç sahibi kimselerin desteğini kazanmada etkiliyimdir.					

20. personeline güçlü ve iddialı bir vizyon ve misyon duygusu aşılarım.					
21. açık ve ölçülebilir hedefler ortaya koyar; kişileri sonuçlardan sorumlu tutarım.					
22. iyi bir dinleyicidir; diğer insanların fikirlerine ve katkılarına genellikle açığım.					
23. politik davranma konusunda duyarlı ve yetenekliyim.					
24. mevcut gerçeklerin ötesini görerek yeni ve heyecan verici fırsatlar yaratırım.					
25. ayrıntılara önem veririm.					
26. iyi yapılan işler konusunda insanları takdir ederim.					
27. okula destek sağlamak için kurum içi ve dışı ilgi grupları (paydaşlar) ile koalisyonlar geliştiririm.					
28. personeline sadakat ve şevk aşılarım.					
29. net bir kurumsal yapı ve kurumsal yapıda ast-üst hiyerarşisinin gerekliliğine inanırım.					
30. katılımı destekleyen bir yöneticiyim.					
31. çatışma ve muhalefete rağmen başarıya ulaşıyorum.					
32. çevresindeki insanlar için kurumsal değer ve amaçları kişiliğinde yansıtan model/örnek bir yöneticiyim.					

F. Özgeçmiş

Elif Burcu GÜÇLÜ – Edirne (1985)

Eğitim:

Lisans: Trakya Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği 2004-2008

Lise: Edirne Lisesi 1999-2003

İlköğretim: 75.Yıl İlköğretim Okulu 1991-1999

Katıldığım Eğitim ve Seminerler:

Eu and I –Ocak 2011 (Comenius Projesi)

Öğrenen Lider Öğretmen – Haziran 2012 (Öğretmen Akademisi Vakfı)

Eğitim ve Öğrenci Koçluğu – Eylül 2015 (Yeditepe Üniversitesi)

Nlp Diploma Certification – Eylül 2015 (PINAIG)

Education & Student Coach Certification - Eylül 2015 (PINAIG)

Tasarım Mühendisi Öğretmen –Eylül 2015 (MEF Üniversitesi)

İş Denevimlerim:

- 1- Murat Beyaz İlkokulu – Beşiktaş – 2016 Müdür Yardımcısı
- 2- Beşiktaş İlkokulu – Beşiktaş – 2015 Müdür Yardımcısı
- 3- Ayazağa İlkokulu – Sarıyer – 2015 Sınıf Öğretmeni
- 4- Dede Korkut İlkokulu – Gaziosmanpaşa- 2009-2015 Sınıf Öğretmeni

Projeler:

1. Comenius Projesi – Eu and I- İngilizce ortak dil olmak üzere 9 dilde online sözlük hazırlama kapsamında yapılan çalışmalar

Yabancı Dil:

İngilizce: Orta seviye

İlgi Alanları:

Psikoloji

Üstün Zekalılar

Drama

Kişisel Gelişim