

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİK
DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYONU ÜZERİNDEKİ
ETKİSİ
(MANİSA İLİ ÖRNEĞİ)**

YUSUF ERGEN

MANİSA

2009

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİK
DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYONU ÜZERİNDEKİ
ETKİSİ
(MANİSA İLİ ÖRNEĞİ)**

YUSUF ERGEN

**DANIŞMAN ÖĞRETİM ÜYESİ
YARD. DOÇ. DR. CELAL METİN**

**MANİSA
2009**

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ FORMU

Tez No:

Konu:

Üniv.Kodu:

Tezin yazarının

Soyadı: ERGEN

Adı: Yusuf

Tezin Türkçe adı: İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonu Üzerindeki Etkisi (Manisa İli Örneği)

Tezin Yabancı adı: The Effects Of Instructional Leadership Behaviours Of Primary School Principals' On Teachers' Motivation (The Case Of Manisa)

Tezin yapıldığı

Üniversite: CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ **Enstitü:** Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yılı: 2009

Diğer kuruluşlar:

Tezin Türü: Yüksek Lisans

Dili: Türkçe

Sayfa sayısı: 105+XIII

Referans sayısı: 105

Tez Danışmanının:

Ünvanı: Yard. Doç. Dr.

Adı: Celal

Soyadı: METİN

Türkçe anahtar kelimeler:

1- Öğretim Liderliği

2- Motivasyon

3- Okul Müdürü

İngilizce anahtar kelimeler:

1- Instructional Leadership

2- Motivation

3- Principal

.../.../200

İmza :

ÖZET

İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİK DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYONU ÜZERİNDEKİ ETKİSİ (MANİSA İLİ ÖRNEĞİ)

ERGEN, Yusuf

Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Celal Metin

Ekim, 2009, 106 +XIII

Bu araştırmada, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisini belirleme amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmen motivasyonlarının cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki deneyim ve bulunduğu okuldaki görev süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının alt boyutlarını ve genel öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri ve ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 15 programı ile çözümlenmiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin cinsiyet, yaş, mesleki deneyim ve buldukları okuldaki görev süreleri değişkenlerine göre karşılaştırılması için ‘ANOVA’, Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin eğitim düzeylerine göre karşılaştırılması için Kruskal Wallis testi, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının alt boyutlarını hangi düzeyde gösterdiklerini ve ilköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyonlarının hangi düzeyde olduğunu belirlemek için betimsel istatistikler, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin motivasyonunu yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar şöyle özetlenebilir:

İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri arasında cinsiyetleri, eğitim düzeyleri, mesleki deneyimleri ve buldukları okuldaki görev süreleri

bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. 21-25 yaş arasında yer alan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin 36-45 yaş arasında yer alan öğretmenlerden daha yüksek olduğu, 26-30 yaş, 31-35 yaş ve 46 ve üzeri yaş grupları arasında öğretmenlerin motivasyon düzeyleri bakımından belirgin bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeyinin öğretmen algıları açısından “Büyük Ölçüde Memnun” düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. İlköğretim okulu müdürlerinin okulun misyonunu tanımlama davranışlarını, eğitim programını ve öğretimi yönetme davranışlarını, öğrenme iklimini geliştirme davranışlarını ve genel öğretim liderliği davranışlarını öğretmen algılarına göre “çoğunlukla” düzeyinde gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının, öğretmenlerin motivasyonları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki verdiği, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının, öğretmenlerin motivasyonunun yaklaşık % 42 'sini açıkladığı ortaya çıkmıştır.

ABSTRACT

THE EFFECTS OF INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIORS OF PRIMARY SCHOOL PRINCIPALS' ON TEACHERS' MOTIVATION

(The Case of Manisa)

ERGEN, Yusuf

Master's Thesis, Department of Primary

Thesis Advisor: Asst. Assoc. Dr. Celal Metin

October, 2009, 106+XIII

In this study, it was aimed to identify the effects of Instructional Leadership behaviors of Public Primary School Principals on teachers' Motivation. In the study, whether teachers' motivation differ according to the variables of sex, age, educational level, work experience, and their tenure at their present school or not, the motivation level of teachers, sub-dimensions of school principals' instructional leadership behaviors and their displaying level for general instructional leadership behaviors and the relation between primary school principals' instructional leadership behaviors and teachers' motivation were examined.

Data, found in the study was analysed by SPSS 15. Programme. For the comparison of teachers motivation levels according to the variables of sex, age, work experience, and tenure at his/her present school; 'ANOVA', for the comparison of teachers' motivation level according to their educational level; Kruskal Wallis Test, for defining displaying sub-dimensions of instructional leadership behaviors level of school principals and the level of primary school teacher's motivation; descriptive statistics, for primary school principals' instructional leadership behaviors' predicting teacher's motivation; simple linear regression analysis were used.

The results acquired in the study can be summarized as follows;

A reasonable difference couldn't be found among motivational level's of primary school teachers in terms of their sex, educational level, work experience, the tenure at their present school. It has been found out that the movation level of teachers between 21-25 ages is higher than those who are between 36-45 ages and there isn't a distinctive difference between age groups of 26-30, 31-35 and 46 and above.

It has been acquired that, from the point of teachers' perceptions, primary school teachers' motivation level is at "widely content" level. It has been found out that ,from the point of teacher's perceptions, school principals display the behaviors of defining school's mission, the behaviors of managing curriculum and instruction, the behaviors of improving learning climate, and general instructional leadership behaviors at "mostly" level.

It has been found out that there is a meaningful relation between Instructional Leadership Behaviors of primary school principals and teachers' motivation, and Instructional Leadership Behaviors of primary school principals explains about %42 of teacher's motivation.

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonu Üzerindeki Etkisi (Manisa İli Örneği)” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

.../.../2009

Yusuf ERGEN

TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI

Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ... /.../.... tarih vesayılı toplantısında oluşturulan jürimiz tarafından Lisans Üstü öğretim Yönetmeliği'nin 8. Maddesi gereğince Enstitümüz İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı öğrencisi Yusuf ERGEN'in "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonu Üzerindeki Etkisi (Manisa İli Örneği)" Konulu tezi incelenmiş ve aday .../...../.... tarihinde saat’da/de jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra..... dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından jüri üyelerine sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin,

BAŞARILI olduğuna OY BİRLİĞİ ()
DÜZELTME yapılmasına * OY ÇOKLUĞU ()
RED edilmesine ** ()
ile karar verilmiştir.

* Bu halde adaya 3 ay süre verilir.

** Bu halde adayın kaydı silinir.

.....
BAŞKAN

.....
ÜYE

.....
ÜYE

	<u>Evet</u>	<u>Hayır</u>
Tez, burs, ödül veya Teşvik prog. (Tüba, Fullbright vb.) aday olabilir.	()	()
Tez, mutlaka basılmalıdır.	()	()
Tez, mevcut haliyle basılmalıdır.	()	()
Tez, gözden geçirildikten sonra basılmalıdır.	()	()
Tez, basımı gereksizdir.	()	()

ÖNSÖZ

Ülkelerin gelişmişlik yarışına girdikleri, teknolojinin önemli bir güç kabul edildiği dünyamızda, ülkeler bir adım önde olmak için eğitim sistemlerinden elde ettikleri verimi arttırma gayreti içerisindeyler.

Eğitimden alınan verimin kalitesi, okullarda çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeyi ile yakından ilgilidir. Öğretmenlerin motivasyon düzeyini etkileyen bir çok faktör vardır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen faktörlerin önemli bir kısmının kaynağı durumundadır. Okul müdürleri, gösterdikleri ya da göstermedikleri öğretim liderliği davranışlarıyla öğretmenlerin motivasyonlarını yükseltebilmekte veya düşürebilmektedir. Bu nedenle okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ne düzeyde gösterdiklerinin ve bu davranışların öğretmen motivasyonuna etkisinin ne yönde olduğunun belirlenmesi önemlilik arz etmektedir. Bu öneme binaen yapılan bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltı ve sınırlılıkları yer almakta, ikinci bölümde araştırmayla ilgili kuramsal bilgilere yer verilmekte, üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi yer almakta, dördüncü bölümde araştırmaya ilişkin bulgular ve bu bulguların yorumları tartışılmakta, beşinci bölümde ise araştırmanın sonucu ve sonuca ilişkin öneriler yer almaktadır.

Araştırma sürecince benden desteğini esirgemeyen değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Celal METİN'e, değerli fikir ve önerilerinden fazlaca yararlandığım değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman İLĞAN'a, anket kullanım izinleri için Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ'ye ve Hande AKSOY'a, araştırma sürecinde önerilerinden yararlandığım Okt. Abdullah ARSLAN'a, teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma süresince yardımlarını esirgemeyen değerli meslektaşlarım Reşat PAŞA'ya, Vedat ÖZBEK'e, Turgut LENK'e, Suat KOŞAPINAR'a, Özgür BULUT'a ve araştırmaya katılan öğretmenlere ilgi ve desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER	<u>Sayfa No</u>
TEZ VERİ FORMU.....	I
ÖZET.....	II
ABSTRACT.....	IV
YEMİN.....	VI
SAVUNMA TUTANAĞI.....	VII
ÖNSÖZ.....	VIII
İÇİNDEKİLER.....	IX
TABLolarIN VE ŞEKİLLERİN LİSTESİ.....	XIII

1. BÖLÜM:

GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç.....	6
1.3. Alt Amaçlar.....	7
1.4. Önem.....	7
1.5. Araştırmanın Sayıltıları.....	8
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.7. Tanımlar.....	9

2. BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER	10
2.1. Liderlik Kavramı.....	10
2.2. Liderlik Kuramları.....	11
2.2.1. Özellikler Kuramı.....	11
2.2.2. Davranışsal Kuram.....	12
2.2.3. Durumsal Kuram.....	15
2.2.4. Liderlikte Güncel Yaklaşımlar.....	16
2.3. Öğretim Liderliği.....	17
2.3.1. Öğretim Liderliği Tanımları.....	23
2.4. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları.....	24
2.4.1. Okulun Misyonunu Tanımlama.....	26

2.4.1.1. Okulun Amaçlarını Geliştirme.....	26
2.4.1.2. Okulun Amaçlarını Açıklama.....	27
2.4.2. Eğitim Programı Ve Öğretimi Yönetme.....	27
2.4.2.1. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme.....	28
2.4.2.2. Eğitim Programını Eşgüdümleme.....	29
2.4.2.3. Öğrenci İlerlemesini İzleme.....	30
2.4.3. Öğrenme İklimini Geliştirme.....	30
2.4.3.1. Öğretim Zamanını Koruma.....	31
2.4.3.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama.....	32
2.4.3.3. Varlığını Hissettirme.....	33
2.4.3.4. Öğretmenlere Özendirici Ödüller verme.....	34
2.4.3.5. Akademik Standartları Geliştirme ve Uygulama.....	34
2.4.3.6. Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme.....	35
2.5. Motivasyon Kavramı.....	35
2.6. Motivasyon Teorileri.....	37
2.6.1. Kapsam Teorileri.....	37
2.6.1.1.İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi.....	38
2.6.1.2.Çift Faktör Teorisi (Hijyen Teorisi).....	42
2.6.1.3.Başarma İhtiyacı Teorisi.....	44
2.6.1.4.E-R-G Teorisi.....	47
2.6.2. Süreç Teorileri.....	48
2.6.2.1.Denge Teorisi.....	49
2.6.2.2.Beklenti Teorisi.....	51
2.6.2.3.Sonuçsal Koşullandırma (Davranış Şartlandırması) Teorisi.....	53
2.6.2.4.İçsel/Dışsal Motivasyon Teorisi.....	55
2.6.3. Motivasyon Teorilerinin Karşılaştırması.....	56
2.6.4. Eğitim Örgütlerinde Öğretmen Motivasyonu.....	58
2.6.4.1. Eğitim Örgütlerinde Öğretmenleri Motive Eden Faktörler.....	62
3. BÖLÜM	
YÖNTEM.....	73
3.1. Araştırma Modeli.....	73

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	73
3.3. Verilerin Toplanması.....	75
3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	77

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR.....	79
4.1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler.....	79
4.2. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Belirtilen Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması.....	80
4.2.1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	80
4.2.2. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması.....	81
4.2.3. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması.....	82
4.2.4. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Karşılaştırılması.....	83
4.2.5. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Buldukları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Karşılaştırılması.....	84
4.3. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri.....	85
4.3.1. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okulun Misyonunu Tanımlama Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	85
4.3.2. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	87
4.3.3. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğrenme İklimini Geliştirme Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	89
4.3.4. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Genel Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	91
4.4. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonunu Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	92

5. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER	94
5.1. Sonuçlar.....	94
5.2. Öneriler.....	96
KAYNAKÇA	98
EKLER	106

TABLoların LİSTESİ

Tablo 1. Lider ve Yönetici Arasındaki Temel Farklar.....	3
Tablo 2. Maslow'un Sınıflandırdığı İhtiyaçlar ve Bunların Doyurulmasına İlişkin Örnekler.....	41
Tablo 3. Herzberg'in Hijyen Faktörleri ve Motive Edici Etkenler.....	43
Tablo 4. Başarı Kazanma ve Başarısızlıktan Kaçınma İhtiyacı Olan Kişilerle İlgili Tahminler.....	46
Tablo 5. Motivasyon Teorilerinin Karşılaştırılması.....	56
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlçelere Dağılımları.....	75
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımları.....	76
Tablo 8. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Güvenirlik Analizi Tablosu.....	77
Tablo 9. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	80
Tablo 10. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları.....	81
Tablo 11. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Yaşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	82
Tablo 12. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Motivasyon düzeylerini Eğitim Düzeylerine göre Karşılaştıran Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	83
Tablo 13. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	84
Tablo 14. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Buldukları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	85
Tablo 15. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okulun Misyonunu Tanımlama Davranışlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	86
Tablo 16. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme Davranışlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	88
Tablo 17. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğrenme İklimini Geliştirme Davranışlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	90
Tablo 18. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Genel Öğretim Liderliği Davranışlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	92
Tablo 19. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi.....	93

ŞEKİLLERİN LİSTESİ

Şekil-1. Temel Motivasyon Süreci.....	36
Şekil-2: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	38
Şekil-3: E-R-G Teorisine Göre İhtiyaç Grupları.....	48
Şekil-4: Denge Teorisine Göre Çalışanların Ortaya Koyduğu İş Gücü İle Karşılığında Elde Ettiği Kazançlar Dengesi.....	50
Şekil-5: Denge Teorisine Göre Ortaya Çıkacak Eşitsizlik Durumları.....	50
Şekil-6: Sonuçsal Koşullandırma Teorisi.....	54

1. BÖLÜM

Giriş

Gelişen, geliştikçe değişen günümüz dünyasında, toplumların bu değişime ayak uydurabilmelerini sağlayan ana faktörlerden biri eğitim sistemleridir. Eğitim sistemlerinin çıktılarının kalitesine göre toplumların gelişim grafikleri şekil alır. Eğitim sistemi içerisinde yer alan eğitim kurumlarının, işlevselliği ve verimliliği sistemin çıktılarının kalitesinde belirleyici rol oynar.

Eğitim kurumlarındaki işlevsellik ve verimlilik, bu kurumları yönetenlerin ve bu kurumlarda çalışanların özverili, istekli, bilinçli ve profesyonelce çalışmalarının yanında, birbirleri ile uyum içinde olmaları ile mümkündür.

Eğitim kurumlarında, yönetenler ile çalışanlar arasında kurulan ilişkide kurum yöneticileri, çalışanların motivasyonlarını yüksek tutmaları gerektiğini bilmelidirler. Aksi durumda, çalışanlarının motivasyonu düşük olan eğitim kurumlarının topluma sundukları çıktılarda, kalite problemi ile karşı karşıya gelinmesi kaçınılmaz olur.

Okul müdürlerinin öğretmen motivasyonunu yükseltme adına gösterecekleri çabanın başlangıcında liderlik özelliklerini ortaya koymaları yer alır. Bu bağlamda okul müdürlerinin ‘‘öğretim liderliği’’ davranışlarını tam olarak göstermeleri beklenir.

1.1.Problem Durumu

Eğitim sistemimizin örgün eğitim kısmının temelini oluşturan ilköğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı Mevzuatında belirtilen amaçlar doğrultusunda hizmet vermektedir.

İlköğretim kurumlarının bu amaçlar doğrultusunda gerçekleştirdikleri eğitim - öğretim faaliyetlerinden gereken verimin alınmasını sağlayan, okul yöneticileri ve öğretmenlerdir. Okul yöneticilerinin bilgi, beceri ve davranışları başta öğrenci ve öğretmenler olmak üzere eğitici olmayan personel ve öğrenci velileri üzerinde etkili olmaktadır (Karakaş, 2008). Okul yöneticileri okul örgütünün lider kadrosunu oluşturduklarından örgütteki ilişkilere yön verebilecek, örgüt üyelerini amaçlar doğrultusunda motive edecek konumdadırlar. Eğer okul yöneticileri bu eğilimi

göstermezlerse, personelden kaynaklanan problemler örgütün amaçlarını olumsuz etkileyecektir.

Günümüz çalışma koşullarında artık her iş alanında kullanılan motivasyon kelimesinin bir çok tanımı vardır. Motivasyon, iş yerinin çalışma alanı ne olursa olsun insan kaynakları yönetimi ile birlikte anılan ilk konulardan birisidir. Motivasyonun çalışma hayatındaki önemi kavrandıktan sonra, bir işin sağlıklı yapılması için kurumsal başarının yakalanması ve devamının sağlanması için çalışanların motivasyonunun nasıl yükseltilebileceği konuları araştırılmaya başlanmıştır (Öztay, 2006, 56).

Bulunduğu okulun amaçlarını gerçekleştirme adına iyi motive olmamış bir öğretmen örgüte amaçlarını gerçekleştirme yolunda duraklamalar yaşatacaktır. Öğretmen motivasyonunun üst seviyelere çıkarılması için öncelikle öğretmenlerinin ihtiyaçlarının ve beklentilerinin belirlenmesi gerekmektedir.

İnsan motivasyonu alanındaki en büyük görüşlerden biri şudur: Giderilmiş gereksinimler motivasyon işlevi görmez. Motivasyonu sağlayan, sadece karşılanmamış gereksinimlerdir ve bir insanın fiziksel yaşamı sürdürme isteğinden sonraki en büyük gereksinimi psikolojik canlılıktır; yani anlaşılma, onaylanma, takdir edilmektir (Covey, 2004'den akt. Öztay, 2006, 57).

Öğretmenlerin ihtiyaçlarının giderilmesinde, beklentilerinin karşılanmasında okul müdürlerinin etkin rol oynaması gerekir. İhtiyaçları giderilen, beklentileri yerine getirilen öğretmenler işlerine karşı daha motive olmuş, daha özverili bir çalışma içerisinde olabilirler. Bu durum okul örgütüne amaçlarına giden yolda büyük ilerlemeler yaşatabilir. İhtiyaçları giderilmeyen, beklentileri karşılanmayan öğretmenlerde ise motivasyon düşüklüğü yaşanabilir. Bu durum da iş verimi düşüklüğüne yol açabilir.

Buna paralel olarak, Öztay (2006)'nın yaptığı çalışmada Öğretmenler, kurum içinde ödül ve cezaların adil olarak uygulandığına inandığında, kendini değerli hissetmekle beraber kurum kültürünün devamını getirmede istekli davranış sergilemektedir. Ayrıca ödüllerin motive edici özelliği sayesinde daha iyi ne yapabilirim diye düşünen öğretmenler, yeni fikirler üretmede ve hayata geçirmede başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

Öztürk (2006)'nın çalışmasında, çalışmaya katılan personelin tamamına yakını, çalışma ortamındaki görev ve eğitim teçhizat-malzemesinin yetersiz ve teknolojik

olarak eski olmasının motivasyonu olumsuz etkilediği görüşüne katıldıkları sonucuna varılmıştır.

Tanrıverdi (2007)'nin araştırmasında, okuldaki öğretmenlerin fiziksel ve güvenlik ihtiyaçlarının doyurulduğu ancak takım çalışmasının yetersizliği ve yöneticiler arasındaki uyumsuzluk gibi hijyenik etmenler dolayısıyla öğretmenlerin motivasyon düşüklüğü yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma sonuçlarında da görüldüğü gibi öğretmenlerin beklenti ve ihtiyaçlarının karşılanması öğretmenlerin motivasyonlarını olumlu etkilemektedir. Okul müdürlerinin öğretmenlerin motivasyon düzeylerini yüksek tutmalarının gereği, yönetici davranışlarından çok liderlik davranışlarını göstermeleridir. Okul müdürlerinin, görev yaptıkları okulların öğretmenlerinin motivasyonunu yükseltmek için benimsemeleri gereken temel anlayış; yöneticilik kimliğini liderlik vasıflarının gerisinde tutma, olmalıdır. Lider ve Yönetici arasındaki temel farklar Tablo-1'deki gibi sıralanabilir.

Tablo-1
Lider ve Yönetici Arasındaki Temel Farklar

YÖNETİCİ	LİDER
İdarecidir	Yenilikçidir
Tekrarcıdır	Orijinaldir
Devam ettiricidir	Geliştiricidir
Sistem ve yapılar üzerinde odaklanır	İnsanlar üzerinde odaklanır
Denetime güvenir	Dürüsttür, doğruluğa güvenir
Kısa vadeli görüşe sahiptir	Uzun vadede perspektife sahiptir
Nasıl ve ne zaman biçiminde soru sorar	Neden ve niçin soruları önemlidir.
Her zaman gözlerini tabanda gezdirir	Gözlerini yatay düzlemde gezdirir.
Klasik anlamda iyi askerdir	Kendisidir
Düşünceleri doğrudur	Doğru düşüncededir
Mevcut durumu kabul eder	Mevcut duruma kafa tutar

(Kaynak; Bennis, 1989'dan akt. Keçecioğlu, 1998, s. 10)

Tablo-1'de görüldüğü gibi liderlik ve yöneticilik özdeş olmayan, ancak birbirini bütünleyen düşünce ve eylemleri içeren iki kavramdır (Erçetin, 1998, s.13). Lider; başkalarını etkileyebilen, nereye, nasıl gidileceğini gösteren, hedef ve misyon koyan yani yol gösteren rehber bir kişidir (Eraslan, akt. <http://yayim.meb.gov.tr>). Yönetici ise, başkaları tarafından o konuma getirilmiş, başkaları adına çalışan, önceden belirlenmiş

hedeflere ulaşma çabası içinde olan, işlerin planını, uygulamasını ve denetlemesini yapan, elinde yasal güç bulunan kişidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998, 181).

Okul örgütleri, içerlerinde öğretim ve öğrenme süreçlerini barındırırlar. Bu nedenle okul müdürlerinin öğretim liderliği konusunda gerekli donanıma sahip olmaları gerekir.

Öğretim liderliği kavramı 1970’li yılların sonunda batılı ülkelerde etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarla birlikte gündeme gelmiştir (Şişman, 2004 , 57). Öğretim liderliği; iyi bir öğrenci yetiştirme, öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlama, okulun çalışma çevresini tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürme eylemini ifade eder (Çelik, 2000, 41).

İlköğretim okullarının örgün eğitimin temelini oluşturmalarından gelen önemleri nedeniyle, bu okulların yönetim kademesinin en üst makamında bulunan okul müdürlerinin, okul yöneticisi kimliğinden çok öğretim lideri kimliğini taşımaları gerektiği son yıllarda yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur.

Rossow’e (1990) göre, Purkey ve Simit’in (1982) eğitim alanyazınındaki “etkili-okul” araştırmalarını analiz eden çalışmaları etkili okulların ortak özelliklerinden birisinin “güçlü liderlik” olduğunu ortaya koymuştur.

ABD’de eğitim sistemleri üzerine yapılan araştırmalarda eğitimle ilgili yaşanan krizin esas itibarıyla bir liderlik krizi olduğu, ve söz konusu krizden kurtulabilmenin yolunun da liderlikle ilgili imajların değişmesine bağlı olduğu, okullarda genel olarak geleneksel bir liderlik anlayışının egemen olduğu, okul müdürlerinin okul amaçlarını gerçekleştirmeye dönük emirler vermek suretiyle öğretmenleri yönetmeye çalıştıkları belirtilmektedir (Maxcy, 1991’den akt. Şişman 2004, 26)

Okulu geliştirmek için müdürlere daha çok özerklik verilmeli, okulun yapılandırılmasında, okul müdürleri liderlik becerilerini kullanmalıdır (Golton ve Blyth, 1989, 442-443).

Cantu (1995)’in, başarılı ve başarısız okullarda, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları yönünden bir farklılık olup olmadığını belirlemeye çalıştığı betimsel araştırmasında Hallinger ve Murphy (1985)’in geliştirttikleri araç (PIRMS) kullanılmıştır. Bu araçta yer alan öğretim liderliği ile ilgili davranışlarla okulların akademik başarıları arasında doğrudan bir ilişki olduğu saptanmıştır (Gökkyer, 2004, 42).

Dionne, Yammarino, Atwater ve Spangler (2003), “Dönüşümcü Liderlik ve Takım Performansı” konulu araştırmalarında, dönüşümcü liderlik tipinin takım başarısı üzerine etkilerinin nasıl olduğunu bulmaya çalışmışlardır. Araştırmada, takım geliştirme çalışmalarına, takım eğitime, takım düzenlemeye ve geleceğe yönelik beklentilere değinilmiştir. Araştırma sonucunda, ideal bir motivasyon ortamının, teşvikin ve bireyselleştirilmiş saygınlığın takımın başarısı üzerinde etkisinin büyük olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Heck, Larsen ve Marcoulides (1990) tarafından yapılan, öğretim liderliği ile okul başarısı arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik araştırmada; öğretim örgütlenmesi, okul yönetimi, okul iklimi ve okul başarısı boyutlarını içeren öğretim liderliği davranışlarından okul iklimi ve öğretim örgütlenmesine ilişkin öğretim liderliği davranışlarının, öğrenci davranışları üzerinde doğrudan etkili olduğu belirtilmiştir.

Burnette ve Pankake (1990) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre başarılı okul müdürleri şu özelliklere sahiptirler (şişman, 2004, 45):

1. Program ve öğretim konusunda bilgi sahibidirler
2. Okul kadrosu, öğrenci ve aileleri ile etkili iletişim becerilerine sahiptirler.
3. Amaç yönelimlidirler.
4. Okulun fiziki, sosyal, psikolojik ortamıyla ilgilenirler.
5. Bireysel davranışlarında ve başkalarından bekledikleri davranışlarda tutarlıdır.
6. Kadronun geliştirilmesi ile ilgilenirler.
7. Okul ortamında sık görünürler ve öğrenci başarısı üzerinde yoğunlaşırlar.

Tanrıöğen (1998)’in İzmir il merkezinde 444 sınıf öğretmeni üzerinde yaptığı araştırmanın sonuçları arasında, Okul müdürlerinin, zamanlarının büyük bir bölümünü alan angaryalardan kurtarılarak, öğretmenlerin gereksinim duydukları öğretimsel sorunlarına yardım eden birer öğretim lideri olarak işlev görmelerinin sağlanması zorunlu olduğu, ayrıca “meslekte esas olan öğretmenliktir” sloganının artık bir kenara bırakılması ve “okul yöneticilerinin akademik bir eğitimden geçirilmesi” ilkesinin benimsenmesi gerektiği sonuçları ortaya çıkmıştır.. Böyle bir eğitimin odak noktasının, öğretmenlerin yöneticilerinden bekledikleri öğretim liderliği boyutları olması gerektiği vurgulanmıştır.

Okul yöneticisi için temel yönetim ilkelerine, bilgi ve becerilerine sahip olmak yeterli değildir. Okul yöneticisi, asıl olarak programların geliştirilmesi ve planlanması, okulda genel ve özel olarak gerçekleştirilen öğretimle kazandırılan bilgi, değer ve davranışların ölçülmesi ve değerlendirilmesi gibi sorumluluklara sahip olmalıdır. Yani okul yöneticisi öğretim lideri olmalıdır (Erdoğan, 2002, 88).

Öğretim liderlerinin, yapılacak işlerin yalnızca teknik yanını bilmekle kalmayıp aynı zamanda insanlarla nasıl etkili bir şekilde çalışılacağını da bilmeleri; okulla ilgili yasa yönetmelik, yönetim süreç ve uygulamaları, grup dinamiği gibi konularda olduğu kadar öğretim programının içeriği, program değerlendirme ve geliştirme gibi konularda da bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Şişman, 2004, 25).

Öğretim liderliği konusunda yapılan araştırmalardan çıkarılacak temel sonuç; öğretim liderliğinin öğretmenlerin çalışma ikliminde ve öğrencilerin akademik başarılarında, sosyal yaşamlarında olumlu yönde farklılaşmalar meydana getireceği, okulun yönetim kademesinde görev alanların bürokratik yönetim anlayışından öğrenme ve öğretme liderliği anlayışına doğru kaymaları gerektiğidir.

İlköğretim okulu müdürlerinin bu doğrultuda hareket etmeleri başta öğretmen motivasyonuna, dolayısıyla öğretim sürecine ve öğrenci başarısına etki edecek ve başlangıçta kaliteli eğitimden geçen öğrenciler bundan sonraki eğitim öğretim hayatlarında da büyük oranda başarı gösterecekler ve hayata daha hazır hale geleceklerdir.

Bu araştırmanın problem cümlesi; “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonu Üzerindeki Etkisi Nedir?” şeklinde belirlenmiştir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı; ilköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeylerini belirlemek ve ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır.

1.3. Alt Amaçlar

Bu araştırmanın alt amaçları;

- a) İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeyi nedir?
- b) İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin motivasyon düzeyleri cinsiyetlerine, yaşlarına, eğitim düzeylerine, mesleki deneyimlerine ve buldukları okuldaki görev sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?
- c) Öğretmen algısına göre, okul müdürlerinin okulun misyonunu tanımlama davranışlarını gösterme düzeyi nedir?
- d) Öğretmen algısına göre, okul müdürlerinin okulun eğitim programı ve öğretimi yönetme davranışlarını gösterme düzeyi nedir?
- e) Öğretmen algısına göre, okul müdürlerinin okulda olumlu öğrenme iklimi oluşturma davranışlarını gösterme düzeyi nedir?
- f) Öğretmen algısına göre, okul müdürlerinin genel öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeyi nedir?
- g) Öğretmen algısına göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi nedir?

1.4. Önem

Okullar, Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen amaçları gerçekleştirmek üzere kurulmuş örgütlerdir. İlköğretim okullarında etkinlik ve verimliliğin, iyi işleyen bir yönetim tarafından gerçekleştirilebileceği bilinen bir gerçektir. İyi bir yönetim ise, çalışanlarına karşı sorumlu, onları anlayabilen, onlara değer veren yöneticilerden oluşmaktadır.

Gelişen teknoloji, değişen sosyo-kültürel yapı ve artan bilgi düzeyi insanları iletişim konusunda daha duyarlı ve hassas olmaya itmiştir. Bu durum okul yöneticilerin yöneticilik yanında öğretim liderliği sıfatını da takınmalarını ve bunun gereğini yapmalarını zorunlu hale getirmiştir. Okul yöneticilerinin astlarının büyük çoğunluğunu gelecek nesilleri yetiştiren öğretmenler oluşturduğu için, okul yöneticileri sadece yönetici olma anlayışından sıyrılıp öğretmenleriyle olumlu yönde kusursuz iletişim

kuran, itaat yerine katılımı öne çıkararak, planlar yerine seçenekleri ortaya koyan, yetkiyi toplama yerine dağıtmaktan çekinmeyen öğretim liderliği anlayışını benimsemelidirler.

Bugüne kadar yapılan liderlik tanımlarına bakıldığında grup içerisinde yer alan insanları etkilemekten bahseder. Bu liderliğin motivasyonla ilişkisini ortaya koyar. Liderlik grubu motive edebilmeyi gerektirir.

Milli eğitim sistemimizin bir yapılanma sürecine girdiği bu dönemde bu sistemin temelini oluşturan okullardan beklenen verimin alınabilmesi için öğretmenlerin örgüt amaçları doğrultusundaki özverileri, adanmışlıkları üst seviyede olmalıdır. Bu seviye öğretmenlerin okul örgütünün amaçlarını gerçekleştirme yönündeki yüksek motivasyonu ile yakalanabilir. Öğretmen motivasyonunda yöneticinin üstlendiği öğretim liderliği rolü önemli bir etkidir. Okul müdürünün öğretim liderliği davranışları, okul örgütünün yasal işleyişini sağlamanın yanında öğretmenlerin yaptıkları işten haz almalarını da sağlayabilir. İşinden haz alan öğretmenlerin, işlerine karşı motivasyonlarının yüksek düzeyde olacağı ve çalıştıkları okul örgütünün amaçlarına ulaşmasında daha fazla katkı sağlayacakları düşünülebilir. Öğretmenlerinin motivasyonuna olumlu katkıda bulunmayan okul yöneticisinin okulun amaçlarının gerçekleşmesine katkısı yetersizdir. Hatta böyle yöneticiler amaçların sapmasına dahi neden olabilir. Bu durum okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının ve bu davranışlara bağlı olan öğretmen motivasyonunun önemini ortaya koyar.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırma aşağıdaki sayıtları içermektedir.

1. Öğretmenlerin motivasyon anketine ve öğretim liderliği anketine verdikleri cevaplar onların gerçek algılarını yansıtmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma aşağıdaki sınırlılığını içermektedir.

1. Araştırma, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Manisa ili merkez, Akhisar, Kırkağaç ve Gördes ilçelerinde yer alan kamu ilköğretim okullarıyla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Öğretim Liderliği: Öğrenci başarısını, dolayısıyla da okul başarısını arttırmak için öğrencileri etkili öğrenmeye, öğretmenleri de etkili öğretmeye iten öğretim süreçleri ile ilgili davranışları içeren liderliktir.

Motivasyon: Kişilerin ihtiyaç ve isteklerinden kaynaklanan, içten veya dıştan gelen itici kuvvetlerce kişilerin davranışlarının etkilenecek belirli hareketlere sevk edilmesi sürecidir.

Okul Müdürü: Okulun belirlenen amaçlara uygun olarak yönetilmesinden sorumlu olan, ilgili kanun, yönetmelik ve emirlere göre okulda yasal gücü elinde bulunduran kişidir.

2. BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER

Çalışmanın bu bölümünde; liderlik kavramı, liderlik kuramları, öğretim liderliği, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları, motivasyon kavramı, motivasyon teorileri ve eğitim örgütlerinde öğretmen motivasyonu konularında bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Liderlik Kavramı

Çağımızın getirdiği sosyal gereksinimler yöneticilik anlayışını geriye iterek liderlik kavramını öne çıkarmaktadır. Liderlik oldukça karışık bir olgudur. Derin ve kapsamlı bir olgu olma özelliği bizi “insanın olduğu her yerde liderlik vardır” sonucuna götürmektedir (Eraslan, 2003, 19).

W.Pogonis (1992), liderliği “insanları belli bir amacı gerçekleştirmek için uzmanlık, empati, gibi aktif, önemli ve birbiriyle bütünleşen davranışlar sergileyerek etkileme” şeklinde tanımlarken, Sullivan ve Harper (1996) ise, “Liderlik, amaç, kültür, strateji, temel kimlikler ve kritik süreçler gibi örgütü var eden ussal ve iyi düşünülmüş eylemleri yönetmek, geleceği yaratmak ve ekip kurmaktır.” şeklinde liderliği tanımlamıştır (Eraslan, <http://yayim.meb.gov.tr>).

Liderlik, yönetim bilimi literatüründe olduğu kadar eğitim yönetiminde de üzerinde fazlaca durulan konulardan biridir. Geçen yüzyılın başlarından itibaren bir bilim dalı olarak gelişmeye başlayan liderlikle ilgili çeşitli tanımlar yapılmış, teori ve modeller geliştirilmiş; çeşitli liderlik kavramlaştırmaları gündeme gelmiştir. Ancak liderlik kavramının tanımı ve ne ifade ettiği konusunda yönetim bilimciler arasında da genel bir uzlaşma bulunmamaktadır (Şişman, 2004, 2).

Sürekli yeni liderlik tanımları yapılıyor olmasına karşılık en uygun şekliyle liderlik; belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücü olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2004, s.3).

Yaklaşık bir asırlık süreçte yapılan liderlik tanımları dünyadaki değişim ve dönüşümlerin etkisiyle farklılık göstermektedir. Ancak tanımlamalarda bazı ortak noktalar bulunabilir. Nitekim Katz ve Kahn bu ortak noktaları a) örgütsel yetki, b) bazı özellikleri alan kişi, c) bir eylem biçimi olarak belirlerken; George ve Jones a)örgüt ya da grup üyelerini etkileme b) örgüt ya da grup üyelerinin amaçlarına ulaşmalarına yardımcı olma, biçiminde gruplamıştır. Sonuç olarak; toplumsal, örgütsel, bireysel

farklılıkların, içinde bulunulan zaman diliminin, bu dilimde liderliğe ilişkin algı, beklenti ve değerlendirmeler ile geliştirilen yaklaşımların ve bulguların tanımları farklılaştırdığı söylenebilir (Erçetin, 2000, 11-12).

İlgili literatür incelendiğinde, liderlik olgusu üzerinde tam bir görüş birliğinin olmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum, konunun çok boyutluluğu ve zenginliği hakkında fikir vermektedir. Liderlik olgusu, yönetim literatüründe ve sosyal bilimlerde gizemini koruyan ve üzerinde sık çalışılan konuların başında gelir. Lider ve liderlik konularında yapılan araştırmaların ve incelemelerin kapsamı ve çokluğu bu konuya verilen önemi somut bir şekilde göstermektedir (Aydın, 1994, 233).

Liderlikle ilgili olarak başta A.B.D olmak üzere batılı ülkelerde yönetimle ilgili literatürde bir takım teori ve modeller geliştirilmiştir. Geçmişte farklı kurumsal temellere dayalı olarak liderlikle ilgili çeşitli araştırmalar yapılmış ve bu araştırmalarda liderin bireysel özellikleri, liderlik stilleri, durumsal faktörler, yönetsel davranışlar gibi konular üzerinde durulmuştur (De Beovise, 1984' ten akt. Sözüeroğlu, 2006, 2).

2.2. Liderlik Kuramları

Liderlik kavramı ilgili teoriler çok çeşitlilik göstermekle birlikte, yapılan araştırmalarda araştırmacılar şu üç yaklaşım üzerinde yaygın olarak durmaktadırlar. Bunlar; özellikler kuramı, davranışsal kuram ve durumsal kuramdır.

2.2.1. Özellikler Kuramı

Özellikler kuramının temel dayanağı liderin sahip olduğu kişisel özelliklerdir. Bir grup içerisinde bir kişinin lider olarak belirlenmesinin ve grubu yönetmesinin bu kişinin sahip olduğu özelliklerden kaynaklandığı varsayılmıştır (Koçel, 2001, 262).

Bu kuramda, özellikle başarılı olmuş bazı devlet adamları askerler incelenerek bunların belli başlı özellikleri araştırılmıştır. Bu kuramın hareket noktası “lider olunmaz, ancak lider olarak doğulur” şeklinde özetlenebilir (Şişman, 2004, 5).

Özellik kuramına göre, insanlar lider olarak doğar, sonradan lider haline gelmezler. Bu kurama göre, bazı insanlar doğuştan sahip oldukları üstün yetenekleri sayesinde diğerlerinden ayrılırlar. Bu durumda liderlik tarzı, bu tip insanların sahip

oldukları özellikleri ölçmekle açıklanabilir. Bu konuda yapılan araştırmalarda üç tip etkili liderlik özelliği ortaya konulmuştur. Bunlar: Kişisel özellikler(uyum sağlama, üstün olma, öz-güven), fiziksel özellikler (boy, kilo, görünüş), ve yetenektir (zeka, deneyim, başkalarına karşı duyarlılık) (www.ugurzel.com).

Özellik kuramında başarılı ve başarısız liderlerin özellikleri karşılaştırılmaya çalışılmıştır. Yapılan bu karşılaştırma çalışmaları sonucunda lider konumundaki kişilerin belirli özellikleri ortaya konulmuştur. Etkili liderin ilgi, yetenek ve kişisel özellikleri açısından etkisiz liderlerden ayrıldığı düşünölmüştür (Çelik, 2000, 8).

Yapılan araştırmalarda etkin liderlerin, özellik kuramını savunanların bahsettiği gibi aynı özellikleri taşımadıkları, izleyenler arasında etkin liderlik özelliklerinden daha fazlasına sahip olanların bulunduğu halde lider konumunda olmadıkları gözlemlenmiştir (Koçel, 2001, 346). Ayrıca, liderlik özellikleri ölkelerin kültürel yapılarıyla yakından ilgilidir. Birtakım liderlik özelliklerine sahip olan kişilerin yaşadıkları toplum dışında başka bir toplumda etkili bir lider olmaları mümkün değildir (Çelik, 2000, 8).

Böylece liderlik sürecini sadece “lider” değişkeni ile açıklamaya çalışsan, lider davranışlarını ve durumsal faktörleri göz ardı eden bu kuram bir çok yönüyle yetersiz kalmıştır. Ancak son yıllarda dönüşümcü ve vizyoner liderlik gibi yeni geliştirilen kuramların, özellik kuramıyla yakından ilgili olduğu görölmektedir (Çelik, 2000, 9).

Özellik kuramının liderlik konusunu açıklamada yetersiz kalması, araştırmacıları liderliğe konu olan grupların yapısını ve bu grupların işleyişini araştırmaya yöneltmiştir. Araştırmacılar liderin sahip olduğu özellikler yerine, izleyicilerin özelliklerine ve liderin grup içinde nasıl davrandığına bakmaya çalışmışlardır (Hellriegel ve Slocum, 1979’dan akt. Gümüşeli, 1996, 4)

2.2.2. Davranışsal Kuram:

1940’ların sonlarında bazı araştırmacılar gözlemlenebilir süreç veya aktivite olarak liderlik davranışlarını ele almışlardır. Bu davranışsal yaklaşımın amacı etkili bir liderlikle, davranışların nasıl birleştirileceğini tanımlamaktır. Araştırmacılar etkili bir liderin daha az etkili bir liderden farklı olan davranışsal özelliklerinin neler olabileceğini tahmin etmeye çalışmışlardır. Ayrıca, etkin lider davranışlarının tüm durumlarda aynı olabileceğini belirtmişlerdir (Yılmaz, 2007, 9).

Bu liderlik kuramında, liderlerle ilgili bir takım genel özelliklerin ortak olmayacağı düşüncesinden hareketle, lider özelliklerinden çok lider davranışları incelenmiştir (Şişman, 2004, 6).

Davranışsal kuramda, bir liderin ne yaptığı ve etrafındakilere nasıl davrandığı önemlidir. Bu kuram etkili liderlik tarzını, liderin davranış biçimi ve astlarının bu davranış biçimine gösterdikleri tepkilerle açıklamaktadır (www.ugurzel.com).

Davranışsal kuramda liderin astlarıyla nasıl iletişim kurduğu, astlarına yetki devredip etmediği, planlama ve kontrolü nasıl yaptığı, amaçları nasıl belirlediği vb. davranışlar liderin etkililiğini belirleyen önemli değişkenler olarak dikkate alınmıştır (Owens, 1976'dan akt. Gümüşeli, 1996, 5).

Davranışsal yaklaşım kapsamında yaygın olarak ele alınan üç çalışma; Michigan Üniversitesi, Ohio Eyalet Üniversitesi ve Teksas Üniversitesi (Yönetmelik Ölçek) çalışmalarıdır (Mutlu, 2008'den akt. www.mcozden.com).

a) Michigan Üniversitesi Çalışmaları

1947'de, Ohio Eyalet Üniversitesi araştırmaları ile aynı dönemde, Renses Likert ve arkadaşları tarafından, Michigan Üniversitesi'nde liderlik üzerine yapılan bir seri çalışmadır. Bu çalışmaların amacı; grup üyelerinin tatminini ve grubun verimliliğine katkıda bulunan faktörleri belirlemek olmuştur (Ateş; akt. www.merih.net). Bu çalışmalar sonucunda liderlik davranışı; işe yönelik (job-centered style) ve çalışana yönelik (employee-centered style) olmak üzere iki şekilde belirlenmiştir (Aktaş; akt, <http://raktas.etu.edu.tr/>).

İşe yönelik lider davranışında, iş performansı; ast merkezli lider davranışında ise çalışanların tatmini öne çıkmaktadır. Bu iki davranış doğrunun iki ucunda yer aldığından iki davranışın aynı anda gerçekleşmeyeceği varsayılmıştır (Ergeneli, 2006, 218).

b) Ohio Eyalet Üniversitesi Çalışmaları

Ohio Eyalet Üniversitesi'ne bağlı olarak çalışan İş Araştırmaları Bürosu tarafından 1945 yılında başlatılan araştırmalar 1950'lerin başlarına kadar sürmüştür ve

liderlik rolleri ile ilgili olarak 1800 kadar çeşitli boyut geliştirilmiştir. Bu sayıdaki boyutlar hiçbir anlam kaybına uğramadan 150 boyuta indirilebilmiştir. Yapılan ankete verilen cevapların faktör analizi ile çözümlenmesinden sonra liderlik bir kişinin örgüt amaçlarını gerçekleştirmek doğrultusunda, bir grubun eylemlerini yönetme davranışı olarak tanımlanmış ve liderlik davranışı iki bağımsız boyutta toplanmıştır. Bunlardan ilki; insan ilişkilerine dönüklük veya anlayış (Consideration). İnsan ilişkilerine dönüklük liderle örgüt üyeleri arasındaki arkadaşlığı, karşılıklı güveni, saygıyı ve sıcaklığı belirlemektedir. İkincisi ise; göreve dönüklük veya yapıyı harekete geçirme (Initiating structure). Göreve dönüklük davranışı, liderin iş ve görevleri planlayıp örgütlemesini içerir (Baysal ve Tekarslan (1996)'dan akt. Tağraf ve Çalman (2009), 137)

Michigan Üniversitesi çalışmalarından farklı olarak Ohio Eyalet Üniversitesi çalışmalarında her iki boyutun birbirinden bağımsız olarak hareket edebileceği öngörülmektedir (Ergeneli, 2006, 219).

c) Teksas Üniversitesi Çalışmaları (Yönetmel Ölçek)

Blake ve Mouton tarafından geliştirilmiş, iki boyutlu bir ölçektir. Boyutların biri üretime, diğeri ise insana yönelik lider davranışını göstermektedir. Bu kapsamda, liderlerin ağırlık verdikleri faktörler, üretime ve kişiler arası ilişkilere yönelik olmak şeklinde ikiye ayrılmaktadır (Koçel, 2001:473).

Liderlik davranışlarının üretime ve insana yönelik boyutları yönetim ölçeğini oluşturmaktadır. Yönetim ölçeğinde her boyut, faktörlerle ilgili dereceleri gösteren 9 bölüme ayrılmıştır. Bu iki boyutun çeşitli kombinasyonları kullanılarak 5 türde önderlik davranış biçimi belirlenmiştir. Bunlar:

1,1 tarzı: Liderin gerek sorumluluğunu taşıdığı işleri başarmak ve gerekse yönettiği grubun arzu ve ihtiyaçlarını dikkate almak bakımından çok yetersiz kaldığı, sadece örgüt içinde kalabilmek ve hatta tutunabilmek için asgari çaba gösterdiği tarz olarak ifade edilebilir. Üstün düzeyde üretim sağlanamaz.

1,9 tarzı: Lider davranışından sadece insanlar arası iyi ilişkiler öngörülür. İnsan isteklerinin karşılanması ve iş yerlerinde insan mutluluğunun sağlanması birinci

derecedir. Üretim, çalışanlar arası sıkı dostluğa ve çatışmaların olmayışına bağlıdır. Örgütsel başarı sağlanması zayıftır.

5,5 tarzı: Bu tarz lider davranış biçiminde, çalışanların istekleri ile buna bağlı olarak belirlenen moral düzeylerini düşürmeyecek bir etkinlik ve verimlilik göz önünde bulundurulmaktadır. Üretim arttırılmaya çalışılır ama en üst düzeye çıkarılmaz.

9,1 tarzı: Bu tarz liderlik davranışında, örgütsel hedeflere ulaşmak için iş yeri koşulları verimliliği azami düzeye çıkaracak biçimde düzenlenmektedir. yani sadece üretimi öngören önderlik tarzıdır. Bu tarzda insan istekleri ile onu mutlu kılacak hiç bir önleme gerek görülmemektedir.

9,9 tarzı: Bu tarz liderlik davranışında, örgütte işe kendini vererek başarmak isteyen kişileri işe alarak örgütsel amaçlar etrafında toplamak ve onların bu arzu ve hırsları sayesinde hem etkin ve verimli biçimde örgütsel başarılar elde etme hem de yönetim olarak insan arzu ve ihtiyaçlarını eksiksiz biçimde karşılayarak karşılıklı güven, saygı ve dayanışma ortamı meydana getirerek örgütsel mutluluğu gerçekleştirme olanağı sağlanmaktadır (Ateş; akt. www.merih.net).

Liderlik sürecinin açıklanmasına davranışçı kuramlar önemli katkı yapmıştır. Fakat liderlik sürecinin oluşturduğu çerçeveye ve koşullara ağırlık vermemeleri davranışçı kuramların zayıf taraflarını oluşturmuştur. Davranışçı kuramlar genelde demokratik liderlik davranışının etkin olduğunu kabul etmişlerdir. Oysa değişik koşullarda işe ve üretime ağırlık veren liderlik davranışları da, en azından kişilere ağırlık veren liderlik kuramları kadar etkin olabilir (Koçel, 2001, 354).

2.2.3. Durumsal Kuram:

Durumsal kuram, “her ortamda geçerli bir liderlik özelliği ve davranışı söz konusu değildir” anlayışından hareket eder. Bu kuruma göre farklı ortam ve farklı gruplarda ortama ve gruba göre liderlik davranışı söz konusudur (Şişman, 2004, 6).

Bu kurama göre, bir liderlik tarzının, durumun gerektirdiği şartlara uygun davranılırsa etkili olabileceği düşünülür. Başka bir deyişle, durum, liderlik davranışını belirler (www.ugurzel.com).

Bu kurama göre liderin etkinliğini belirleyen en önemli faktörler; amaçların niteliği, izleyicilerin yetenek ve beklentileri, liderliğin olduğu örgütün özellikleri,

liderin ve izleyicilerin geçmiş deneyimleridir. Durumsal kuram, bu özellikleri dikkate alarak en uygun liderlik davranışının koşullar tarafından belirleneceğini ileri sürer. Bu nedenle durumsal kuram, belirli durumlarda hangi koşulların önemli olduğunu ve bu koşullara uygun liderlik davranışlarının neler olduğunu belirlemeye çalışır (Koçel, 2001, 273).

2.2.4. Liderlikte Güncel Yaklaşımlar

Çağımızda yaşanan gelişmeler insanların çalışma koşullarını değiştirmiştir. Çalışma koşullarında meydana gelen değişiklikler, yöneticilerin ve çalışanların ihtiyaçlarının zaman içinde farklılaşmasına neden olmuştur. Bu nedenle liderlik yaklaşımlarında da yeni teoriler ortaya çıkmaktadır. Bu çağdaş liderlik yaklaşımlarını incelediğimizde iki liderlik yaklaşımıyla karşılaşmaktayız. Bunlar:

1. Etkileşimci (Transaksiyonel) Liderlik
2. Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik

Geçmişte geliştirilen yönetim tekniklerini verimli ve kurallara uygun bir şekilde hayata geçiren yöneticiler, literatürde etkileşimci liderler olarak anılmaktadır. Etkileşimci liderler, aynı zamanda, yönetici ile çalışan ilişkilerini bir 'değiş-tokuş süreci' olarak görmektedirler. Bu tip liderler, çalışanların kurallara uyum, yüksek performans gibi olumlu davranışları karşısında ödül; kurallara karşı gelme veya düşük performans gibi olumsuz davranışları karşısında ise ceza verme taraftarıdır (Yavuz; akt. <http://www.biymed.com>).

Dönüşümcü liderler ise örgütlerde değişimi ve yenilenmeyi gerçekleştiren kişiler olarak tanımlanmaktadırlar. Bu liderler izleyicilerinin gereksinimlerini, inançlarını ve yargılarını değiştiren kişilerdir (Koçel, 2001, 483). Dönüşümcü liderler örgütler için iyi olduğuna inandıkları şeyleri, izleyenlerin de benimsemesini sağlamaktadırlar ve gelecek ile ilgili vizyonları bulunmaktadır (Ergeneli, 2006, 235).

Liderlik anlayışı açısından etkileşimci liderlerden bir derece daha üstte olan, etkileşimci liderlik özelliklerini kendisinde barındıran ve bu özelliklere ek olarak daha gelecek odaklı bir tarza sahip yöneticiler dönüşümcü liderler olarak adlandırılmaktadır.

Dönüştürücü liderler kısaca arkalarındaki gruba yeni bir 'form' veren, bir anlamda arkalarındaki grubun ihtiyaçlarını, inançlarını ve değer yargılarını değiştiren kişilerdir. (Yavuz; akt. <http://www.biomed.com>).

Günümüzde yaşanan değişimler, liderin başarılı olmasının temel şartını çevresinde ve etkilediği gruplardaki iletişimin ve sosyal etkileşimin yapıcı olmasına bağlamıştır. Bu anlamda, çevresindeki mevcut koşullara cevap verecek şekilde esnekliğe sahip olan ve yalnız kendilerini değil, bir bütün olarak grup ve toplulukları değişen durumlara hızla uyarlamada yardımcı olan ve destek sağlayan, böylece örgüt-çevre arasındaki karşılıklı etkileşimde örgütün kazançlı çıkmasını amaçlayan liderlik anlayışı giderek daha büyük önem kazanmaktadır (Bayrak, 1997, 356).

2.3. Öğretim Liderliği

1980'lerin son yıllarında hız kazanan, okul müdürlerinin liderlik davranışları üzerinde yapılan araştırmalarda özellikle öğretim liderliği konusu üzerinde durulmuştur. Araştırmaların genelinde, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını etkin bir şekilde yerine getirmeleri ile öğrenci başarısı ve okulun iklimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Son yıllarda dünya genelinde artan rekabet ortamı bütün örgütleri üretimde ve kalitede mükemmeli yakalamaya itmektedir. Bir örgüt olan okullarda da mükemmelliği yakalama gayretinin artması sonucunda okul müdürlerinin davranışları ile ilgili olarak öğretim liderliği kavramı üzerinde durulmuştur.

Okullarda etkili bir öğretim liderliğine gerçekten ihtiyaç duyulduğunun ve etkili liderliğin birçok özelliği olduğu, yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Bu yeni anlayışı, okul yöneticilerinin çoğu olumlu karşılamışlardır. Çünkü bu anlayış, okulun temel işi olan akademik çalışmaya yöneticilerin doğrudan katılımını gerektiren bir yaklaşımı içermektedir (Saygınar; akt, <http://www.hho.edu.tr>).

Öğretim liderliği ile ilgili yapılan araştırmaların bazıları aşağıda verilmiştir.

Hallinger(1983) tarafından yapılan araştırmada California'da San Jose kenar mahallelerindeki on ilkokul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile bu davranışların örgütsel ve bireysel değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için kısa adı PIRMS olan ve daha sonra bir çok araştırmada

kullanılan bir ölçme aracı geliştirmiştir. Bu ölçeği okul müdürleri, öğretmenler ve bölge okul müdürlerine uygulamıştır. Araştırma sonucunda Hallinger şu sonuçlara ulaşmıştır (Gümüşeli, 1996, 67-68):

1. Genel olarak okul müdürlerinin eğitim programı ve öğretim yönetimine ilgi düzeyleri, literatürdeki beklentilerden daha yüksek çıkmıştır. Bunun yanında belirli politikalar, uygulamalar ve davranışlar bakımından okullar arasında farklılıklar görülmüştür.
2. Müdürlerin öğretimi denetleme ve değerlendirme görevini yerine getirme düzeyleri, daha önceki araştırmalarda belirlenenlerden yüksek olmuştur.
3. Müdürlerin genellikle öğrencileri hedef kitle olarak görmedikleri; bunun için de öğrencilerle sık ilişki kurmaya ve sürdürmeye çok az çaba gösterdikleri anlaşılmıştır. Bu durumun amaçları açıklama, öğrenci başarısını izleme ve varlığını hissettirme görevlerinde daha yoğun olduğu ortaya çıkmıştır.
4. Okulların çoğunun öğretim zamanını korumaya yönelik politikalardan ve uygulamalardan yoksun olduğu; bunun aksine müdürlerin öğretim zamanının etkili kullanılması için müdürlerin sınıf uygulamalarını izlemeye çaba gösterdikleri anlaşılmıştır.
5. Müdürlerin öğretmen başarısını ve çabasını nadiren açıkça desteklediklerini, bunun yerine öğretmenleri özel olarak kabul etme ve sicil notlarını olumlu verme davranışlarını tercih ettikleri görülmüştür.
6. Müdürlerin genelde öğretim liderliği görevlerinin tümünde düzenli olarak yüksek puan aldıkları görülmüştür.
7. Müdürlerin öğretim liderliği davranışları ile cinsiyet, yaş, eğitim durumu, müdürlük deneyimi, müdürlük eğitimi, bulunduğu okuldaki müdürlük deneyimi ve öğretmenlik deneyimi gibi bireysel özellikleri arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı anlaşılmıştır.
8. Okulun büyüklüğü ile müdürlerin öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Daha açık bir anlatımla; bu araştırmada; küçük okulların müdürlerinin büyük okulların müdürlerine göre eğitim programı ve öğretim yönetimi ile daha çok ilgilendikleri ortaya çıkmıştır. Buna karşın okulun soysa-ekonomik yapısı, özel

program uygulama durumu ve okul bölge ilişkileri gibi örgütsel değişkenlerin müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını etkilemediği anlaşılmıştır.

Larsen (1987)'in, öğretim liderliği ile okul başarısı arasındaki ilişkiye yönelik araştırmasında California'daki ilkökul müdürlerine ve öğretmenlerine uyguladığı öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili anketin sonucunda öğretim liderliği davranışlarının öğrenci başarısını önemli ölçüde etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada, belirlenen 29 tane en önemli öğretim liderliği davranışının başarılı ve başarısız okullarda yerine getirilme düzeyleri karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır :

1-Başarılı okulların öğretmenleri, daha az başarılı okulların öğretmenlerine göre müdürlerin öğretim liderliği davranışlarından on tanesini daha sık gösterdiklerini belirtmişlerdir.

2-Başarılı okulların öğretmenleri, daha az başarılı okulların öğretmenlerine göre, müdürlerin müdür rolüyle ilgili altı görevi yerine getirmede yeterli oldukları görüşündedirler.

Anspugh (1995)'un çalışmasında, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği, davranışları ölçülmeye çalışılmış ve okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğrenci davranışları arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada belirlenen 18 öğretim liderliği davranışının okul müdürleri tarafından ne ölçüde önemli görüldüğü ve bu davranışların okul müdürleri tarafından ne ölçüde gösterildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada öğrenci başarı ölçütü olarak Michigan Eğitimsel Değerlendirme Programı(MEAP) sınav sonuçları kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; öğrenci başarısı ile öğretim liderliği davranışı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır (Gökçer, 2004, 41).

Palladino (1998), öğretim liderliği davranışlarının algılanan önemini belirlemek için okul müdürlerine yönelik bir çalışma yapmıştır. Çalışma, 5 görev alanında gururlandırılmış 27 öğretim liderliği yeterliliğini içermektedir. Bu 5 görev alanı şunlardır:

- 1- Vizyon, misyon ve amaç belirlemek
- 2- Eğitim programının ve öğretimin yönetimi
- 3- Öğrenci ilerlemesinin izlenmesi

4- Öğretmenlerin ve öğretimin denetlenmesi

5- Mesleki gelişimin desteklenmesi

Bu araştırma 458 okul müdürü üzerinde uygulanmış ve araştırma sonuçlarına göre; okul müdürlerin okulun misyonunu tanımlamaya ilişkin görevlerini ve öğretimin denetlenmesi görevlerinin önemli olduğunu algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Krug (1992), okul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile okulun öğrenme iklimi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasına, 78 okul müdürü öğretim liderliği anketini, 1623 öğretmen ise öğrenme iklimi anketini cevaplayarak katılmıştır. Araştırma sonunda, öğretim liderliği ile okulun öğrenme iklimi ve öğrenci başarısı arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Yine liderliğin kalitesi ile öğretmen ve öğrencilerin okulla bütünleşme ve doyum düzeyleri arasında bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir (Gökyer, 2004, 41).

Heck ve diğerleri (1990) tarafından yapılan, müdürlerin öğretim liderliğiyle okul başarısı arasındaki ilişkileri belirlemeye dönük çalışmada öğretim liderliği ile ilgili bir model geliştirilmeye çalışılmıştır. Modelde birbiriyle ilişkili dört boyut belirtilmiştir. Bunlar:

1-Öğretimin örgütlenmesi

2-Okul yönetimi

3-Okul iklimi

4-Okul başarısı

Araştırma California bölgesinden resmi ilkokullar ve liselerden oluşan 56 okuldan 56 müdür ve 322 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara öğretim liderliği davranışlarını içeren ve öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğuna inanılan 44 davranış ifade eden bir veri toplama aracı uygulanmıştır. Araştırma sonunda bir öğretim lideri olarak okul müdürünün, öğrenci çıktısını doğrudan etkilediği sonucuna varılmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin, okul iklimi ve okuldaki öğretimin örgütlenmesine ilişkin öğretim liderliği davranışlarının, öğrenci davranışları üzerinde doğrudan etkili olduğu belirtilmiştir.

Gümüşeli (1996) tarafından yapılan araştırma, Türkiye' de öğretim liderliği ile ilgili ilk ve önemli araştırmalardan biridir. Araştırmada Hallinger (1983) tarafından geliştirilen ve öğretimsel liderlikle ilgili bir çok araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan kısa adı PIMRS olan araç, Gümüşeli (1996) tarafından Türkçe'ye uyarlanıp veri toplama aracı olarak İstanbul ilindeki 110 ilköğretim okulunda uygulanmıştır.

Araştırma; ilköğretim okulu müdürlerinin kendilerini öğretim liderliği alanında yeterli gördükleri; öğretmenlerin, genel olarak öğretim liderliği görevlerinin müdürlerin algıladıklarından daha düşük düzeyde gerçekleştirildiği görüşünde olduklarını ortaya çıkarmıştır. Araştırmada test edilen örgütsel ve bireysel değişkenlere ilişkin müdür algıları genellikle değişken düzeyine paralel biçimde düzenli artışlar göstermiştir. Araştırmada, deneklerin anketlerden elde edilen puanlarının aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında; müdür ve öğretmenler arasında .05 düzeyinde anlamlı algı farklılıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmaya göre; öğretmenler; okul tipi, okulun öğretim şekli, okuldaki toplam öğrenci sayısı gibi örgütsel değişkenlerle; müdürün meslek deneyimi, yöneticilik deneyimi, eğitim programları ve öğretim konusunda katıldığı hizmet-içi bireysel değişkenlerin müdürün öğretim liderliği davranışlarını .05 anlamlılık düzeyinde etkilediğini algılamışlardır.

Şişman (1997)'ın Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarında yaptığı araştırmada ilköğretim müdürlerinin öğretim liderliği davranışları beş boyutta incelenmiştir. Araştırmada 18 ilköğretim okulundan 317 öğretmene araştırmacı tarafından geliştirilen öğretim liderliği davranışlarını incelemeye yönelik 50 maddeden oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre;

1-Okulun amaçlarını belirleme ve paylaşma, eğitim programı ve öğretim sürecini yönetme, öğretim süreci ve öğrencileri değerlendirme, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutları olarak ele alınan öğretim liderliği davranışları okul müdürleri tarafından çoğu zaman sergilenmektedir.

2-Öğretmenler, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda ise okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ara sıra sergilediklerini düşünmektedir.

3-Araştırma kapsamında öğretmenlerin algılarının, müdürlerin yöneticilik kademine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik, kıdemli müdürlerin lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Bu araştırmada ilköğretim okullarının akademik başarılar yönünden yüksek ve düşük okullar olarak sınıflandırılarak okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ilgili sonuçlar ise şöyledir: Okul müdürlerinin "okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması" boyutunda yer alan öğretim liderliği davranışları ile ilgili olarak öğretmenler; okulların akademik başarı düzeyleri açısından karşılaştırıldığında okullar

arasında akademik başarı düzeyi yüksek okullar lehine anlamlı bir fark olduğunu düşünmektedirler. Diğer davranış boyutlarına ilişkin okulların akademik başarı düzeyine bağlı olarak karşılaştırıldığında ise öğretmenler; anlamlı bir fark olmadığı düşüncesindedirler.

Balcı (2001)'nin yapmış olduğu araştırma, Türkiye'deki ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine göre değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırmanın deneklerini Milli Eğitim Bakanlığınca açılan ilköğretim müfettişliği sınavını kazanarak Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinden düzenlenen kursa katılan İlkokul öğretmenleri oluşturmuştur. Öğretmen algılarına göre, okul yöneticisi faktörü bakımından öğretim liderliği alanına giren şu üç davranış en düşük düzeyde gerçekleşen okul yöneticisi davranışları olmuştur:

1- Yöneticilerin öğrencilere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devretmeleri.

2- Sınıfta olup bitenleri bizzat gayret ederek bilmeleri.

3- Sürekli öğrenci ile temas halinde olması

Balcı (2001), yukarıdaki üç davranışın öğretim liderliği alanına girdiğini müdürlerin yönetsel işlere öncelik verdiklerini, öğretim işlerini ve buna bağlı olarak öğretim liderliği davranışlarını ise ikinci plana attıklarını ileri sürmüştür.

Çalhan (1999)'ın yaptığı çalışmada sadece öğretmen algıları ölçülmüştür. Öğretmenler tarafından en az yerine getirilen görevler olarak algılanan davranışlar; "Müdürün Öğrenci başarısını izleme ve öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama anlayışları" olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin yönetim konusunda katıldıkları seminer sayısının müdürlerin öğretim liderliği görevleri yerine getirme derecelerine ilişkin algılarını anlamlı biçimde etkilediği belirlenmiştir.

Yapılan çalışmalarda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları belirli başlıklar altında toplanmaya çalışılmışsa da bu konuda araştırmacılar arasında henüz bir birlik sağlanamamıştır. Ayrıca bu çalışmaların çoğunda öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeyi yüksek olan müdürler tarafından yönetilen okulların daha başarılı ve etkin okullar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.1. Öğretim Liderliği Tanımları

Öğretim liderliği ile ilgili araştırmalarda, öğretim liderliği davranışlarının farklı gruplar altında toplanmasının bir sonucu olarak öğretim liderliği tanımları da farklılık göstermektedir.

Öğretim liderliğini diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özellik, hiç kuşkusuz öğretme ve öğrenme süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olmasıdır. Bir başka ifadeyle, öğretim liderliği, öğrenciler, öğretmenler ve öğretim programlarının yer aldığı öğretim süreçleriyle doğrudan ilişkili olan bir liderliktir (Gümüşeli, 1996, 9).

Öğretimsel liderlik, tamamen eğitimsel liderliğe uygun olarak geliştirilen bir liderlik biçimidir. Bu liderlik biçimi okul yönetimine uygun olarak geliştirilmiştir. Öğretimsel liderlik kavramı, etkili okul araştırmalarının temelini oluşturmuştur. Öğretimsel liderlik, okul yöneticisinin klasik rol ve liderlik anlayışını köklü bir şekilde değiştirmiştir. Eski liderlik kuramlarında okul yöneticisinin bir takım yönetsel rolleri ön plana çıkarken, öğretimsel liderlikte öğretimi geliştirme ağırlık kazanmıştır (Çelik, 2000, 207).

Okul yöneticileri açısından yaklaşıldığında De Bevoise (1984)'e göre, öğretim liderliği, okuldaki öğrenci başarısını arttırmak için okul müdürünün kendisinin gerçekleştirdiği ya da başkalarınca gerçekleştirilmesini sağladığı davranışlardır (Şişman, 2004, 58).

Smith ve Andrews (1989)' a göre; öğretim liderliği, çoğu zaman öğretimin denetimi, personel geliştirme ve program geliştirme gibi bütünleştirici birkaç görevdir. (Blase , 1999, 349).

Doresh ve Ching Jen (1985)'e göre; öğretim liderliği, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin öğretme durumlarını, böylece öğrencilerin de öğrenme durumlarını doğrudan ya da dolaylı olarak önemli ölçüde etkileyen davranışlardır (Şişman, 2004, 58).

Öğretimsel liderlik karizmatik bir liderlik değildir. Öğretimsel lider olabilmek için olağanüstü kişisel özelliklere sahip olmak gerekmemektedir. Öğretimsel liderlik, öğretim üzerinde odaklanan bir liderlik biçimidir. Dolayısıyla böyle bir liderlik davranışı eğitim yoluyla kazanılabilir (Çelik, 2000, 208).

Gorton ve Schneider (1991) öğretimsel liderlik kavramını; iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak okulun çalışma çevresinin tatmin edici bir çevreye dönüştürülmesi eylemleri şeklinde tanımlamaktadırlar (Saygınar; akt, <http://www.hho.edu.tr>).

Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde öğretim liderliği, okul müdürünün, okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığı ile yerine getirilmesini sağladığı davranışlar olarak nitelendirilebilir. (Şişman, 2004, 59).

2.4. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları birçok araştırmada farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Şişman (2004), okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını dört ana başlık ve bu başlıklar altında yer alan toplam kırk dört boyut olarak belirlemiştir. Şişman (2004)'ın sınıflandırmasının ana boyutları şöyledir:

1. Okulun Vizyon ve Misyonunun Yönetimi
2. Okul Programının Yönetimi
3. Okul Kadrosunun Geliştirilmesi
4. Okul İkliminin ve Kültürünün Yönetimi

Andrews ve Soder (1987), okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını şu dört temel boyutta toplamışlardır:

- 1.Kaynak Sağlayıcılık
- 2.Öğretim Konusunda Bizzat Kaynaklık Etme
- 3.Model Olma
- 4.Okul Ortamında Görünme Davranışları

Blank (1987), okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili altı boyut belirlemiştir. Bunlar:

- 1.Öğretimin İyileştirilmesi
- 2.Amaçlarda uzlaşma Sağlanması
- 3.Okul Kadrosunun Geliştirilmesi
- 4.Toplum/Çevre Desteğinin Sağlanması
- 5.Okul Kadrosunun Planlamaya Katılması

6.Yöneticinin Otorite Sahibi Olması

Weber (1989), okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ilgili şu beş boyutu belirlemiştir:

1. Okul Misyonunu Tanımlama
2. Olumlu Bir Öğrenme İklimi Oluşturma
3. Öğretmenleri Gözleme ve Dönüt Verme
4. Program ve Öğretimi Yönetme
5. Öğretim Programını Değerlendirme

(Şişman, 2004, 64-65)

Bu sınıflamalardan biri de Hallinger ve Murphy (1985) tarafından yapılan sınıflamadır. Bu sınıflamaya göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları üç ana boyut ve bu ana boyutlar altında toplam on bir alt boyuttan oluşmaktadır. Bu araştırmada, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları bu boyutlar çerçevesinde incelenmiştir. Hallinger ve Murphy (1985)'in sınıflamasının ana ve alt boyutları şunlardır:

a. OKULUN MİSYONUNU TANIMLAMA

1. Okulun Amaçlarını Geliştirme
2. Okulun Amaçlarını Açıklama

b. EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ YÖNETME

1. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme
2. Eğitim Programını Eşgüdümlüme
3. Öğrenci İlerlemesini İzleme

c. ÖĞRENME İKLİMİNİ GELİŞTİRME

1. Öğretim Zamanını Koruma
2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama
3. Varlığını Hissettirme
4. Öğretmenlere Özendirici Ödüller Verme
5. Akademik Standartları Geliştirme ve Uygulama
6. Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme

(Gümüşeli, 1996, 36)

2.4.1. Okulun Misyonunu Tanımlama

Misyon, içinde bulunulan an ve gelecek günler için belirli bir yön çizerek kurumun benzer kurumlardan farkını belirtir (Köksal, 1998, 10). Okul misyonunu tanımlama davranışları, okulun diğer okullardan farkını ortaya koyması bakımından önemlidir.

Bir okulun misyonunun açık bir şekilde ifade edilmesi ve tüm çalışanlarca benimsenmesi, okuldaki her türlü etkinliklerin belirlenen okul amaçlarını gerçekleştirmeye dönük olmasına yardımcı olur (Krug, 1992'den akt. Kırılmaz, 2005, 6).

Okulun misyonunu tamamlama, okulda yapılan bütün etkinlikleri birbirine bağlayan paylaşılmış amaçlar duygusunu oluşturarak bu misyonu işgörenlere ve öğrencilere ifade etmeyi gerektirir (Hallinger ve Murphy, 1985'den akt. Gümüşeli, 1996, 37). Paylaşılmış amaçlar duygusu işgörenlerin kendilerini soyutlanmış bürokrasi üyeleri gibi görmeleri yerine okul örgütünün bir parçası gibi görmeleri için işgörenlere birleştirici ve güdüleyici bir değerler çerçevesi sağlar (Brookover ve ark.(1978), Wellisch ve ark.(1978)'den akt. Gümüşeli, 1996, 37).

Bu açıklamalardan anlaşıldığına göre, okul müdürlerinin okulun misyonunu tanımlama davranışlarının iki boyutu öne çıkmaktadır. Bunlar; okulun amaçlarını geliştirme ve okulun amaçlarını bu geliştirilmiş haliyle okuldaki işgörenlere açıklamadır.

2.4.1.1. Okulun Amaçlarını Geliştirme

Değişen toplumsal gereksinimler içerisinde, toplumun donanımlı insan gereksinimi artış göstermektedir. İnsanlara çeşitli donanımlar kazandıran okul örgütleri bu gereksinimi karşılayabilmek için amaçlarını sürekli dinamik tutmalı ve toplumun gereksinimleri doğrultusunda amaçlarını geliştirmelidir Okul müdürleri okulun bulunduğu yerin bölgesel ve yerel özelliklerini dikkate alan, öğrenci başarılarını daha da üst düzeye çıkaracak, milli eğitimin amaçlarıyla da çakışmayan yeni amaçlar düzenlemeli ve bu konuda öğretmenleri teşvik etmelidirler.

Balcı (2001)'ya göre, etkili okullarda okul müdürleri, okulun amaçlarıyla büyük ölçüde bütünleşmiş olup eğitim, öğretmen, öğrenci ve akademik başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptir. Okul amaçlarıyla bütünleşmede müdür diğerlerine iyi bir örnek olmalıdır (Şişman, 2004, 78).

Okulun amaçlarının geliştirilmesine okul müdürleri öncülük etmelidirler. Okul müdürleri bu amaç geliştirme işini okuldaki diğer işgörenlerle ve velilerle koordineli bir şekilde, onların da görüşlerini alarak yapmalıdırlar. Okulun amaçlarına ulaşmak bir takım olmayı gerektirdiği gibi amaç geliştirmek de bir takım olmayı gerektirir. Burada okul müdürlerine düşen görev; okulun amaçlarının geliştirilmesi yönünde diğer okul çalışanlarını ve velileri işe koşturmak ve bu konuda onlara bir model olmaktır.

2.4.1.2. Okulun Amaçlarını Açıklama

Okul müdürleri okulun amaçlarını öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve okulla ilgili işgören kim varsa onlara açıklamalıdırlar. Böylece okulla ilgili olan herkesin, okulun amaçlarına ulaşmada üzerine düşen görevi bilmeleri sağlanmış olur.

Okul müdürleri gerek formal iletişim (okul bültenleri, okul gazete ve dergileri, öğretmenler kurulu toplantıları, veli toplantıları, okul rehberi ve yıllığı, vb.) aracılığıyla gerekse de informal iletişim(öğretmen, veli ve öğrencilerle yüz yüze görüşmeler) aracılığıyla okulun amaç ve misyonunu okulla ilgili herkesle paylaşmalıdır. “Biri yapar, öteki yıkar” sözü ortak amaçlardan yoksun olmayı anlatır (Şişman, 2004, 80).

Okul müdürleri etkili bir halkla ilişkiler sistemi kurarak bundan yararlanabilirler. Çünkü halkla ilişkilerin amacı, çevre ile kurumun amaçları yönünde bilgilendirici bir iletişim ortamı oluşturup işletmektir. Bu yolla okulla ilgisi bulunanların okulun amaçlarından haberdar olması, bunları benimsemesi, desteklemesi ve bu desteğin sürdürülmesi, arttırılması sağlanabilir (Açıkalın,1994'ten akt. Gümüseli, 1996, 40).

2.4.2. Eğitim Programı Ve Öğretimi Yönetme

Eğitimin amaçlarına göre öğrencileri yetiştirmek, eğitim örgütlerinin varoluş nedeni ve tek amacıdır. Öğrencilerin yetiştirilmesinde eğitim programı takip edilir.

Eğitim programı okulun üretim planı niteliğindedir. Bu nedenle okulu yönetmek aslında eğitim programı ve öğretimi yönetmektir (Başaran 1994, 81).

Eğitim programı ve öğretimi yönetme davranışları okulun çıktılarını direk olarak etkileyen davranışlardır. Bu nedenle bu gruba giren davranışlar okul müdürlerinin üzerinde özenle durmaları gereken davranışlardır. Bu davranışlar; öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci ilerlemesini izleme davranışlarıdır.

Eğitim programı ve öğretiminin okulun amaçları doğrultusunda ilerlemesi öğretmenlerin planlarıyla da ilgilidir. Öğretmenler bu planlamaları yaparken okul müdürleri onlara bu konuda yol gösterici olmalıdır.

2.4.2.1. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme

Okul müdürlerinin sınıflarda düzenli olarak gözlem yapması, öğretmenlerin dersler için belirledikleri hedeflerle okulun amaçlarının örtüşüp örtüşmediğini kontrol etmesi, öğrencilerin yaptıkları ödevlerin ve etkinliklerin sınıf içi eğitim açısından değerlendirilmesi, öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi ve bu yönlerin sicil raporlarında belirtilmesi davranışları bu grup içine girer.

Öğretim etkinlikleri okulun amaçlarına ulaşmada temel etkinlikler olduğundan bu davranışların denetlenmesi ve değerlendirilmesi de okulun amaçlarına ulaşılması bakımından okul müdürünün önemli öğretim liderliği davranışlarındanır.

Öğretimin denetimi, okulun amaçlarına ulaşma çabasında, oluşan veya oluşabilecek aksaklıkların ya da olumlu ilerlemenin tespit edilmesini sağlar. Değerlendirme görevleri ise oluşan aksaklıkların giderilmesi ve tespit edilen olumlu davranışların pekiştirilmesi davranışlarını içerir.

Okulunun etkili okullar arasında yer almasını isteyen okul müdürleri zamanlarının büyük bir bölümünü program ve öğretim işlerine ayırmalıdır. Gün boyunca büyüyen kağıt yığınları ile uğraşmayı öğretimin bitimindeki saatlere ayırmalıdır. Çünkü sınıflarda yapılanlardan haberdar olmak, evraklarla uğraşmaya göre müdürü daha etkili yapar. Bir öğretim liderinin her sınıf için 5 ile 15 dakika arasında bir zaman ayırarak günde 5 ya da 7 sınıfı izlemesi mümkündür. Bu gözlemler öğretmenlerin olumlu

davranışlarının pekiştirilmesi ve öğrencilerin tanınması için olanak sağlar (Mc Even, 1994'ten akt. Gümüşeli, 1996, 41).

Okul müdürleri sınıflarda yürütülen öğretim etkinlikleri hakkında öğrenci veya öğrenci velilerinden de bilgi alabilirler. Ancak bu bilgiler her zaman gerçeği yansıtmayabilir. Daha gerçekçi bir denetim ve değerlendirme için okul müdürleri sınıf ortamını bizzat gözlemelidirler.

2.4.2.2. Eğitim Programını Eşgüdümleme

Eğitim Programını eşgüdümleme; eğitim ve öğretim programı konusunda aynı sınıf öğretmenlerinin birbiriyle ve farklı sınıf öğretmenleriyle etkileşim içinde olmaları ile gerçekleşir (Hallinger ve Murphy, 1985'den akt. Gümüşeli, 1996, 42). Eğitim programını eşgüdümleme, okul müdürlerinin ellerindeki öğretmenleri ve diğer eğitim programı ile ilgili kaynakları okulun amaçları doğrultusunda birbirleriyle uyumlu biçimde çalışmalarını sağlama olarak tanımlanabilir.

Okul müdürleri zümre öğretmenleri ve şube öğretmenleri arasında eğitim programının uygulanmasında koordinasyonun sağlanması için onlara yardımcı olmalı, kolaylaştırıcı bir rol izlemelidir. Okul müdürleri zümre öğretmenlerinin ve şube öğretmenlerinin birbirleri arasında toplantı yapmalarını sağlayarak bu toplantılara başkanlık etmelidir.

Bir öğretim lideri olarak okul müdürleri, öğretmenlerin yıllık planlarını incelemeli ve bunların okulun amaçlarıyla ve diğer zümre ve şube öğretmenlerinin planlarıyla uygunluğunu sağlamalıdır. Öğretmenleri derslerde kullandıkları materyaller okul müdürleri tarafından kontrol edilmeli, bunların eğitim programına uygunluğu sağlanmalıdır.

Başarılı okullarda müdürler, sınıf ve kademeler arasında , program yönünden koordinasyonun sağlanmasında ve öğretmenler arasındaki etkileşimde önemli rol oynamaktadırlar. Okullarda öğretim kademeleri ve sınıflar arasında program yönünden birbirlerinin tamamlayıcısı olmaları yönüyle bir ilişki vardır. Bu durumda farklı kademe ve sınıfların öğretmenleri arasında eşgüdümleme zorunlu olmaktadır. Aksi halde ortaya uyumsuzluk veya akademik başarısızlık ortaya çıkar (Şişman, 2004, 86).

2.4.2.3. Öğrenci İlerlemesini İzleme

Başarılı okullarda öğrencilerin gelişimi ve başarı düzeyleri bir takım ölçme araçlarıyla (kuizler, sınavlar, standart testler, vb) sürekli ölçülmekte, izlenmekte ve değerlendirilmektedir (Şişman, 2004, 92). Okul müdürleri, öğrencilerin başarı düzeylerini ölçmeye yönelik geçerliliği ve güvenilirliği yüksek sınavlar hazırlamaları için öğretmenlere rehberlik etmelidirler. Bu sınav sonuçlarından hareketle okulun öğrenci başarısı konusundaki amaçlarına ne düzeyde ulaşıldığının tespitini yapabilirler. Okul müdürleri bu sınav sonuçlarını ilgili öğretmenlerle birlikte değerlendirerek, başarı oranının yükseltilmesi, özel eğitime muhtaç çocuklar için yapılacakların belirlenmesi, özel yeteneklere sahip çocukların bu yeteneklerinin değerlendirilmesi gibi konularda onlara yön göstermelidirler. Okul müdürleri başarılı olmuş okul amaçları için öğrencilere ve öğretmenlere gerekli pekiştiricileri vermelidirler. Bu, başarıların sürekliliğini artırır.

Öğrenci ve okul başarısının, sadece dönem sonlarında değerlendirilmesi, pek anlamlı değildir. Bu durumda hataların ve eksiklerin giderilmesi için zaman kalmamaktadır. Oysa öğretim sürecinin her aşamasında yapılacak değerlendirmeler sonucu gerekli önlemler önceden alınabilir. Örgütler ve yönetimle ilgili çağdaş tartışmalarda buna “önleyici kontrol” denilmektedir (Şişman, 2004, 92).

2.4.3. Öğrenme İklimini Geliştirme

Klasik okul müdürü olmak yerine öğretim lideri olmayı isteyen okul müdürleri öğretimin zamanını iyi kullanarak, yüksek nitelikli işgören programlarını seçerek ve uygulayarak, öğrenci ve işgörenlerle sık sık bir arada olma fırsatları yaratarak, öğrencilerden beklenenler konusunda açık standartlar belirleyerek, akademik başarıyı ve verimli çabaları ödüllendirerek öğrenme iklimini düzenlerler (Gümüseli, 1996, 44)

Geleceğin okul liderleri, öğrencilerin ve okul kadrosunun bütünleşmesini sağlayacak olumlu ve açık bir öğrenme ortamı ve iklimi oluşturmak ve bunu sürdürmek durumundadırlar (Duke, 1987'den akt. Şişman, 2004, 101). Okulun iklimi denince öncelikle okuldaki çalışma koşulları, bu koşulların insanlar üzerindeki etkisi anlaşılır.

Bir okuldaki çalışma ikliminin durumu, insanların motivasyonu, okulla bütünleşmesi, moral ve performans üzerinde çok yönlü bir etkiye sahiptir. Okul müdürü, her şeyden önce okulda herkesin zevkle çalışabileceği, karşılıklı dostluk ve güvene dayalı olumlu bir okul iklimi oluşturmalıdır (Şişman, 2004, 101).

2.4.3.1. Öğretim Zamanını Koruma

Öğretim zamanının verimli kullanılmaması eğitim programında aksamalarla birlikte düzensizliğe yol açar. Öğretim lideri olan okul müdürleri, öğretim etkinliklerinin zamanında yapılması ve bu etkinlikler için yeterli zaman kullanımı konusunda öğretmenlere ve öğrencilere yol göstermelidirler. Öğretim etkinliklerinin zamanında yapılması kadar bu etkinliklere yeterli zaman ayrılıp ayrılmadığı da önemlidir. Okul müdürleri sınıflarda öğretim etkinliklerini izlerken bu konuya da dikkat etmelidirler.

Planlı yapılan eğitimde her dakikanın yeri ve önemi vardır. Eğitim süresi içerisinde öğrencinin kaçıracağı bir öğretim etkinliği onun öğrenim yaşantılarının eksik olmasına yol açar (Başaran, 1994, 104).

Sınıflardaki öğretimin etkili olabilmesi için, düzenli bir sınıf ortamı ve etkili bir zaman yönetimi gereklidir. Eğer sınıftaki zamanın çoğu öğretime hazırlık(sınıf ortamını düzenleme, derse hazırlık, gürültüyü yatıştırma, vb.) konularına ayrılırsa, bunun yanında öğrencilerin geç gelmesi, öğrencilerin sınıftan çağırılması, anonslar, duyurular gibi yollarla öğretim zamanı kesintiye uğratılırsa öğretimden istenen verim alınamaz (Şişman, 2004, 90).

Öğretim zamanını olumsuz etkileyen durumlardan birkaçı; öğretimin sık sık anonslarla kesilmesi, geciken öğrencinin ders işlenirken sınıfa girmesi ve okul idaresinden gelen ricalarla öğretimin kısa sürelerle durdurulmak zorunda kalınmasıdır. Bu durum öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğretimsel becerilerini etkili bir şekilde kullanmalarına engel oluşturur. Öğretim lideri olan okul müdürleri okul düzeyinde geliştirecekleri ve uygulayacakları politikalarla bu olumsuzlukların önüne geçebilirler. Öğretim zamanının kesilmesini engelleyen politikaları başarı ile uygulayan okul müdürleri öğretim için kullanılan zamanı ve buna bağlı olarak da öğrenci başarısını arttırabilirler (Hallinger ve Murphy, (1985)'den akt. Gümüseli, 1996, 44).

2.4.3.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama

Öğrencileri geleceğin bilgi ve teknolojisine hazırlamak için öncelikle öğretmenlerin bu konuda hazır olmaları, bilgideki ve teknolojideki değişimleri takip etmeleri ve kendilerini her geçen gün yenilemeleri gerekmektedir. İnsanların yeni bir şeyler öğrenmedikleri her an, bilgi açısından geride kaldıkları günümüz dünyasında, öğrencilere yeni bilgiler öğretmek onları geleceğe hazırlayan öğretmenlerin öğrenme ve gelişme konusunda ağır, tembel ve isteksiz olmaları düşünülemez.

Eğitimde işgörenlerin sürekli bir yetişme süreci içinde yaşamaları, diğer mesleklere göre daha büyük bir önem taşımaktadır. Hızla çoğalan bilgi ve teknoloji karşısında özellikle öğretmenlerin kendilerini yetiştirmeleri mesleki bir zorunluluk olmaktadır (Başaran, 1994, 138)

Öğretim lideri olan okul müdürleri, öğretmenlerin mesleki gelişim çabalarını desteklemeli, mesleki gelişimleri için onlara imkanlar sağlamalıdır. Türk Milli Eğitim sisteminde öğretmenlerin mesleki gelişimi genelde hizmet içi eğitim faaliyetleri ile yapılmaktadır. Okul müdürleri bu faaliyetlerden öğretmenleri haberdar etmeli, katılmaları için öğretmenleri teşvik etmelidirler. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlere kalabalık gruplar halinde uygulanması bu faaliyetlerden alınması gereken verimin azalmasına neden olabilir.

Okul müdürlerinin önemli sorumluluklarından birisi de öğretmenlerin sürekli olarak gelişimlerini sağlamak için gerekli önlemleri almak ve düzenlemeleri yapmaktır. Çünkü etkili bir hizmet ancak nitelikli iş görenler ile olanaklıdır (Aydın, 1994, 192).

Öğretim lideri olan okul müdürleri, öğretmenlerinin mesleki gelişimleri adına okullarında bir öğretim yılı içerisinde bir ya da iki seminer düzenleyebilir ve bu seminerde öğretmenlerine görevler verebilir. Böylece öğretmenlerin seminerin konusuyla ilgili çalışmalar yapmalarını ve kendilerini bu konuda geliştirmelerini sağlayabilir.

Okul müdürleri öncülüğünde eğitim-öğretime yönelik bir dergi çıkartılabilir ve bu derginin yazar kadrosu öğretmenlerce oluşturularak yazacakları konular hakkında araştırma yapmaları ve her araştırmayla birlikte kendilerini yenilemeleri sağlanabilir.

Öğretim liderliği rolünü üstlenen okul müdürleri, öğretmenlerin lisans öğrenimlerinden sonra akademik öğrenimlerine devam ederek yüksek lisan ve doktora çalışmaları yapmaları için onları teşvik etmeli, bu konuda onlara gereken kolaylığı sağlamalıdır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik bütün bu çalışmaların öğretmenler tarafından olumlu karşılanması, kabul görmesi ve uygulanması için öncelikle okul müdürlerinin mesleki gelişim konusunda gayretli olmaları ve bu gayretlerini öğretmenlere yansıtmaları gerekmektedir.

2.4.3.3. Varlığını Hissettirme

Okul yöneticisi olmaktan çok öğretim lideri olmayı yeğleyen okul müdürleri, odalarına kapanarak bütün zamanlarını yazılar ve kağıtlarla uğraşarak geçirmezler. Öğretmen ve öğrencilerle daha çok informal iletişim kurarak onların arasında olmayı tercih ederler.

Müdürlerin okul kampüsü, koridor ve sınıflarda sık sık görünmesi, onlara öğretmen ve öğrencilerle etkileşim içerisinde olma olanağı sağlar. Bu şekildeki etkileşim müdürlere öğretmen ve öğrenci ihtiyaçları hakkında çok değerli bilgiler verir. Aynı zamanda okulun öncelikli konularını anlama olanağı sağlar. Bu tür uygulamalar aynı zamanda öğretmen ve öğrencilerin tutum ve davranışlarını da olumlu etkiler (Gümüşeli, 2004, 45). Ancak okul müdürlerinin kampus içerisinde, koridorlarda ve sınıflarda sergileyeceği davranışlar; iletişime açık, kibar, itici olmayan, yapıcı davranışlar olmalıdır. Okul içerisinde sürekli bağırarak, birilerini azarlayarak varlığını hissettirmeye çalışan bir okul müdürü, öğretmenler ve öğrenciler için yüz yüze gelmek ve konuşulmak istenmeyen biri olacağından öğretmen ve öğrencilerden gerekli informal bilgileri almada güçlük yaşayacak veya aldığı bilgiler sağlıklı olmayacaktır.

2.4.3.4. Öğretmenlere Özendirici Ödüller Verme

Öğretim lideri olan okul müdürleri, öğretmenlerin başarılarını fırsat buldukları ortamlarda, gösterdikleri başarılarla orantılı olarak övmelidirler. Bu övgü öğretmenlere toplantılarda, öğrencilerin veya velilerin yanında yapılırsa daha etkili olabilir.

Okul müdürleri, öğretmenlerini başarılarından dolayı ödüllendirirken çok pahalı ödüllere de gerek yoktur. Hazırlanılacak ve törenle sunulacak bir plaket, öğretmenlere yollanacak bir tebrik veya teŖekkr kartı da öğretmenlerin dllendirilmelerinde ve buna bağlı olarak başarılarının tekrarı için zendirilmelerinde önemli rol oynayabilir.

Okul müdürleri öğretmenler için kullanılabilir çok az parasal zendiriciye sahiptirler. Özellikle ğretmenler için geliŖtirilen tek ücret tarifesi müdürlerin öğretmenleri güdüleme becerilerini önemli ölçüde sınırlandırır. Bununla birlikte parasal ödüllerin yüksek başarıyı ödüllendirmede ve devam ettirmede tek bir yol olmadığı eŖitli araŖtırmalar ile kanıtlanmıŖtır. Bu konuda Latham ve Wexley (1981) tarafından yapılan bir araŖtırmada özendirici olarak kullanılan para ödülünün, övmeye göre önemsiz bir miktar fazla etkiye sahip olduğu bulunmuŖtur (Hallinger ve Murphy, (1985)'den akt. GmŖeli, 1996, 46).

2.4.3.5. Akademik Standartları GeliŖtirme ve Uygulama

Etkili bir ğretim lideri, okulu için gerekli hedeflerin hazırlanmasında ve geliŖtirilmesinde önemli rol oynar. Okulun akademik standartlarının belirlenmesi, geliŖtirilmesi ve uygulanması açısından öncelikle eğitim programlarının, okulun yakın ve uzak hedeflerinin belirlenmesi gerekir. Okulun yakın ve uzak hedeflerinin belirlenmesinde ğrenci, ğretmen ve velilerin beklentileri değerlendirilmelidir (Mc Evan ve Elaine, 1994, 18).

Okul müdürleri okulun hedeflerini öncelikli olarak açık ve net bir Ŗekilde açıklamalıdır. Bu hedefler geliŖtirilecek akademik standartların dayanak noktasını temsil ederler. Eğer hedefler belli ise eğitim-ğretim faaliyetleri bu hedefler doğrultusunda Ŗekillenir. Belirli hedefler doğrultusunda akademik standartların geliŖtirilmesi daha kolay olur.

2.4.3.6. Öğrencileri ğrenmeye zendirme

Okul müdürleri, öğrencileri öğrenmeye isteklendirmek, öğrendiklerinden haz almalarını sağlamak amacıyla ödüllendirme yapabilirler. Her ne kadar öğretmenler bunu

sınıfta öğretim etkinlikleri sırasında yapsalar da okul müdürü tarafından ödüllendirilmek öğrencilerin yaptıkları olumlu davranışlara olan özenlerini daha da arttıracaktır.

Öğrencileri ödüllendirmek için çok masraflı işlere girmeye gerek yoktur. Çoğu zaman yaptıkları çalışmalardan dolayı makama çağrılıp tebrik edilmeleri, arkadaşları ve öğretmenleri yanında kutlanmaları öğrenciler için etkili ve yeterli olmaktadır.

Okul müdürleri başarılı öğrencilerin resimlerini asmak için okul girişine bir pano yaptırabilir ve bu panoda başarı elde etmiş öğrencilerin resimlerinin sergilenmesini sağlayabilir.

Öğrenci başarılarından dolayı velilerin okula davet edilip tebrik edilmesi de öğrencilerin motivasyonunu arttırabilir.

2.5. Motivasyon Kavramı

Motivasyon kavramı, hareket etmek, teşvik etmek, harekete geçmek anlamlarına gelen Latince “movere” kelimesinden türetilmiştir (Steers ve Porter, 1975, 5). Gudu saik gibi kelimeler motivasyonla eş anlamlıdır. Gudu, saik kelimeleri ise hareket meydana getiren, harekete ait, hareket kuvveti anlamlarına gelmektedir (Aytek, 1974, 45). Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğü’de motivasyon “isteklendirme” “güdüleme” olarak ifade edilmektedir.

Motivasyon; istekleri, arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır. Açlık, susuzluk, cinsellik gibi fizyolojik kökenli güdülere dürtü (drive) adı verilir. İnsanlara özgü başarıma isteği gibi yüksek dürtülere de gereksinim (ihtiyaç) denir. Güdüler organizmayı uyarır ve faaliyete geçirir, organizmanın davranışlarını belirli bir amaca doğru yöneltir. Organizmanın davranışlarında bu iki özellik gözlemlendiği zaman organizmanın güdülenmiş olduğu söylenir (Cüceloğlu, 1999, 229). Güdüler, bir hedefe yönelmeyi ve bu doğrultuda hareket etmeyi sağlar.

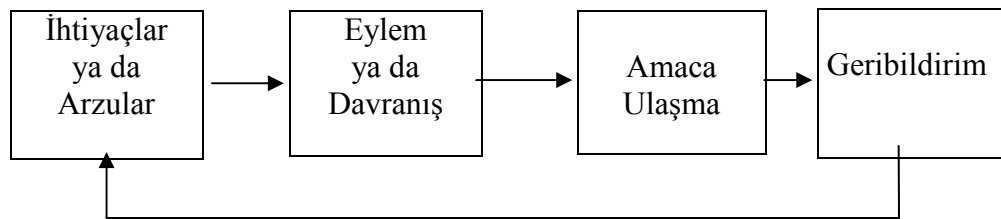
İnsanın yaşadığı fiziki çevrede bir çok olgu ve olay vardır. İnsan bu çevreden gelen ya da içsel kaynaklardan gelen bir çok uyarana karşılaşır. Dikkat, ilgi, uyarılardan kaynaklanan şiddet düzeyi, duyu organının hassasiyeti ve eşik değeri gibi birçok farklı uyarın faktörünün sınırlılığı içinde, insan bazılarını algılar bazılarını algılamaz. Algılama gerçekleşirse, beyinde verilerin işleme süreci sonucunda algı oluşur. Bu algı insanın hafızasında var olan bir çok bilgi kümesiyle birlikte

değerlendirilmesine göre pozitif ya da negatif duygu yüklü olur. Duygu pozitif olursa, insanı belirlenen hedefe ulaşmak için harekete iten bir güç oluşur. Duygu negatif olursa, insanı harekete geçmekten alıkoyan bir engel oluşur. Yöneticilerin en önemli yeteneklerinden biri de hiç şüphesiz ki yönetimi altında bulunan insanlarda bu itici gücü oluşturarak onları daha iyi çalışmaya teşvik etmektir. Bir başka deyişle onların motive olması için, yani içlerinde harekete geçecek itici gücü sağlamak için gerekeni yapmaktır (Önen ve Tüzün, 2005, 21).

Motivasyon kavramının temelini oluşturan ihtiyaçlar ve istekler, esas itibariyle, insanın içinde bulunduğu kültürün, sosyal adalet ve toplumsal yapının, o insanın duygusal ve ruhsal yapısının etkisinde biçimlenir. İnsan motivasyonu, insanın ilişki kurduğu bütün nesnelere yakından ilgilidir (Bingöl,1997, 259).

Motivasyon kavramı, çeşitli şekillerde bir çok kez açıklanmıştır. Bu tanımlamaların ortak yönü ise motivasyonun, bireyin davranışını etkileme ve bu etki doğrultusunda onu belirli hareketlere sevk etme anlamını taşımasıdır. Motivasyon terimi, gerçekte bireyi bir takım etkilere maruz bırakarak onun, bu etkiler olmadan önce göstereceği hareketten başka şekilde hareket etmesini sağlamayı ifade etmektedir. Yapılan tanımlardan anlaşıldığı gibi motivasyon; ihtiyaç ya da beklentiler, davranış, amaçlar ve geri bildirim konularından oluşmaktadır (Öztürk, 2006, 17).

Şekil-1’de motivasyon sürecinde birbiri ile etkileşim halinde olan faktörler gösterilmektedir.



Şekil 1: Temel Motivasyon Süreci
(Kaynak: Crane, 1979’den akt. Çiçek, 2002, 15)

Şekil-1’de görüldüğü gibi motivasyon süreci, ihtiyaç ya da arzuların davranış sonucundaki geri bildirimlerle tatmin edilmesinden oluşmaktadır.

Motivasyonda, çalışanların sahip oldukları bilgi, beceri, ve yeteneklerin tam kapasite ile kullanılması için çalışanların bu sahip olduklarının harekete geçirilmesi söz

konusudur. Bu nedenle yöneticilerin, çalışanlarının sahip oldukları bilgi, beceri ve yetenekleri iyi bilmesi gerekmektedir.

Motivasyon; yöneticilerin, örgüt öğelerini örgütün amaçlarının gerçekleşmesi yolunda çeşitli güdülerle teşvik etmesi eylemi olarak tanımlanır (Şimşek,1999, 168).

İnsan davranışlarının nedenlerini açıklamaya çalışan çeşitli teoriler, örgütlerin amaçlarına ulaşabilmeleri için üyelerinin amaçlarını dikkate almak zorunda olduklarını ortaya koymuşlardır. Çünkü insan başkasının işine yarayacak olan çabayı değil, kendi amaçlarına hizmet eden çabayı göstermek eğilimindedir. Kişilerin amaçları tatmin edilmemiş ihtiyaçlarından doğar. Bu eksiklikler açığa çıkana kadar kişi motive olamaz. Harekete geçirilmiş, uyarılmış ihtiyaçlara motivasyon adı verilebilir (Can,1999, 173).

Personelin eğitim durumu ve yetenekleri, çalışma kapasitelerinin kullanımı, çeşitli ihtiyaç ve arzuları motivasyon araçlarını değiştirir. Bu durumda yönetici hangi asta hangi motivasyon aracını kullanacağını iyi belirlemelidir (Özkalp ve Kirel,1998, 163).

2.6. Motivasyon Teorileri

Son yüzyılda yöneticilerin kullanabileceği birçok motivasyon teorisi geliştirilmiştir. Bu teoriler ‘‘Kapsam Teorileri’’ ve ‘‘ Süreç Teorileri’’ başlıkları altında iki gruba ayrılır. Bu iki motivasyon teorisi grubunu birbirinden ayıran temel anlayış, motivasyonu dayandırdıkları faktörlerin içsel ya da dışsal olmasıdır.

2.6.1. Kapsam Teorileri

Bu teoriler kişinin içinden gelerek kişiyi belirli yönde davranışa iten içsel faktörleri ele alırlar. Bu teoriler yöneticilere , kişiyi belirli davranışa iten içsel faktörleri iyi tespit edip bu faktörlere yönelik uygulamalarla kişinin motivasyon düzeyini yükselterek iş verimliliğini arttırabileceklerini ifade etmektedir.

Aşağıda kapsam teorilerinin en çok bilinenlerinden dört tanesi açıklanmaya çalışılmıştır.

2.6.1.1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi

Maslow tarafından ortaya atılan bu teoriye göre her insanın doğuştan gelen bir takım ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçlar belirli bir sıra içerisinde kendilerini belli ederler . Maslow, insanlarda doğuştan var olan bu ihtiyaçları Şekil-2’ de gösterildiği gibi hiyerarşik bir şekilde sıralamıştır.



Şekil-2: Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi
(Kaynak: www.businessballs.com)

Şekil-2 ‘ de görüldüğü gibi Maslow insanların ihtiyaçlarını beş gruba ayırmış olup gruplar arasında dinamik bir ilişki ve hiyerarşiden bahsetmiştir.

Maslow’a göre bireyin motivasyonunun temelinde ihtiyaçlar vardır. Genel olarak bir ihtiyacın ortaya çıkması bunun altındaki ihtiyacın belirli düzeyde tatmin edilmesine bağlıdır. Bir alt düzeydeki ihtiyaç belirli düzeyde tatmin edilmedikçe üst düzeydeki ihtiyaçlar kendilerini gösteremez (Önen ve Tüzün, 2005, 32).

Maslow, ortalama bir kişinin fizyolojik ihtiyaçlarının % 85’ini, güvenlik ihtiyaçlarının % 70’ini, sosyal ihtiyaçlarının % 50’sini, saygı görme ihtiyaçlarının % 40 ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarının % 10’unu tatmin etmiş olabileceğini ileri sürmüştür (Sağlam, akt. www.psikiyatrivehayat.com).

Yönetim açısından, bu kuramın iki yönüyle önem taşıdığı söylenebilir. Birincisi, insan ihtiyaçlarının bir önem hiyerarşisine göre düzenlenmiş olması, ikincisi ise karşılanan bir ihtiyacın güdüleyici bir nitelik taşımadığıdır. Maslow’a göre, birey sahip

olduğu şeyler tarafından değil, sahip olmak istediği şeyler tarafından güdülenmektedir (Aydın, 1993, 83-84).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde yer alan ihtiyaç gruplar şöyle açıklanabilir:

Fizyolojik İhtiyaçlar: Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin en alt basamağında yer olan bu ihtiyaç grubu yeme, içme, barınma, cinsellik ve uyuma gibi insanın yaşamını devam ettirebilmesi için gerekli temel ihtiyaçları içerir.

Açlık endişesi taşıyan bir insan için, yemek ihtiyacını ortadan kaldırmayan tüm davranışlar ikinci planda kalır. Eğer bir kimse yiyecek ve içecek ihtiyacını karşılayamazsa, o kimseye yeme içme arzusu hakim olur ve diğer ihtiyaçlarına olan ilgisi azalır. Bu yüzden fizyolojik ihtiyaçlar diğer ihtiyaçlar içerisinde en önemli olanıdır. Hayatta hiçbir şeye sahip olamayan insanoğlu bütün ihtiyaçlarını unutup fizyolojik ihtiyaçlarını giderebilmek için büyük bir gayretle arayış içine girer. Bu geçici süreçte bir kimsenin geleceğe dair tüm tutum ve davranışları değişime uğrayabilir (Adair, 2006, 33).

Güvenlik İhtiyaçları: Fizyolojik ihtiyaçların giderilmesinin ardından bir üst düzeydeki güvenlik ihtiyaçları belirlemeye başlar. Açlık, susuzluk, uyku gibi ihtiyaçlarını gideren insan kendini ve sevdiklerini güvende kılacak bir çevre arayışı içine girer.

Adair (2006)'e göre, yetişkin insanlarda gözlenen güvenlik ihtiyacı, genelde güvenli bir memuriyet hayatı, maaş, sigorta primleri ve iş ortamındaki güvenlik şartlarının geliştirilmesi gibi ortak beklentilerden oluşur.

Yöneticilerin, çalışanlarının işlerine güdülenmelerini sağlamak veya çalışanların güdülenmişlik düzeyini arttırabilmek için yukarıda söz edilen beklentilerin hangisinin ya da hangilerinin çalışmada var olduğuna dair bir tespit çabası içinde olmaları ve belirlenen beklentilerin karşılanmasına dair gerekli uygulamaları yapmaları gerekir. Tersine bir durumda, güvenlik ihtiyacı karşılanmamış bir personelin motivasyonu, işinden çok ihtiyacı olan güvenliğe doğru olacaktır. Bu durumun doğal sonucu olarak iş verimliliği düşecektir.

Ait Olma ve Sevgi İhtiyaçları: Maslow'a göre, fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları kısmen de olsa karşılanan insanda sevgi, şefkat, bir gruba ait olma gibi ihtiyaçlar belirir.

Bu ihtiyaç düzeyindeki kişi sosyal çevre oluşturma, bir gruba ait olma, başkalarıyla sosyal ilişkiler geliştirme, sevme ve sevilme ihtiyaçlarının doğrultusunda davranışlar geliştirir. Bu ihtiyaç düzeyinde, iş yerinde çalışma arkadaşlarıyla birlikte

olan kişi çalışma arkadaşları tarafından beğenilmek, kabul görmek amacıyla davranışlarına yön verir. Kişinin bu ihtiyaçı mesai saatleri içinde verilen küçük molalarla, çalışanların birlikte olacakları sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerle giderilmeye çalışılmalıdır (nen ve Tüzün, 2005, 35).

Saygı İhtiyaçları: Maslow’a göre bu ihtiyaç grubu kişinin hem kendisine saygısına hem de çevredeki insanlardan beklediği saygıya yönelik ihtiyaçlarını içermektedir.

Maslow saygı ihtiyaçlarını iki alt gruba ayırmıştır:

- Güç, başarı, kifayet, hakimiyet, kabiliyet, dünyaya karşı güven, bağımsızlık ve hürriyet arzusu.
- Saygınlık, prestij, itibar, üstünlük, tanınma, ilgi görme, önem verilme ve takdir edilme arzusu (Adair, 2006, 38).

Çalışanlardaki saygı ihtiyaçlarını karşılayabilmek için bir takım uygulamalar yapılabilir. Çalışanlara kaldıracabilecekleri sorumluluklar vermek, alınacak kararlarda onların fikirlerine başvurmak, yeteneklerini kullanabilecekleri işler vermek, iş genişletme ve iş zenginleştirme gibi uygulamalara başvurmak çalışanların işe ve işyerine bağlılıklarının artmasını ve çalışma motivasyonlarının yüksek kalmasını dolayısıyla da verimliliklerinin artmasını sağlayacaktır (nen ve Tüzün, 2005, 36).

Kendini Gerçekleştirme İhtiyaçı: Bu ihtiyaç Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinin en st noktasını oluşturur.

Maslow’a göre kendini gerçekleştirme terimi, insanın eğilimleri doğrultusunda kendini gerçekleştirebilmesi için doyuma ulaşma arzusu olarak tanımlanır. Kişinin bütün ihtiyaçları giderilse bile, kişi kendisine uygun bir işi yapmıyorsa kısa süre sonra hoşnutsuzluk ve huzursuzluk ortaya çıkar. Kişinin kendisiyle barış halinde olması için müzisyen müzik yapmalı, ressam resim izmeli ve şair şiir yazmalıdır. Kişinin yapması gereken şeyler yapabildiği şeylerdir (Adair, 2006, 39).

Yöneticilerin alışanlarının ilgi ve yetenekleri konusunda bilgi sahibi olmaları bu durumda önem arz etmektedir. alışanda kendini gerçekleştirme arzusu beliriyorsa, bu arzularını tatmin etmesini sağlayacak görevler vermek ve ona imkanlar sunmak motivasyonun dolayısıyla da verimliliğin artmasına katkı sağlayabilir.

Maslow Hiyerarşisi Açısından Türkiye'deki Yöneticiler

Önen ve Tüzün (2006)'e göre Türkiye'deki yöneticileri Maslow'un hiyerarşisi açısından bazı zorluklar beklemektedir. Bunlar:

1. Diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de her çalışanın hangi ihtiyaç düzeyinde olduğunu tam olarak belirlemek imkansızdır.
2. Bu düzey belirlense bile kişiyi motive edecek uygun motivasyon aracının saptanması güçtür.
3. Bu düzeylerin varlığı konusunda somut kanıtlar yoktur.
4. Teorideki ihtiyaçlar hiyerarşisi sıralamasının her gelişmişlik düzeyinde aynı olup olmadığı konusu333nda bilgiler eksiktir. Birbirinden farklı birçok kültüre sahip ülkemizde ihtiyaçlar ve bunların sırası insana, şirketin yapısına, bölgedeki yerleşik değerlere göre farklılık göstermektedir.

Tablo-2'de Maslow'un sınıflandırdığı ihtiyaçların doyurulmasına ilişkin örnekler yer verilmiştir.

Tablo-2
Maslow'un Sınıflandırdığı İhtiyaçlar ve Bunların Doyurulmasına İlişkin Örnekler

	İhtiyaçlar	İhtiyaç Doyurucular
Fizyolojik	Yiyecek, su, giyim, barınma, hava	Para ve rahat, güvenli, sağlıklı bir iş çevresi
Güvenlik	Korunma, huzurun ve güvenliğin sürekliliği	Yararlarının korunması, kıdem düzenlemeleri, iş güvenliği
Sosyal	Grubun üyesi olarak kabul edilme, sevgiyi paylaşma ve iyi ilişkiler	Destekleyici kimselerle ilişkiler
Saygınlık	Kendine güven , kendine saygı, prestij, başarı	Örgüt ve toplumla ilgili iş başarı, tanınma, ünvan
Kendini Gerçekleştirme	Tüm potansiyeline erişme ve geliştirme	İş için tam sorumluluk, işin üstesinden gelme

(Kaynak: Crane, 1979'den akt. Çiçek, 2002, s. 15)

Tablo-2'den de anlaşılacağı üzere Maslow'un sınıflandırdığı ihtiyaçlardan ilk ikisinin doyurulması için daha çok somut doyuruculara ihtiyaç varken, geriye kalan üç ihtiyacın doyurulması için daha çok soyut ve sosyal doyuruculara ihtiyaç vardır.

2.6.1.2. Çift Faktör Teorisi (Hijyen Teorisi)

Motivasyon konusunda geliştirilen teorilerden biri de Herzberg ve arkadaşları tarafından yapılan araştırma sonucunda ortaya atılan ‘‘Hijyen Teorisi’’dir.

Bu teoriye göre; motivasyon, hijyen faktörleri ve motivatörler olmak üzere iki faktöre bağlıdır. Hijyen faktörleri; işletme politikası ve yönetimi, çalışma koşulları, ücret düzeyi, özel yaşamdaki mutluluk düzeyi, organizasyonlardaki alt-üst arasındaki ilişkiler vb. unsurlar olarak belirlenirken motivatörler; başarı, tanınma, takdir edilme, yapılan işin niteliği, yetki ve sorumluluk sahibi olma, ilerleme ve yükselme imkanlarının olması vb. unsurlar olarak belirlenmiştir. Hijyen faktörlerinin negatif olamsı durumunda (örneğin; çalışma koşullarının çok iyi olmaması, çalışma koşullarının çok iyi olmaması) motivasyonel etki ortadan kalkar. Herzberg’e göre hijyen faktörleri pozitif ise bu sadece çalışanlar tarafından kabul görür, motive edici olabileceği gibi motive edici olmayabilir de. Motivatörlerin ise pozitif olmaları durumunda bireylerin çalışma istekleri artar, negatif olmaları durumunda bireylerin çalışma istekleri yavaşlayabilir (Aktan, akt. www.phanesacademy.net).

Hijyen faktörleri insanı motive etmeyip tatmin edildiklerinde insanı motivasyon bakımından nötr hale getirirler. Eğer bu faktörler kabul edilebilir tatmin edici olmazlarsa, motivasyonu düşürebilirler. Ancak bu faktörlerin belirli bir düzeyde tatmin edici olmalarından sonra motivatörler, kişinin performansını arttırmak için devreye girer (Önen ve Tüzün, 2005, 43).

Herzberg’in bunları hijyen faktörleri olarak adlandırmasının nedeni, bunların kişileri çalıştığı yerden koparan, ayıran etmenler olmasındandır. Tıpkı mikroplu ortamlarda canlıların yaşaması nasıl tehlikeye girerse, işyerlerinde de bu etmenlerin yokluğu kişilerin devamlı çalışmasını tehlikeye düşürmektedir (Eren, 2001, 334).

Anlamlı ve kişinin zevk aldığı bir işte çalışma, başarısının fark edilmesi, sorumluluk üstlenme, işte gelişme ve yükselme olanaklarını bulma gibi konuları içeren etmenler ise motive edici etmenlerdir. Kişi işinde bunları bulamazsa işe karşı tatminsizlik yaşayacaktır. Bu etmenlerin karşılanması kişide motivasyonu üst düzeye çıkaracaktır.

Tablo-3’te Herzberg’in hijyen faktörleri ve motive edici etkenler gösterilmektedir.

Tablo-3
Herzberg'in Hijyen Faktörleri ve Motive Edici Etkenler

Tatminsizlik	Tatmin Olma
Hijyen veya Bakım Faktörleri	Motive Edici Faktörler
<ol style="list-style-type: none">1. Şirket politikası ve Yönetim2. Nezaret3. Nezaretçiyle İlişki4. Eş İle İlişki5. Çalışma Şartları6. Ücret7. Astlarla İlişki	<ol style="list-style-type: none">1. Elde edebilme imkanı2. Tanınma İmkani3. İş4. Sorumluluk5. Gelişme6. Şahsi Büyüme

(Kaynak: Certo ve ark.'dan akt. Öztürk, 2006, s.26)

Tablo-3'te de görüldüğü gibi hijyen faktörleri doyurulmadıklarında tatminsizlik yaratmaktadırlar. Motive edici faktörler ancak, hijyen faktörleri doyurulduktan sonra kişiyi motive etmektedirler.

Maslow'un fizyolojik, güvenlik ve sevgi ihtiyaçları, Herzberg'in hijyenik etmenleri ile paralellik göstermektedir. Diğer taraftan, Maslow'un değer, başarı takdiri, terfi ihtiyaçları ile kendini geliştirme ve çevrede tanınma ihtiyaçları ise Herzberg'in özendirici faktörleri ile eş anlamlı olmaktadır. Herzberg'in bu teorisinin yöneticiler arasında yaygın olmasının en önemli nedenlerinden birisi, teorisinin işle ilgili terimleri kullanmış olmasıdır. Ancak bazı uygulamalı araştırma sonuçları, Herzberg'in teorisinin varsayımlarını doğrulamamıştır (Ateş, akt. www.merih.net).

Herzberg'in teorisinin, diğer motivasyon teorilerinden en önemli farkı, teoride odaklanılan asıl noktanın motive olmuş davranışın sonuçları olmasıdır. İhtiyaçlar, davranışı yönlendiren bir etki olarak anlaşılmaktadır fakat ihtiyaçları belirlemeye verilen önem düşüktür. Daha çok ihtiyaçların tatmin edilmesi ile birlikte ortaya çıkan sonuçları netleştirmek ve açıklamak için çaba gösterilmektedir. En başta çift faktör teorisi iş tatmini üzerine çalışılan bir kuram olarak görülse de motivasyon için uyarlanabilir oluşunun fark edilmesi ile birlikte daha sonraları Herzberg teorisinin motivasyon ile ilgili unsurlarını vurgulamaktadır (Berry, 1998'den akt. Aksoy, 2006, 76).

Herzberg tarafından geliştirilen çift faktör teorisinin yöneticiler açısından anlamı şudur : Hijyen faktörleri, bulunması gereken asgari faktörlerdir. Bunlar yoksa çalışanları

motive etmek mümkün değildir. Ancak varlıkları, motivasyon için gerekli ortamı yaratır. Motivasyon, motive edici faktörler sağlanırsa gerçekleştirilebilir. Hijyen faktörlerini sağlamadan sadece motive edici faktörleri sağlamak, çalışanları motive etmekte yetersiz olacaktır (Koçel, 2001, 515).

Yöneticiler, işin kendisinin doyum sağlayıcı olmasına, işin çalışanlara kişisel gelişim imkanları sunmasına dikkat etmeli ve bu koşulları sağlamak için iş hakkında gerekli gözden geçirmeleri yapmaları gerekir. Bu yaklaşım temelde genel eğilimleri temsil etmektedir. Örneğin nitelikli çalışanlar için güdüleme faktörleri daha etkili olurken, niteliksiz çalışanlar için hijyen faktörleri daha etkili olacaktır (Bingöl, 1998, 282).

Herzberg'in teorisine getirilen eleştirilerin başında bu kuramın her sosyo-kültürel ve ekonomik koşula uygun olmadığı gelmektedir. Gelişmekte olan ülkelerde ihtiyaçlar henüz 4. ve 5. basamağa erişemediği için hijyen faktörü olarak nitelemez. 2. ve 3. basamaktaki ihtiyaçların da aynı zamanda güdüleyici bir özellik taşıdığı, bu nedenle de Herzberg teorisinin gelişmiş ülkelerin sosyo-kültürel yapılarına uygun olduğu belirtilmiş ve motivasyonu bir bütün olarak açıklamak yönünden eksik bulunmuştur (Eren, 2001, 507)

2.6.1.3. Başarma İhtiyacı Teorisi:

McClelland ve arkadaşları 1950'lerde, Maslow'un söz ettiği üst düzey ihtiyaçlara benzeyen faktörler üzerinde çalışmalar yapmışlardır. Bu çalışmaların sonuçların sonucunda her insanın başarısını etkileyen dört çeşit ihtiyaç belirlemişlerdir (Gordon 1987'den akt. Önen ve Tüzün, 2005, 46).

Bu ihtiyaçların özellikleri şöyledir:

Başarma İhtiyacı: Zor olan, yüksek bir başarı standardına sahip bir şeyi başarmak, karmaşık bir görevin ustası olmak ve diğer insanları geçmek isteği.

Sosyal İlişkiler İçinde Olma İhtiyacı: Yakın ilişkiler kurma, çatışmadan sakınma, sıcak arkadaşlıklar geliştirme arzusu.

Güç İhtiyacı: Diğer insanların kontrol etme veya etkileme, onlardan sorumlu olma ve diğer insanlar üzerinde yetkiye sahip olma isteği (Efil, 2002,'den akt. Aksoy, 2006, 69-70)

Uzmanlık İhtiyacı: Kaliteli iş yapma, profesyonellik ve ustalığa sahip olma ihtiyacı (Önen ve Tüzün, 2005, 47).

McClelland'ın bu teorisine göre bireylerin iş performanslarını etkileyen ana unsur bireylerdeki başarıma ihtiyacıdır.

Başarma ihtiyacı yüksek olanlar, düşük olanlara göre daha yüksek bir performansla çalışırlar. Başarma ihtiyacı yüksek olan çalışanlar üslendikleri işi en iyi şekilde yerine getirmeye çalışırlar. Kişisel gelişime önem verirler; yalnız çalışmayı tercih ederler ve performansları hakkında geribildirim almak isterler. Ancak başarıma ihtiyacı iş ortamında motivasyonu sağlayan tek unsur değildir. Birçok çalışan yüksek düzeyde ilişki kurma veya güç elde etme ihtiyacı içindedir. Bu çalışanlar için sosyal iş ilişkileri kurmak başarmaktan daha önce gelir. İlişki kurma ihtiyacı ağır basan çalışanlar genellikle birlikte çalışmayı tercih ederler ve işin sonucunda ortaya çıkacak ürünle olduğu kadar işin yerine getirilme süreciyle de yakından ilgilidirler. İş ortamında başarı odaklı çalışan kimseler her zaman en başarılı kişiler olmayabilir. Bazen pozitif sosyal ilişkilere sahip olmak işi başarıyla yapmış olmaktan çok daha önemlidir (Önen ve Tüzün, 2005, 48).

Bu teoriye göre, birey başarılı olmayı arzuladığı kadar başarısız olmaktan da o ölçüde korkar. Bu korku bireyi birtakım faaliyetleri yapmaktan alıkoyabilir. Bu nedenle birey ancak bu korkusunu yendiğinde faaliyette bulunabilir (Eren, 2001, 517-518).

Tablo-4'te başarı kazanma ve başarısızlıktan kaçınma ihtiyacı olan kişilerin kişisel başarı değerleri ile ilgili tahminler gösterilmektedir.

Tablo-4
Başarı Kazanma ve Başarısızlıktan Kaçınma İhtiyacı Olan Kişilerle İlgili Tahminler

Başarı Ölçütlerinin Doğası			Kişisel Başarı Değeri	
İşin Zorluğu	Başarma Olasılığı	Sonuca Verilen Değer	Başarı Kazanma İhtiyacı Olan Kişiler İçin	Başarısızlıktan Kaçınma İhtiyacı Olan Kişiler İçin
Zor	Düşük	Yüksek	Düşük	Yüksek
Orta	Orta	Orta	Yüksek	Düşük
Kolay	Yüksek	Düşük	Düşük	Yüksek

(Kaynak: Berry, 1998'den akt. Aksoy, 2006, 70)

Tablo-4'te de görüldüğü gibi zor işlerin başarıma olasılığı düşük olduğundan, başarılığında yüksek bir değere sahip olacak olsa bile, başarı kazanma ihtiyacı olan kişiler için zor işler düşük bir değere sahiptir. Aynı şekilde kolay işlerin başarıma olasılığı yüksek olduğundan sonuca verilen değer düşüktür. Bu yüzden başarı kazanma ihtiyacı olan kişiler için kolay işler de düşük değere sahiptir. Hem zor hem de kolay işlerden, başarıya ihtiyacı olan kimseler kaçınma eğilimi gösterirler.

Yine Tablo-4'te görüldüğü üzere; orta zorluk düzeyindeki işlerde başarıma olasılığı ve buna bağlı olarak da sonuca verilen değer orta düzeyde olduğundan, başarıya ihtiyacı olan kimseler için orta zorluktaki işler yüksek değer taşımaktadır.

Buna göre yöneticilerin öncelikle başarıya ihtiyacı olan astlarını tespit etmeleri ve bu kişilere görevler verirken orta zorlukta işler vermeyi tercih etmeleri gerekmektedir. Aksi halde zor işle karşılaşan başarı ihtiyacı olan kişi, bu işi başarıma olasılığı düşük olduğundan işe karşı düşük değer atfedecek ve işe karşı güdülenmişliği alt düzeyde olacaktır. Kolay işle karşılaşan başarı ihtiyacı olan kişi ise, bu işi başarıma olasılığının yüksek olması sebebiyle işe karşı düşük değer atfedecek ve onun da tıpkı zor işle karşılaşmaya bırakılan başarı ihtiyacı olan kişi gibi, güdülenmişliği alt düzeyde olacaktır.

Yöneticiler, başarıma ihtiyacı olan astlarını tespit etmek için onlarda şu özelliklere dikkat etmelidirler (Mullins, 1999, 425):

- Kişisel sorumluluğu tercih ederler. Kendi yetenek ve gayretleriyle başarıya ulaşmak isterler.
- Yaptıkları ile ilgili olarak zamanında dönüt almak isterler.
- Yenilikçidirler.
- Orta zorluktaki işler ilgilerini çeker.

Çalışma ortamında başarısızlığın kaynağı olabilecek durumlar ortadan kaldırılarak bireyler başarılı olmaya yönlendirilebilir. McClelland bireydeki başarı güdüsünün geliştirilebileceğini belirtmiştir. Bunun için yapılması gerekenler şunlardır (Tannehill, 1970'den akt. Çiçek, 2002, 28):

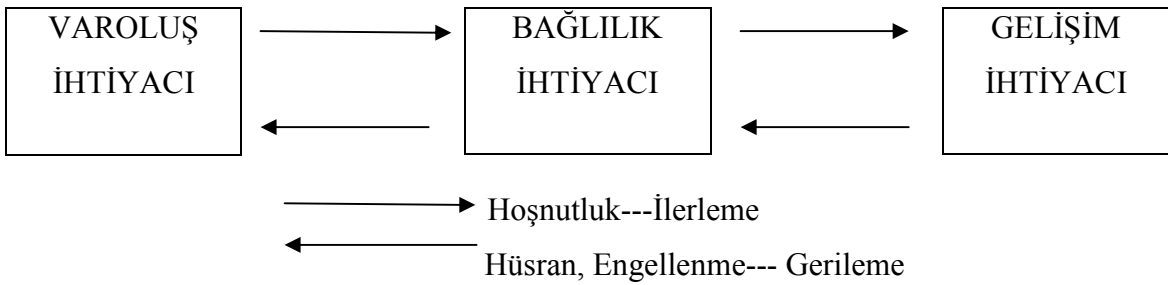
- Amaçlar kesin ve açık olmalıdır. Belirlenen amaçlar, çalışanların korkmasına ya da çekinmesine neden olacak kadar yüksek düzeyde risk taşımamalı, az risk taşınmalıdır.

- Çalışanlara performanslarına ilişkin kesin ve hızlı dönüt verilmelidir. Bunun için örgütte bir geribildirim mekanizması oluşturulması en iyi yoldur.
- Çalışanlara elde ettikleri başarıya göre destekleyici ve cesaretlendirici bir atmosfer içinde çalışmalarını sağlayacak şekilde, gerçek bir sorumluluk verilmelidir.
- Elde edilen başarıya göre adil bir ödüllendirme ve cezalandırma sistemi kurulmalıdır. Özel bir başarı için özel bir ödül verilmelidir ancak, cezalandırma en az düzeyde olmalıdır.

Uygulamada sağladığı faydalı bilgilere karşılık, başarıma ihtiyacı teorisi pek çok eleştirilere hedef olmaktadır. Locke ve Henne'e göre, dürtülerin amaçlara ne şekilde aktarıldığı konusundaki belirsizlik ve teorinin yapılanmasında etkili olan faktörlerin ölçümleri arasında korelasyon ilişkisinin bulunmaması nedeni ile başarıma ihtiyacı teorisi karmaşa içermektedir. Rollinson'a göre ise McClelland'ın kişilerin daha yüksek başarıma ihtiyacı konusunda eğitilebileceği iddiası ile ihtiyaçların erken çocukluk döneminde kazanıldığı varsayımı birbiri ile çelişmektedir (Foster, 2000'den akt. Aksoy, 2006, 74).

2.6.1.4. E-R-G Teorisi:

Clayton Alderfer, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisinin eksikliklerinden yola çıkarak yeni bir kuram geliştirir. E-R-G (existence- relatedness-growth) kuramı olarak adlandırılan yaklaşım, Maslow'un yaklaşımını değişikliğe uğratarak daha da basit bir şekilde ifade etmiştir (Eren, 2001, 506).



Şekil-3: E-R-G Teorisine Göre İhtiyaç Grupları
(Kaynak: www.envisionsoftware.com).

Şekil-3'te Alderfer'in E-R-G teorisine göre insanların ihtiyaç grupları gösterilmektedir. Şekil-3'te görüldüğü gibi Alderfer, Maslow'un beş başlıkta topladığı ihtiyaçları üç başlıkta toplamıştır. Alderfer'in bu teorisine göre insanların ihtiyaçları 3 grupta ele alınır. Bunlar teorinin adını oluşturan varoluş, bağlılık ve gelişimdir.

ERG Modeli, bireylerin ihtiyaçlarını tatmin durumlarına göre ihtiyaçlar hiyerarşisinin altına da, üstüne de iki yönlü hareket edebileceklerini savunur. Alderfer'in varoluş ihtiyacı, Maslow'da fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarına karşılık gelmektedir. Alderfer'in bağlılık ihtiyacı, Maslow'un teorisinde sevgi ve ait olma ihtiyacına karşılık gelmektedir. Yine Alderfer'in gelişim ihtiyacı, Maslow'un değer ve kendini güncelleştirme ihtiyaçlarından sayılabilir (Eren, 2001, 507).

Alderfer'in kuramı da Maslow'un kuramı gibi bir hiyerarşi içermekle birlikte Maslow'un hiyerarşisi kadar katı değildir. Alderfer gereksinim düzeylerini somuttan soyuta doğru sıralamıştır. Ayrıca birden fazla gereksinimin aynı anda doğabileceğini belirtmektedir. Örneğin, karnı aç bir insanın bir gruba ait olup olmadığını hissetmesinin mümkün olduğunu ve bir aktiviteyle uğraşmak konusunda yeteneklerini kullanıp kullanamayacağını farkında olabileceğini söylemektedir (Alderfer, 1972'den akt. Sun, 2002, 17).

Alderfer'in kuramının Maslow'un kuramından temel farkı beş kısımdan oluşan ihtiyaçların üç basamağa indirilmiş olmasıdır. Bunun dışında Alderfer, kişinin herhangi bir zamanda bu üç basamaktan herhangi birinin etkisiyle davranışlarını düzenleyeceğini ileri sürer. Alderfer'e göre; bağlılık ihtiyaçları ne kadar giderilirse, varoluş ihtiyaçları o kadar kendini gösterir. Gelişme ihtiyaçlarının giderilmesi oranında da bağlılık ihtiyaçları ön plana çıkar (Önen ve Tüzün, 2005, 40).

2.6.2. Süreç Teorileri

Süreç teorileri, "Gösterilen bir davranışın tekrarlanıp tekrarlanmaması nasıl sağlanır?" sorusuna yanıt aramaktadırlar. Süreç teorilerine göre kapsam teorilerinde ortaya konulan ihtiyaçlar, bireyin motivasyonuna etki eden tek faktör değildir. Süreç teorisyenleri bireyin içinden gelen ihtiyaçlarının yanında, bireyi motive eden dışsal faktörlerin de olduğunu savunurlar.

Süreç teorileri, kişilerin hangi amaçlar etrafında ve nasıl motive edildiklerinden hareket eder. Bireyin davranışını onun dışından kaynaklanan etmenlerle açıklamaya çalışırlar. Süreç kuramları, kişisel farklılıkların motivasyon üzerindeki önemini ele almışlardır. Bu kuramlar farklı kişilerin farklı görüş ve değer yargılarına sahip olduklarını ancak hepsinde davranışı harekete geçiren güdüleme sürecinin aynı olduğunu savunurlar (Kızıлтаş, 2003, 56-57).

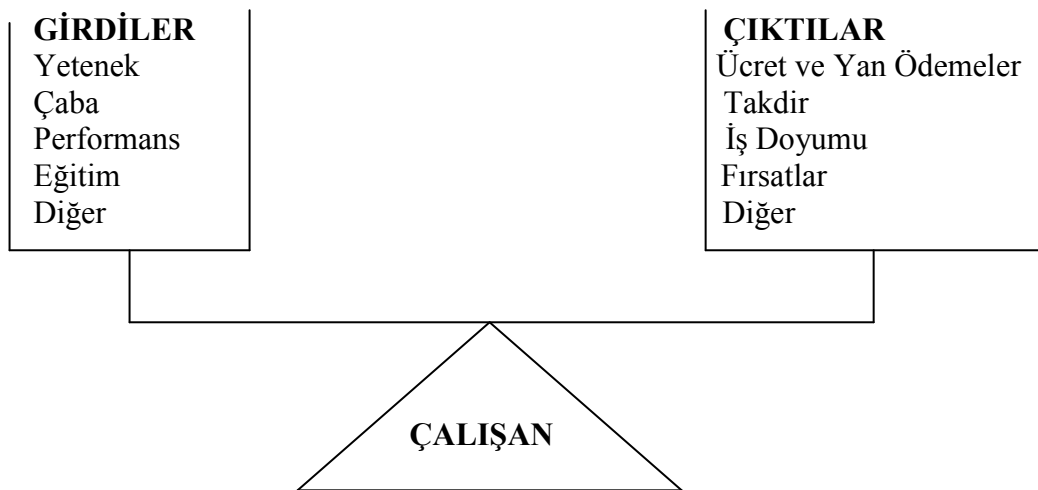
Aşağıda bazı süreç teorileri açıklanmaya çalışılmıştır.

2.6.2.1. Denge teorisi:

J. Stacy Adams tarafından geliştirilen bu teoriye göre; çalışanlar bir işi yaparken vermiş oldukları emek ya da çaba ile iş sonunda elde ettiklerini karşılaştırma eğilimi gösterirler. Ayrıca çalışanlar kendilerine verilen ödülle, kendileri ile aynı başarıda işi tamamlayanlara verilen ödülleri karşılaştırma eğilimindedirler.

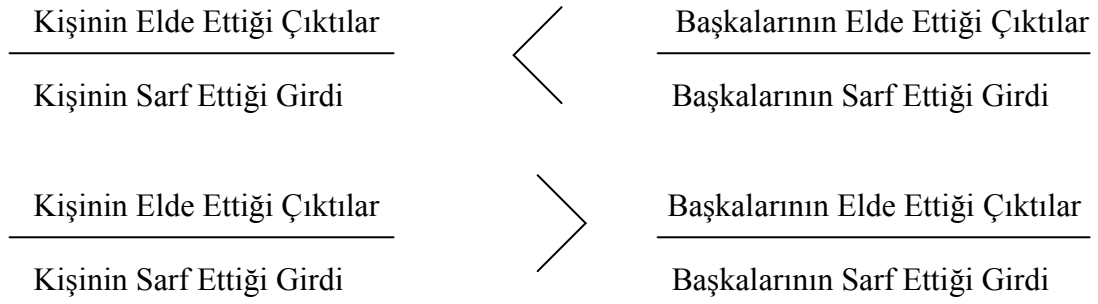
Bu teoriye göre bir işte kullandığı emek, zeka, bilgi, yetenek vb. unsurlar girdileri, alınan ücret, prim, ikramiye, statü, yetki, takdir, fırsatlar sunma gibi unsurlar da alınan ödülleri oluşturmaktadır (Durak, 1998, 94).

Bireyler ödül adaletini belirlemek için bu iki unsurun birbirleri arasındaki oranlarını karşılaştırmaktadır. Eğer eşitsizlik varsa ödül adaletinin bozulduğu ve bir dengesizlik hali ortaya çıktığı gözlenmektedir (Eren, 2001, 522).



Şekil-4: Denge Teorisine Göre Çalışanların Ortaya Koyduğu İş Gücü İle Karşılığında Elde Ettiği Kazançlar Dengesi
(Kaynak: Önen ve Tüzün, 2005, s.53)

Şekil-4'te Denge Teorisi'ne göre çalışanların ortaya koyduğu iş gücü ile karşılığında elde ettiği kazançlar dengesi gösterilmektedir. Denge Teorisi'nde ayrıca, çalışanların yaptıkları işle ilgili kendilerine verilen ödülleri, aynı işi yapanlara verilen ödüllerle de karşılaştırdıkları öne sürülmektedir. Bu karşılaştırma sonucunda ortaya çıkabilecek eşitsizlik durumları Şekil-5'te gösterilmiştir.



Şekil-5: Denge Teorisine Göre Ortaya Çıkacak Eşitsizlik Durumları

(Kaynak: Öztürk, 2002, 25)

Şekil-5'te de görüldüğü gibi, kişilerin yaptıkları işe binaen elde ettikleri sonucun işi yapmaya sarf ettikleri gayrete oranı, başkalarının aynı işten elde ettikleri sonucun sarf ettikleri gayrete oranından küçük ya da büyük olması durumunda eşitsizlik ortaya çıkacaktır.

Bu karşılaştırma sonucunda algılanılacak her eşitsizlik durumu, kişinin eşitliği sağlayıcı davranışı göstermesi ile sonuçlanacaktır (Öztürk, 2002, s.25).

Kişinin bu oranlar birbirlerinden ne kadar büyük ya da küçük olduklarında denksizlik duyacağı, yani denksizliğin ne zaman duyulmaya başlanacağı sorusu sorulabilir. Adams buna karşılık olarak, kişinin aldığı ödüller “öteki”ne oranla azsa daha çabuk denksizlik duymaya başlayacağını, kişi daha fazla alıyorsa bu denksizliğe bir süre daha katlanabileceğini, dolayısıyla daha geç denksizlik duymaya başlayacağını söylüyor. Demek, az ödül alanla fazla alan ayrı zamanlarda “denksizlik eşiği”ni aşacaktır (Onaran, 1981'den akt. <http://www.e-motivasyon.net>).

Denge teorisine göre, kendi aleyhine eşitsizlik olduğunu algılayan kişi aşağıdaki 6 seçenekten birini tercih etmektedir (Robbins, 2001'den akt. Aksoy, 2006, 81):

- a) Girdileri azaltmak (eskisi kadar çaba göstermemek gibi).
- b) Kazanılan ödülü arttırmak (zam istemek gibi).

c) Karşılaştırılan kişinin girdilerini arttırmaya çalışmak (diğerk kişiye daha fazla çalışmasını söylemek gibi).

d) Karşılaştırılan kişinin kazanımlarını azaltmaya çalışmak (üstlere o kişinin gereğinden fazla maaş aldığını söylemek gibi).

e) Farklı bir karşılaştırma noktası oluşturmak (kişinin kendisini karşılaştırdığı kişiyi değiştirmesi gibi).

f) Durumu terk etmek (iş bırakmak gibi).

Denge Teorisi, çalışanlara yönetimce eşit bir şekilde davranıldığı takdirde çalışanların daha iyi motive olacaklarını ve adaletsiz bir şekilde davranılırsa çalışanların motivasyonunun bundan olumsuz etkileneceğini ileri sürmektedir (Günbayı, 2000, 42).

2.6.2.2. Beklenti teorisi:

Victor Vroom tarafından geliştirilen Beklenti Kuramı'na göre; bireyin eylemde bulunma gücü (yani motivasyonu), kişinin amaca ulaşacağına dönük beklentisi ile o amaca yönelik kişinin verdiği değerin (valence) bir bileşiminden oluşmaktadır. Vroom (1964), bu ilişkiyi çarpımsal olarak formüle etmiş, çünkü ikisinden birinin olmaması halinde eyleme geçilmesini imkansız kılacağını ifade etmiştir (<http://www.e-motivasyon.net>).

Vroom (1964)'ün formüle ettiği denklem üç farklı bilişsel parçanın kendi aralarında geliştirdikleri ilişkileri içermektedir. Buna göre:

Motive edici güç (Bireyin Motivasyon Düzeyi)= beklenti* Σ (araçsallık*valans) (<http://www.e-motivasyon.net>).

Vroom'a göre bu teorinin üç temel kavramı bulunmaktadır. Bu kavramlar şöyle açıklanabilir:

1) Beklenti: Kişinin bir davranışı gerçekleştirdiğinde belirli bir ödülle ödüllendirileceğine dair inancıdır. Kişi davranışı sonucunda ödüllendirileceğine inanıyorsa gayreti de inancı derecesinde artacaktır. Eğer ödüllendirilmeyeceğine inanıyorsa yapacağı davranış konusunda gayreti azalacaktır.

Beklenti, 0 ile +1 arasında bir değer alır. Çalışan, bir davranışının istediği bir sonuca yol açacağı konusunda hiçbir olasılık görmüyorsa bu durumda beklenti 0(sıfır)'dır. Eğer davranışı neticesinde istenilen sonuca ulaşacağına olan inancı tam ise o

zaman beklentisi +1'dir. Normal olarak çalışanın beklentisi bu iki uç arasında bir yerde yer alır (Davis, 1981'den akt. Çiçek, 2002, 34).

2) Valens: Vroom (1964), "Valence" (amaç değeri) kavramını belirli sonuçlara yönelik duygusal yönelimler olarak tanımlamıştır. Buna göre kişi, x ve y gibi iki sonuç için herhangi birini bir diğerine tercih edecektir. Seçimi belirleyen kişinin bu iki sonuca yönelik arzusunun kuvveti arasındaki ilişkiye bağlıdır (<http://www.e-motivasyon.net>).

Valensi -1 ile + 1 arasında değer alan bir değişken olarak ifade edilebilir Kişilerin belirli bir ödüle verdikleri değer, bir bakıma, ödülün onların ihtiyaçlarını ne derece tatmin ettiğini de gösterir. Netice olarak yüksek valens, kişinin daha fazla çaba göstermesine sebep olacaktır (Koçel, 2001, 520-521).

Eğer kişinin hem beklentisi hem de valensi yüksek ise motivasyonu yüksek olacaktır. Yani bütün bilgi, yetenek ve enerjisini kendi arzusu ile işe koşacak ve çalışacaktır (Kızıлтаş, 2003, 58).

3) Araçsallık: Kişinin belli derecede bir performansın, bir dereceye kadar belli miktar çıkar temin edeceği hakkında çalışanın algılamasını, başarılı bir performansının ödüller ve diğer potansiyel sonuçlar getireceğine olan inancını ifade eder (<http://www.akademikdestek.net>).

Vroom'un ortaya koyduğu motivasyon denkleminde de anlaşılacağı üzere, beklenti, valens ve araçsallık faktörlerinin değerleri ne kadar yüksek olursa motivasyon düzeyi de o kadar yüksek olur.

Vroom'un Beklenti Teorisine göre, eğer çalışan kişi yüksek performansına rağmen beklediği sonuçları alamıyorsa motivasyonunda düşme olacaktır. Eğer, sonuçlar çalışan açısından çekici ise çaba göstermek için motivasyon yüksek olacaktır. Eğer çaba ve iyi performans için ortaya konan ödüller (sonuçlar) çalışan için bir anlam ifade etmiyorsa motivasyon da düşük olacaktır. Burada, sonuçların her çalışan için farklı algılanabilmesi önemli bir noktadır. (Barutçugil, 2004, 378-379).

Bu modeli kullanmak isteyen bir yönetici aşağıdaki hususlara dikkat etmelidir (Ateş, akt. <http://www.merih.net>).

- Kişi için hangi çeşit ve hangi düzeyde bir sonucun önemli olduğu belirlenmelidir.
- Örgüt için ne tür bir davranış ve performansın arzulanır olduğu belirlenmelidir.

- Performans ile ödül arasındaki ilişki kurulmalıdır.

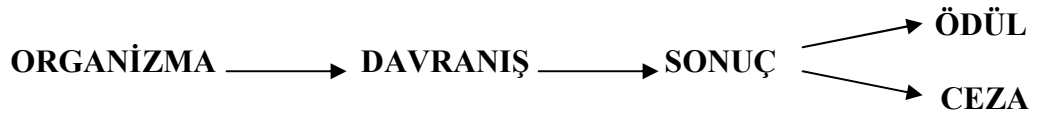
Beklenti teorisi açısından yöneticinin yapması gereken, çabanın başarıya dönüşebileceği ortamı oluşturmaktır. Bununla beraber bir yönetici başarı ile ödül arasındaki geçişleri sağlamalı, ödül sistemini seçerken çalışanlar açısından önemli ve çekici gelen bir yapı oluşturmalıdır. Çalışanların değer verdiği ödüllerin neler olduğunu belirlemek için çalışanlara anket uygulanması, birebir görüşmeler yapılması ya da değişik ödüllere verdikleri tepkilerin gözlemlenmesi önerilmektedir (Aksoy, 2006, 86).

2.6.2.3. Sonuçsal Koşullandırma (Davranış Şartlandırması) Teorisi:

Burrhus Frederic Skinner tarafından ortaya konan bu teori davranışların sonuçları üzerinde durur. Skinner, bir davranışın sonucuna verilecek olan tepkinin davranışın yapılma sıklığını etkilediğini savunur.

Eğer kişi yaptığı davranışlar sonucunda, haz verici, memnun edici olarak nitelenen sonuçlarla karşılaşıyorsa muhtemelen kişi aynı davranışı tekrar gösterecektir. Yok eğer karşılaştığı sonuçlar, kişi tarafından acı verici, hoşlanılmayan, üzücü olan sonuçlar ise muhtemelen kişi o davranışı tekrar göstermekten kaçınacaktır (Koçel, 2001, 476).

Şekil-6'da Sonuçsal Koşullandırma Teorisi'ne ait süreç gösterilmektedir.



Şekil-6: Sonuçsal Koşullandırma Teorisi
(Kaynak: ((Öztürk, 2002, 22) .

Şekil-6'da da görüldüğü gibi organizmanın davranışlarının sonucu ya ödülle ya da ceza ile karşılık bulmaktadır.

Sonuçsal Koşullandırma teorisinin iki temel ilkesi vardır (Hergenhahn, 1988'den akt.Senemoğlu, 2001, 156):

- Pekiştirici uyarıcıyla izlenen tepkiler tekrarlanma eğilimi gösterirler.
- Pekiştirici uyarıcılar, davranışların meydana gelme olasılığını artırır.

Bu kurama göre, kişileri olumlu davranışa sevk etmede dört yöntem kullanılır. Bunlar:Olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme, son verme ve cezadır. Olumlu pekiştirme; istenilen bir davranışı yapan kişinin bu davranışını sürekli yapması için

ödülleri aracılığıyla teşvik edilmesidir. Ödüller olumlu pekiştirici rolündedir. Ödüllerde önemli olan bireyin kendi içinde tatmin olarak işteki başarılı davranışına yönetimce maddi ve manevi değer biçilmesidir. Olumsuz Pekiştirme; kişinin yapmış olduğu davranışını önleme ve istenilen davranışa yöneltme amacı taşıyan tedbirlerdir. Önemli olan kişinin sergilediği davranışın yönetim tarafından benimsenmeyen, kabul görmeyen bir davranış olduğunun kişiye hissettirilmesidir. Son verme; kişinin ortaya koyduğu davranışını tamamen ortadan kaldırmaya yönelik uygulamalardır. Bu durumda istenmeyen bir davranış bir daha gerçekleşmeyecektir. Ancak davranışını ortadan kaldırmaya yönelik bu eylemde kesinlikle ceza söz konusu değildir. Sadece çalışanın aynı istenmeyen davranışlara devam etmesi durumunda, örgütten beklentilerinin gerçekleşmeyeceğini (ödülsüz kalma) fark etmesi söz konusudur (Öztürk, 2002, 22). Cezalandırma; kişiye istemediği bir şeyin verilmesi veya istediği bir şeyin verilmemesidir. Ceza uygulandığında istenmeyen davranış yok edilmemekte, sadece istenmeyen davranış baskı altına alınmaktadır (Senemoğlu, 2001, 160). Ceza, kişinin saldırgan bir tutum sergilemesine neden olarak başka problemler doğurmaktadır. İstenmeyen bir davranışını ortadan kaldırmak için verilen bir ceza başka istenmeyen davranışlara yol açmaktadır (Skinner, 1971'den akt. Senemoğlu, 2001, 161)

Skinner cezaya alternatif olarak şunları önermiştir (Skinner, 1971'den akt. Senemoğlu, 2001, 161):

- İstenmeyen davranışa neden olan ortamın değiştirilmesi
- İstenmeyen davranışını bıkmıncaya kadar yaptırma
- Eğer istenmeyen davranış bireyin gelişim döneminin bir özelliği ise, bu dönemin atlatılmasını bekleme
- İstenmeyen davranışını görmezlikten gelip, istenen ya da istenilene yakın olan davranışların hemen pekiştirilmesi
- İstenmeyen davranışını söndürme. Eğer istenmeyen davranış pekiştirilmezse zamanla söner. Ancak bu tutum etkili olmakla birlikte zaman alır.

Bütün bunlardan hareketle; yöneticiler çalışanlarından istedikleri performansı elde etmek için, çalışanlar istenilen davranışları gösterdiklerinde veya istenilen davranışa yakın davranışlar gösterdiklerinde çalışanların bu davranışlarına olumlu pekiştiricilerle dönüt vermelidirler. Eğer çalışanlar tarafından istenilmeyen davranışlar gösteriliyorsa bu durumda ceza verme yoluna gidilmemeli, yukarıda belirtilen alternatif yöntemler işe

koşulmalıdır. Aksi takdirde istenmeyen davranış yok edilmiş olmaz sadece ceza aracılığıyla bastırılmış olur. Yöneticiler, bastırdıkları davranışın yeniden ortaya çıkma ihtimalini her zaman göz önünde bulundurmaldırlar.

2.6.2.4. İçsel/Dışsal Motivasyon Teorisi:

Madeleine Hunter tarafından ortaya konan bu teoride içsel ve dışsal motivasyondan bahsedilmektedir. Bu teoride Hunter, kişileri motive etmek için dışsal motivasyonun kullanılması gerektiğini, içsel motivasyona müdahale edilemeyeceğini savunur.

Hunter'a göre dışsal motivasyon dışarıdan etki edilebilecek beş unsurdan oluşmaktadır: 1) İlgi derecesi; kişilerin yapmış oldukları davranışlardan sorumlu tutularak motivasyonlarının artmasını sağlayan faktördür. Kişi, yapacağı davranışın sonucuyla alakalı olarak kendisine hesap sorulacağını bildiğinde, bu davranışa karşı içsel motivasyonu olmasa bile kendisinde işe karşı bir motivasyon artışı olacaktır. İlgi derecesi faktörü, işe karşı içsel motivasyonu olmayan veya düşük olan kişilerde etkili olabilecek bir faktördür. Eğer içsel motivasyon varsa, o kişinin motivasyonunu arttırmak için çaba sarf etmeye gerek yoktur. 2) Başarı; kişilerin başarılı olmadıkları alanlardan çok başarı gösterdikleri alanlarda çalışmak istemelerini ifade eden faktördür. Yöneticilerin, çalışanların kabiliyetlerini, neleri başarıp neleri başaramayacaklarını iyi etüt edip, mümkün olduğunca çalışanların başarabilecekleri işlerde görevlendirilmelerine özen göstermeleri başarabileceği işi yapan çalışanın işine daha da motive olmasını sağlayacaktır. 3) Geribildirim; yapılan iş hakkında, o işin ne kadar iyi yapıldığına dair işi yapanlara bilgi verilmesini ifade eden faktördür. Geribildirim işten hemen sonra verilmelidir. Ayrıca geribildirimler yapılan işe göre farklılık arz etmelidir. Geri bildirimler olumlu ya da olumsuz olabilir. Olumlu geri bildirimler çalışanları yaptıkları işe karşı motive eder. 4) İlgi; kişilere verilen işlerin onlar için ilginç olması gerektiğini ifade eder. Çalışanlar aynı işi yapmaktan veya sıkıcı etkinliklerden sıkılabirler. Yapılan işin çalışan için ilginç olması onun motivasyonunu yükseltecek ve verimini arttıracaktır. 5) Söyleyiş tarzı; kişilere iş yaptırırken veya iş verirken bunu ifade ediş biçimi işi yapacak olan kişi üzerinde motivasyon açısında olumlu ya da olumsuz etki yapabilir. Hunter, üç farklı söyleyiş tarzının olduğundan söz eder. Bunlar:

Olumlu tarz birinden bir şeyi yapmasını istemektir. Örneğin; ‘‘Mehmet, rica etsem dosyayı getirir misin?’’ gibi. Olumsuz tarz birine bir şeyi yapmasını emretmektir. Örneğin; ‘‘Mehmet! Dosyayı getir!’’ gibi. Yansız tarz ise sadece bir ifadedir. Örneğin; ‘‘ Mehmet, masanın üzerinde bir dosya var.’’ gibi. Hunter’a göre en motive edici söyleyiş tarzı, olumlu tarzdır. Olumsuz tarzda kişi kızabilir, içerleyebilir ve bu durum işe karşı isteksizlik yaratır. Yansız tarz ise kişiyi ne olumsuz etkiler ne de motive eder (Önen ve Tüzün, 2005, 60).

2.6.3. Motivasyon Teorilerinin Karşılaştırması

Önceki başlıklarda açıklanan motivasyon teorilerinin savundukları temel düşünceler ve bu teorilerin birbirleri ile karşılaştırılması Tablo-5’te verilmiştir.

Tablo-5
Motivasyon Teorilerinin Karşılaştırılması

Türü	Motivasyon Teorisi	Temel Düşüncesi
Kapsam Teorileri	İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi	Maslow’un fizyolojik, güvenlik ve sevgi ihtiyaçları, Herzberg’in hijyenik etmenleri ile paralellik göstermektedir. Diğer taraftan, Maslow’un değer, başarı takdiri, terfi ihtiyaçları ile kendini geliştirme ve çevrede tanınma ihtiyaçları ise Herzberg’in özendirici faktörleri ile eş anlamlı olmaktadır.
	Çift Faktör Teorisi (Hijyen Teorisi)	Herzberg’in hijyenik etmenleri, Maslow’un fizyolojik, güvenlik ve sevgi ihtiyaçları ile paralellik göstermektedir. Herzberg’in özendirici faktörleri Maslow’un değer, başarı takdiri, terfi ihtiyaçları ile kendini geliştirme ve çevrede tanınma ihtiyaçları ile eş anlamlı olmaktadır.
	Başarma İhtiyacı Teorisi	Bu teoride belirtilen ihtiyaçlar, İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi’nde ve E-R-G Teorisi’de üst basamakta yer alan ihtiyaçlarla paralellik göstermektedir.
	E-R-G Teorisi	Alderfer’in bu kuramı da Maslow’un kuramı gibi bir hiyerarşi içermekle birlikte Maslow’un hiyerarşisi kadar katı değildir. Alderfer gereksinim düzeylerini somuttan soyuta doğru sıralamıştır. Ayrıca birden fazla gereksinimin aynı anda doğabileceğini belirtmektedir. Alderfer’in kuramının Maslow’un kuramından temel farkı beş kısımdan oluşan ihtiyaçların üç basamağa indirilmiş olmasıdır.

Süreç Teorileri	Denge Teorisi	İçsel/Dışsal Motivasyon Teorisin’de yer alan dışsal faktörlerin motivasyonu etkilemesi durumu Denge teorisi ile benzerlik göstermektedir.
	Beklenti Teorisi	Sonuçsal Koşullandırma Teorisi ile benzerlik göstermektedir. Aralarındaki fark; Beklenti teorisinde kişiyi davranışa motive eden unsurun arzu ettiği ödülü alacağına olan inancının olması iken Sonuçsal Koşullandırma Teorisinde kişiyi davranışa motive eden unsurun kişinin arzu edilen ödülü alıyor olmasıdır. Beklenti Teorisi, İçsel / Dışsal Motivasyon Teorisin’de yer alan “kişileri motive etmek için dışsal motivasyonun kullanılması gerekir” anlayışı ile uyuşmamaktadır.
	Sonuçsal Koşullandırma (Davranış Şartlandırması) Teorisi	Beklenti Teorisi’yle benzerlik göstermektedir. Aralarındaki fark; Sonuçsal Koşullandırma Teorisin’de kişiyi davranışa motive eden unsurun, kişinin arzu edilen ödülü alıyor olması iken, Beklenti Teorisin’de kişiyi davranışa motive eden unsurun arzu ettiği ödülü alacağına olan inancının olmasıdır.
	İçsel/Dışsal Motivasyon Teorisi	İçsel / Dışsal Motivasyon Teorisi, Beklenti Teorisin’in “kişinin arzu ettiği bir ödül alacağına olan inancı motivasyonu artırır” söylemi ile Sonuçsal Koşullandırma Teorisin’in “Kişiyi davranışa motive eden unsur, kişinin arzu edilen ödülü davranışı sonucunda alıyor olmasıdır” söylemi ile uyuşmaktadır. Çünkü her iki teoride de ödül dış kaynaklıdır.

(Kaynak: Önen ve Tüzün, 2005, 69)

Tablo-5’te de görüldüğü gibi, kapsam teorileri daha çok iç kaynaklı teoriler iken, süreç teorileri daha çok dış kaynaklı teorilerdir. Kapsam ve Süreç Teorileri’nin her birinin kapsamındaki teoriler kendi içlerinde benzerlik ve farklılıklara sahiptirler.

Motivasyon teorileri incelendiğinde, bu teorilerin savundukları temel görüşe dayanarak, yöneticiler için yararlı olacak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmaktadır (Ivancevichve Matteson, 2002’den akt. Aksoy, 2006, s.93):

1) Yöneticiler çalışanlarının motivasyon durumunu etkilemektedir. Eğer çalışanlarının performanslarını arttırmayı istiyorlarsa, gelişimi cesaretlendiren ve destekleyen bir atmosfer oluşturmalıdırlar.

2) Yöneticiler çalışanlarının ihtiyaçlarına, yeteneklerine ve amaçlarındaki farklılıklarına karşı duyarlı olmalıdırlar. Yöneticiler aynı zamanda ödül konusundaki tercihlerinde farklılıkların da farkında olmalıdırlar.

3) Çalışanların ihtiyaç, yetenek, amaç ve tercihleri sadece insan kaynakları müdürleri tarafından değil, aynı zamanda bağlı bulunulan her yönetici tarafından sürekli olarak kontrol edilmelidir.

4) Yöneticiler çalışanlarına zorlayıcı, aynı zamanda ihtiyaçlarını tatmin edebilecekleri, değişik olanaklar sağlayan farklı işler sunmalıdırlar.

Beklenti teorisine göre, kazanımlar kişiden kişiye farklılık gösterir. Amaç teorisi çalışanların amaç belirleme sürecine katılmaları gerektiğini vurgulamaktadır. İhtiyaç teorileri ise kişilerin iş yaşamı içinde karşılamaya çalıştıkları ihtiyaçların birbirinden farklı olduğunu ileri sürmektedir. Buna göre, birinci olarak bir yönetici çalışanların işleri ile ilgili ihtiyaç ve isteklerindeki bireysel farklılıkları göz önüne almalıdır. Yöneticilerin önem vermesi gereken ikinci konu ise üretkenlik ve arzulanan kazanımlar arasındaki bağlantının net bir şekilde ortaya konulmasıdır. Örneğin amaç kuramına göre geri bildirim vermek bu bağlantıyı sağlamaktadır. Teorilerin ortaya koyduğu bilgiler sonucunda yöneticiler için gerekli üçüncü çıkarım ise kişisel tatmini artırma için sağlanan fırsatlar ile ilgilidir. Pek çok teoriye göre çalışanların kişisel tatminlerinin artırılması için kişilerin işe katılımları artırılmalıdır. Bu katılım, iş zenginleştirme ve amaçlara katılım süreçlerini içermektedir. Son olarak, iş çevresinin sahip olduğu özellikler dikkate alınmalıdır. Tüm motivasyon teorilerine göre olumlu performansı engelleyen faktörler ortadan kaldırılmalı veya en aza indirilmelidir (Berry, 1997, 258).

2.6.4. Eğitim Örgütlerinde Öğretmen Motivasyonu

Bir örgüt içerisinde yer alan, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için çalışan insanların örgütün amaçları yanında, gerçekleştirmek istedikleri kendi amaçları da vardır. İnsanların, bu amaçlarına ulaşabilmeleri için fizyolojik, psikolojik ve sosyal gereksinimlerinin karşılanması gerekir. Çalışanların bu gereksinimleri, onların örgütün amaçları doğrultusunda daha verimli çalışmalarını sağlamada önemli rol oynar. Örgüt yöneticileri bu gereksinimleri dikkate alarak, çalışanların yaptıkları işe karşı güdülenmişlik düzeylerini arttırabilirler.

Çalışanların örgüte olan katkıları veya çalışanlardan sağlanan verim, çalıştıkları işe karşı olan motivasyonları ile doğru orantılıdır. Bu durumda örgütlerin amaçlarına ulaşabilmeleri ve çalışmalarını sonucunda istedik sonuçlarla karşılaşılabilmeleri için

çalışanlarına, onların motivasyonlarını üst seviyede tutacak ortamlar sunmaları gerekmektedir. Bu ortamlar, çalışanları problem çözmeye itecek, başarılarını destekleyecek, kendilerine ve düşüncelerine değer verecek, çalışanlara sorumluluk yükleyecek ve onları daha verimli çalışmalarını konusunda destekleyecek şekilde oluşturulmalıdır.

“Çalışanların motivasyonunu sağlayan faktörler nelerdir?” sorusunun cevabını bulmak için yapılan araştırmalarda genel olarak aşağıda sıralanan faktörlerin motivasyonun kaynağı olduğu belirtilmiştir (Hopper,1996, Morgan ve King, 1980’ den akt. Öztürk ve Dündar, 2003, 59).

1. Ücret artırımını
2. Gelecek güvencesi
3. Yükselme olanağı
4. İyi ve sağlıklı çalışma koşulları
5. Kendilerini gösterme olanağı
6. Üstlerle iyi ilişkiler kurmak
7. Üstlerin kendilerine adil davranması
8. Üstlerce beğenilmek
9. Özel sorunlara ilgi ve yardım
10. Örgütün üyesi olduğu (İlişkinlik) duygusunu geliştirmek.

Bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de motivasyonun önemi büyüktür. Eğitim örgütlerinin amaçlarının ülke için önemliliği, bu örgütlerde çalışan, eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmasında en büyük katkıyı yapan öğretmenlerin örgüt içerisindeki görevlerine karşı tutumlarını da önemli kılmaktadır. Öğretmenlerin eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşması için gösterdikleri çaba ve bu çabanın sonuçları, işlerine karşı güdülenmişlik düzeyleri ile yakından ilgilidir. Öğretmenlerin performanslarını üst seviyeye çıkarmak için onların motivasyonlarını arttırmak ve üst seviyede tutmak adına okul yöneticilerine görevler düşmektedir.

Yöneticilerin seçimi sırasında, profesyonel üstünlük ve uzmanlık genellikle belirleyici faktörler olarak öne çıkar. Yöneticiler, süreçleri bilen, gerekli bilgi ve deneyime sahip kişilerdir. Ancak, genellikle meslektaşlarını en iyisini yapmak ve

maksimum sonuçlar elde etmek adına nasıl motive edecekleri konusunda yeteri bilgiye sahip değillerdir (<http://www.develor.com>).

Okul yöneticileri, öğretmenlerin sosyal gereksinimleri başta olmak üzere gereksinimlerinin karşılanması hususunda gayret göstermelidirler. Öğretmenin ihtiyacını bilmeyen, bildiği halde karşılamak için çapa harcamayan yöneticinin okulda motivasyonu yüksek tutması oldukça güçtür.

Okulda çalışan öğretmenler, okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere çalışan bir takımın üyeleridir. Bu takımın başarıya ulaşmasında olmazsa olmaz koşul takımın uyumluluk ve birliktelik olmasıdır. Öğretmenler arasında sağlanacak uyum ve birliktelik onların yaptıkları işe ve çalıştıkları kuruma bağlılıklarını arttıracak, çalışmalarını daha özenli ve daha yüksek motivasyon içerisinde sürdürmelerini sağlayacaktır. Öğretmenler arasında uyum ve birlikteliğin sağlanmasında okul yöneticileri üzerlerine düşen görevleri yerine getirmeli; bu birlikteliğin sağlanması, takım ruhunun oluşması için fazladan çapa sarf etmelidirler.

Motive olmuş ve eğitim mükemmelliğine bağlı bir iş gücü, öğrencilerin de motive olacakları bir ortam oluşturur. Bir takım lideri konumundaki okul müdürleri, takımın bireyleri olan öğretmenlere bir model oluşturur ve onların yüksek standartlara erişmelerini ve böylece okulun amaç ve hedeflerine ulaşmasını sağlar (Erkoç, akt. www.insankaynaklari.com).

Eğitimden yüksek verimin alınabilmesi için eğitim işini üstlenen personelin yani öğretmenlerin moralinin ve motivasyonunun yüksek olması önemlidir. Morali yükseltme konusunda alınması gereken önlemlerin başında, okul müdürlerinin öğretmenler için iyi bir örnek olmaları, bilinçli bir şekilde öğretmenlerde hizmet duygusunu uyandırmaları gelmektedir. Okul müdürlerinin, öğretmenlerin takdir edilmesi gereken çalışmalarını, davranışlarını ve başarılarını takdir etmeleri de öğretmenlerin moral ve motivasyonunun yükselmesinde önemli bir faktördür. Okul müdürleri, öğretmenlerin mesleklerinde gelişmelerine yardımcı olmalı ve onları bu yönde teşvik etmeli, onların bu tür çabalarına destek ve ilgi göstermeli, onlara bu konuda fırsatlar sunmalıdırlar.

Okulun yıllık çalışma programı hazırlanırken öğretmenlerin sosyal ihtiyaçları başta olmak üzere diğer ihtiyaçları da göz önüne alınmalıdır. Bu konuda, yıllık çalışma programının hazırlanmasında öğretmen görüşlerine baş vurmak, onların

gereksinimlerini tespit etme açısından okul müdürlerine kolaylık sağlayabilir. Ayrıca okul müdürlerinin bu tutumu öğretmenlerde gruba ait olma, önemsenme, değer verilme duygusu uyandıracığından öğretmenlerin motivasyonu için olumlu etki yapar. Öğretmenlerin gereksinimlerinin göz önüne alındığı bir çalışma programının uygulamaya konulması öğretmenlerin işlerine odaklanmalarını dolayısıyla daha yüksek bir motivasyon ve verimle çalışmalarını sağlayacaktır.

Okulun yıllık çalışma programına öğretmenlerin ekip olma bilinciyle hareket edecekleri, birbirlerine ihtiyaç duyacakları programlar konulursa öğretmenler arasındaki etkileşimin artması sağlanmış olur. Ancak bu etkileşimin olumlu sonuçlar ortaya koyması için öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Etkili iletişim becerisine sahip olmayan öğretmenler iletişim konusundaki beceriksizliklerinden dolayı içlerindeki takım olma duygusundan uzaklaşabilirler. Okuldaki öğretmenlerden bir tanesinin takım olma duygusunu yitirmesi diğer öğretmenleri de olumsuz etkileyecektir. Okul müdürleri bu gibi durumlarda takım olma duygusundan uzaklaşan öğretmen hakkında gerekli önlemleri almalıdır. Öncelikle öğretmenin bu tutumuna neden olan sebepleri belirlemeli ve bu sebepleri ortadan kaldırmak için çalışmalıdır. Okul müdürleri bu durumdaki öğretmenlerine yönetsel yaptırımlar uygulamak yerine, bir öğretim lideri oldukları bilinciyle öğretmenlerine liderlik etmelidirler.

İnsan Kaynakları Yönetimi, okulun ve bireylerin hedeflerine ulaşabilmesi için çalışanların mümkün olabilecek en yüksek etkinlikte çalışabilmelerini sağlamaya odaklanmış bir fonksiyondur (Erkoç, akt. www.insankaynaklari.com). Okullarda insan kaynakları yönetimi yaklaşımı uygulanabilir. Ancak bu amaçla okul yöneticilerin kendilerini geliştirmeleri ve liderlik özelliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu yaklaşımın etkin olarak kullanılabilmesi için, yöneticilerin örgüt hedefleri hakkında uzmanlık derecesinde bilgiye sahip olması, eğitim ve kültür düzeyi yüksek, vizyonu geniş ve teknolojik gelişmeleri takip eden bir yetişme düzeyine erişmesi sağlanmalıdır (Ünal, akt. <http://yayim.meb.gov.tr>).

İnsan kaynakları yönetimi konusunda okul yöneticilerinin yerine getirmesi gereken sorumluluklar vardır. Bunları şöyle sıralayabiliriz (Taymaz, 2000, 60):

1. Okulun amaçlarını ve felsefesini açıklamak.
2. Okulun politikalarını saptamak ve tanıtmak.

3. Okul etkinlikleri için ihtiyaçları saptamak.
4. Okulda katılımcı ve demokratik yönetimi geliştirmek.
5. Okulda kişiler guruplar arası ilişkileri kurmak.
6. Eğitim ve öğretim etkinliklerini planlamak.
7. Çevrenin desteğini kazanmak.
8. Okul içi ve okul dışı öğelerle iletişim ve eş güdüm sağlamak.
9. Etkili bir işletme yönetimi geliştirmek ve uygulamak.
10. Yapılan alışmaları sürekli izlemek ve değerlendirmek.

Okullarda insan kaynakları yönetiminin etkin bir şekilde uygulanması ve okul müdürlerinin bu konuda üzerlerine düşen, yukarda belirtilen sorumlulukları yerine getirmeleri halinde öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkileyecek bir çok neden de ortadan kaldırılmış olur.

2.6.4.1. Eğitim Örgütlerinde Öğretmenleri Motive Eden Faktörler

İnsan, psiko-sosyal açıdan çok karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu karmaşıklığın yanında, insanlar psiko-sosyal açıdan birbirlerinden farklı özelliklere de sahiptirler. Buna bağlı olarak öğretmenlerin de birbirlerinden farklı özellikleri ve gereksinimleri vardır. Öğretmenlerin farklı özellik ve gereksinimlerine paralel olarak öğretmenleri motive etmek için kullanılan yöntemler de çeşitlilik gösterir.

Öğretmenlerin motivasyonlarını arttıran faktörler hakkında yapılan araştırmalarda bir çok faktörden söz edilmiştir. Öğretmenlerin gereksinimleri ve beklentileri farklı olmasına rağmen araştırma bulgularınca şu ortak niteliklerin okulda motivasyon ve iş doyumunda etkili olduğu ortaya konulmuştur (Ataklı, 1996, 23):

1. İyi ve adil ücret
2. İyi alışma koşulları
3. Yükselme ve gelişme olanağı
4. Başarının takdir edilmesi
5. İş garantisi
6. Kişisel sorunların anlayışla karşılanması
7. İşin ilginç ve anlamlı olması

Öğretmenlerin motivasyonunda etkili olan bu nitelikleri şöyle açıklayabiliriz:

İyi ve Adil Ücret: Her çalışan gibi öğretmenlerde yaptıkları işin karşılığında doyurucu bir ücret almak isterler. Öğretmenin aldığı ücretin tatmin edici olması, onun işine olan bağlılığını ve özenini arttıracaktır. Ayrıca kendisiyle aynı statüde olan öğretmenlerle aynı ücreti alması öğretmende, motivasyonu olumsuz etkileyen ücrette adaletsizlik duygusunu yok edecektir. Böylece öğretmenin motivasyonunun önündeki bir engel de ortadan kalkmış olacaktır.

Ülkemizde öğretmenlere verilen ücret okul müdürleri tarafından belirlenmediği için, okul müdürlerinin bu konuda yapabilecekleri çok fazla bir şey yoktur. Ancak okul müdürleri, ek ders dağılımı yaparken adil olmaya önem göstermelidirler.

İyi Çalışma Koşulları: Öğretmenlerin çalışma ortamlarında yapılacak iyileştirmeler onların motivasyonuna olumlu katkı yapacaktır. Öğretmenlerin anlatacakları derslerle ilgili materyal ve kaynaklara ulaşmada zorlanmayacakları, istedikleri araçları ders esnasında kullanabilecekleri bir okul ortamında öğretmenler işlerine daha da motive olacaklardır.

Ders aralarında dinlenecekleri rahat ve ferah ortamlar sunmak, öğretmenlere değer verildiğinin bir ifadesi olarak öğretmenleri motive edecektir. Ayrıca okulda bir tane öğretmenler odası yerine, her öğretmene ya da birkaç öğretmene birden verilecek çalışma odaları, onlara daha iyi çalışmalar hazırlamaları, araştırmalar yapmaları konusunda yararlı olacak ve işlerine yoğunlaşmalarını sağlayacaktır.

Yükselme ve Gelişme Olanakları: Öğretmenlere verilecek yükselme ve gelişme olanakları onların kendilerini gerçekleştirme hedeflerine kapı açacağından motivasyonlarını da olumlu etkileyecektir. Okul yöneticileri bu noktada, öğretmenlerin gelişimlerine katkı yapacak konularda seminerler organize edebilir, ekstra özellikleri olan öğretmenlerin bu özelliklerini kullanabilecekleri, başkalarına aktarabilecekleri ortamlar hazırlayabilir. Okul yöneticileri, öğretmenleri kariyer basamağı sisteminde bir üst kariyeri elde etmeleri için teşvik etmelidirler.

Başarının Takdir Edilmesi: Her çalışan gibi öğretmenler de yaptıkları iş hakkında dönüt alma ihtiyacı hissederler. Başarılı oldukları bir işte takdir edilmemeleri, onlarda işi yapmış olmalarının hiçbir anlamı olmadığı hissini uyandırır. Bu his, öğretmenin aynı başarılı davranışı bir daha tekrarlamasını engelleyebilir. Okul müdürleri başarı gösteren öğretmenleri zamanında takdir ederlerse onlarda oluşması muhtemel bu hissin önüne geçmiş olurlar. Ayrıca başarının takdir edilmesi, öğretmenin

aynı başarıyı hatta daha fazlasını göstermek için işine daha da motive olmasını sağlar, Öğretmenin çalıştığı kuruma bağlılığını artırır.

İş Garantisi: Öğretmenin işini kaybetme korkusu ya da işinin devamlılığına dair endişesi onun motivasyonunu olumsuz etkileyebilir. Öğretmenlik mesleğinde devamlı olmadığına farkında olan öğretmenin bu mesleğe motive olması zor olur.

Öğretmenlere iş garantisinin okul müdürleri tarafından verilmesi günümüz eğitim sisteminde mümkün değildir. Öğretmenlerin iş garantisi devlet eliyle sağlandığından, okul müdürleri ücretli öğretmenlerin veya vekil öğretmenlerin iş garantilerinin sağlanması konusunda çözüm odağı değildir. Türk eğitim sistemindeki ücretli öğretmen, vekil öğretmen, usta öğretici, vb. öğretmenlik uygulamaları olumlu getirileri de göz ardı edilmeden, motivasyon açısından sorgulanabilir. Bu şekilde çalışan öğretmenlerin iş garantisi olmadığından öğretmenlik mesleğini icra ederken içinde bulunacakları motivasyon düzeyi yüksek olmayabilir.

Kişisel Sorunların Anlayışla Karşılanması: Öğretmenler de diğer çalışanlar gibi her şeyden önce birer insandır. İnsan olmanın gereği olarak onların da okul içinde veya dışında kendilerine özgü problemleri, ihtiyaçları vardır. Kişisel problemlerini çözemeyen öğretmenlerin işlerine karşı motivasyonları alt seviyelere düşebilir.

Okul müdürleri her şeyden önce bu problemleri tespit etme konusunda uyanık olmalı, öğretmenlerinin problemlerinin nedenleri hakkında araştırma yapmalıdır. Okul müdürleri bu problemleri ve ihtiyaçları göz ardı etmeden öğretmenleri dinlemeli, çözüm bulmaları konusunda öğretmenlere yol göstermeli, kolaylaştırıcı liderlik rolünü üstlenmelidirler. Okul müdürlerinin bu tutumu sorunların çözümüne katkı sağlar. Böylece öğretmenlerde motivasyonun düşmesine neden olacak faktörlerin bir tanesinin daha önüne geçilebilir. Hatta kişisel sorunlarıyla ilgilenildiğini, kişisel sorunlarının anlayışla karşılandığını, bunların çözümü konusunda kendisine yardım edildiğini gören öğretmenin motivasyonu daha da artabilir.

İşin ilginç ve anlamlı olması: Okul müdürleri öğretmenlere yönelik ilgi çekici ve anlamlı etkinlikler organize etmeli ve bu etkinliklerde öğretmenlere görevler vermelidirler. Böylece öğretmenleri tek düzelikten biraz olsun kurtarmış olabilirler. Farklı ve ilginç işlerde görev almak öğretmenleri yaptıkları işi başarma adına daha da motive edecektir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta; öğretmenlere, onları

başarısızlığa itecek, onlarda hayal kırıklığına yol açacak, öğretmenlerin üstesinden gelemeyecekleri işler vermemektir.

Yukarıda sayılan bu niteliklere ek olarak Erkoç (akt. www.insankaynaklari.com), yöneticilere, öğretmen motivasyonunu arttıracak şu önerilerde bulunmaktadır:

Örnek davranışlarda bulunmak istiyorsanız kişilere övgüde bulunmayı öğrenin. Çalışanlarınızı doğru bir iş yaparken yakalayın ve bunu ona söyleyin. Genellikle yöneticiler, çalışanları yanlış bir iş yaparken onlarla iletişim kurmayı tercih ederler. Eğer mümkünse velilere bile, öğretmenin güzel ve örnek davranışlarından bahsedin.

Okullarda zümre/akademik toplantıların düzenlenme yerini sık sık değiştirin. Zümre/akademik toplantıları farklı sınıflarda yaparak, öğretmenlerin iş arkadaşlarına neler yapmakta olduklarını anlatmalarını sağlayın.

Öğretmenlerin teşvik edilmesi. Kendinizin de dahil olduğu bir okul liderlik takımı oluşturun. Bu takımda siz ve sizin seçmiş olduğunuz öğretmenler yer alsın. Takım, bütçelendirme hazırlıkları, okul gelişim projeleri gibi konularda kararlar alsın.

Grup başarılarını takdir edin. Okul içerisinde elde edilen başarıları takip edin ve okul sonrası kutlamalar düzenleyerek kişilerin başarılarını pekiştirin.

Küçük detayları göz ardı etmeyin. Üzerinde çalışanlarınız hakkında düşünceleriniz yazılı olan, onları düşündüğünüzü ifade eden cümleler yazılı küçük kartlar hazırlayın ve çalışanlarınıza yollayın.

Okul girişine bir pano hazırlayın. Okul girişine öğretmenlerin hazırlamış oldukları makaleleri, yayınların ilanlarını, velilerden gelen teşekkür mektuplarını ve okulunuzda devam eden güzel olayları anlatan afişleri asınız.

Kişilerin taleplerini dikkate alın. Okulunuzda çeşitli taleplerde bulunan çalışanlarınızın taleplerini dikkate alın. Bu taleplere mümkün olduğu kadar hızlı dönütler verin. Bu davranışınız çalışanlarınızın taleplerini önemseydiğinizi gösterecektir.

Bir günlük öğretmen programları yürütün. Öğretim yılı içerisinde bir gün belirleyin ve o gün farklı okullardan öğretmenleri okulunuza davet ederek, ders vermelerini isteyin. Böylece tecrübeli öğretmenleri nasıl uygulamalar yaptıklarını görebilirsiniz.

Kalabalık sınıflar, disiplin sorunları, öğrencilerin alkol ve madde kullanmaları, şiddet, düşük maaşlar, ilgisiz ebeveynler, olumsuz yönetici tutumları ve benzeri pek çok

sorunla karşı karşıya kalmaları, öğretmenlerin stres yaşamalarına ve tükenmişlik sendromu geliştirmelerine yol açmaktadır. Stresli ve kaygılı öğretmenlerin dikkatleri, öğrencilerine karşı toleransları ve öğrencilerinin gelişimlerini destekleme düzeyleri düşük olur. Bu öğretmenlerin öğrencileriyle etkileşimi azalır. Öğretmenlerin stres düzeyi arttıkça öğrencilerin de stres ve kaygıları artar ((Russell ,Altmaier, VanVelzen, (1987), Blase (1986) ve Sinclair, Ryan (1987)'den akt. Yazıcı, 2009, 40-41.).

Okul yöneticisi, okulunda bir kalite kültürü oluşturmalıdır. Bu kalite kültürünün, bütün çalışanlar tarafından kabulünü sağlamalıdır. Okul kültürü, okulun performans düzeyini artırıcı yönde düzenlenmelidir. Okulun performans düzeyinin artmasını engelleyen kültürel öğeler varsa, bu öğelerin etkilerinin asgari düzeye indirilmesi için de tedbirler alınmalıdır. Okul yöneticisinin performans yönetim sistemi, okulun özel gereksinimlerine ve koşullarına uyumlu ve hedeflerini içerir nitelikte olmalıdır. Hatta, performans artırımını sağlayabilmek için, okulun kültürel yapısı ve değerleri de değiştirilmelidir. Her öğretmenin, öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları belirlenmeli, bu algı ve beklentilere dayalı olarak, öğretmenlere olanaklar sağlanmalıdır. Okul yöneticisi, öğretmenlerin ilgi alanlarını bilmeli, görevlendirme ve ekip çalışmalarında azami ölçüde bu potansiyellerden yararlanmalıdır. Okul yöneticileri performans katkıda bulunan faktörleri saptamalı, bu faktörler arasındaki etkileşimleri gündeme getirmeli, ortak olan değerleri yüceltmeli, çatışmaları ise çözmelidir (Cemaloğlu, akt. <http://yayim.meb.gov.tr>).

Çiçek (2002), 2001-2002 eğitim-öğretim yılında Rize ilinin merkez ve ilçelerindeki tüm ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim okulu yöneticileri (müdür ve müdür yardımcıları) ve bu okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırma için; psiko-sosyal boyut, örgütsel ve yönetsel boyut ve maddi boyut olmak üzere üç boyut ve bu boyutlara ait, okul yöneticilerinin kullanabileceği motivasyon yöntemleri geliştirmiştir. Çiçek (2002) bu yöntemleri şöyle sıralamıştır:

Psiko-Sosyal Boyutta Yer Alan Motivasyon Yöntemleri:

- 1- Öğretmenler arasındaki iyi ilişkileri geliştirmek için çeşitli etkinlikler (sinema, tiyatro, piknik, sportif vb.) düzenleme.
- 2- Bir öğretmeni gösterdiği yüksek performansı için hemen sözlü olarak kutlama.
- 3- Her ayın başarılı öğretmenini seçme ve ilan panosunda herkese duyurma.
- 4- Performansı için öğretmene kendi el yazısıyla bir teşekkür mektubu yazma.

5-Özel günlerde, öğretmenlerin evlerine kendi el yazısı ile yazılmış ve imzalanmış kartlar gönderme.

6- Resmi bayram törenlerini düzenleyen öğretmenlere teşekkürlerini belirtmek için tören sonrası tüm öğretmenlerin katıldığı çaylı toplantı düzenleme.

7- Öğretmenlerin, öğretmenler odasında fıkra, şaka, karikatür, makale, duyuru vb. asabilecekleri bir pano yaptırma.

8- Öğretmenlerin özel sorunlarının çözülmesine yardımcı olmaya çalışma.

Örgütsel ve Yönetmelik Boyutunda Yer Alan Motivasyon Yöntemleri:

1- Başarılı öğretmenler arasında bir ayırım yapmadan ‘teşekkür’ ve ‘takdir’ belgesi ile ödüllendirilmeleri için teklifte bulunma.

2- Dönem içinde mazeret ya da idari izine ihtiyacı olanlara kolaylık sağlama.

3- Okula alınacak araç ve gereçler için öğretmenlerin görüşlerini dikkate alma.

4- Eğitim-öğretimle ilgili toplantılara tüm öğretmenlerin katılmasını sağlama ve karar sürecine katmaya özen gösterme.

5- Öğretmenleri, seminer, konferans, hizmet içi eğitim etkinliklerine vb. katılmaları için özendirme.

6- Okulla ilgili alacağı önemli kararlarda öğretmenlere danışma.

7- Görevlendirmelerde, öğretmenlere adil davranma.

8- Öğretmenlerle okul ve eğitim sorunlarını tartışma toplantıları düzenleme.

9- Okulu ilgilendiren çeşitli sorunlarla ilgili kararları öğretmenlerle birlikte alma.

10- Öğretmenlere yasal haklarını ve sorumluluklarını öğrenmeleri için gerekli yardımda bulunma.

11- Öğretmenleri ilgilendiren (sınıf dağıtımı) konularda öğretmenlere danışma.

12- Okuldaki ısı, ışık, temizlik gibi fiziksel koşulları geliştirmek için çaba gösterme.

13- Değerlendirmelerde yansız davranma.

14- Yasa ve yönetmelikleri baskı aracı olarak kullanmaktan kaçınma.

Maddi Boyutta Yer Alan Motivasyon Yöntemleri:

1- Başarılı öğretmenlerin ‘maaş’ ile ödüllendirilmesi için teklifte bulunma.

2- Öğretmenlerin başarılarını küçük hediyelerle (kitap, kalem, vb.) ödüllendirme.

3- Özel günlerde öğretmenlere çiçek gönderme.

4- Verilen özel bir görevi başarıyla tamamlayan bir öğretmeni plaketle ödüllendirme.

5- Bir öğretmeni başarısı nedeniyle eşi ile birlikte gidebileceği bir akşam yemeği ya da eğlence ile ödüllendirme.

6- Öğretmenlerin çocuklarına oyuncak alarak onu ödüllendirme.

7- Okul kitaplığına öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişmelerini sağlayacak kitaplar alma.

8- Öğretmenlerin yeniliklerden haberdar olmaları için okul adına bir eğitim dergisine abone olma.

9- Okula yeni gelen öğretmenlere ‘‘hoş geldin’’ ve ayrılanlara da ‘‘güle güle’’ partisi düzenleme.

Çiçek (2002)'nin araştırmasında, genel olarak bakıldığında, psiko-sosyal motivasyon yöntemlerini yöneticiler ara sıra ($\bar{X}= 2.72$) kullandıklarını, öğretmenler ise yöneticilerin bu yöntemleri çok seyrek ($\bar{X}= 2.26$) kullandıklarını belirtmişlerdir. Psiko-sosyal motivasyon yöntemlerinin öğretmenleri işe güdüleme düzeyini ise yöneticiler çok ($\bar{X}= 3.49$), öğretmenler ise biraz ($\bar{X}= 3.49$) derecesinde görmektedir. Örgütsel ve yönetsel motivasyon yöntemlerini yöneticiler her zaman ($\bar{X}= 4.57$) kullandıklarını, öğretmenler ise yöneticilerin bu yöntemleri çoğu zaman ($\bar{X}= 4.05$) kullandıklarını belirtmişlerdir. Örgütsel ve yönetsel motivasyon yöntemlerinin öğretmenleri işe güdüleme derecesini ise yöneticiler pek çok ($\bar{X}= 4.29$), öğretmenler ise çok ($\bar{X}= 4.16$) derecesinde görmektedir. Maddi motivasyon yöntemlerini ise hem yöneticiler ($\bar{X}= 2.55$) hem de öğretmenler ($\bar{X}= 2.09$) çok seyrek derecesinde belirtmişlerdir. Maddi boyutta yer alan öğretmenleri işe güdüleme yöntemlerinin öğretmenleri işe güdüleme düzeyini yöneticiler çok ($\bar{X}= 3.59$), öğretmenler ise biraz ($\bar{X}= 3.30$) düzeyinde belirtmişlerdir.

Ünal (<http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr>)'ın 1997-1998 öğretim yılında, İstanbul il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görevli 28 yönetici ve 158 sınıf öğretmeni örnekleme üzerinde, ilköğretim okulu yöneticilerinin okullarında motivasyonu sağlamak amacıyla yaptıkları etkinlikleri yönetici ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre saptamak amacıyla yaptığı çalışmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

- Yöneticiler, okulda işbirliği yapmada, sosyal ilişkilerinde oldukça etkindirler.
- Yöneticiler, okulda çalışan öğretmenlerine güvenmek, inanmak, onları takdir etmenin motivasyonu sağlamada etkili olduğunun bilincindedirler.

- Yöneticiler, öğretmenlere okuldaki işler hakkında bilgi vermeyi ve yapılan toplantılar dışında da onların görüşlerini almayı, alınan kararlara katılmalarını sağlamayı, etkili motivasyon etkinlikleri olarak yeterince kullanmamaktadırlar.

- Yöneticilerce, öğretmenlerin iş doyumunu ve morallerini sağlamanın örgüt verimliliğine etkisi üzerinde fazla durulmamaktadır.

- Yöneticiler, öğretmenlerin bireysel beklenti ve ihtiyaçlarının çok az dikkate almakta ve bu konuda ilgisiz davranmaktadırlar.

- Yöneticiler, öğretmenlerin etkinliklerinin gerçek anlamda değerlendirilmesinin yapılmadığı konusunda fikir birliği halindedirler.

- Cinsiyet, kıdem ve okuldaki görev değişkenlerine göre yöneticilerin motivasyonu sağlama etkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Demir (<http://www.pegem.net>)'in yapmış olduğu araştırmada , öğrencilerin; derse katılıp katılmamaları, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci iletişimi, sınıf ve okul kurallarına uyup uymamaları, araç-gereç getirip getirmemeleri gibi özelliklerinin öğretmenin motivasyonunu etkilediği belirlenmiştir. Yine bu araştırmada öğretmenler, diğer öğretmenlerle iletişim içinde olup olmamaları, işbirliği içinde çalışıp çalışmamaları, okul ikliminin pozitif olup olmaması, okul yönetiminin disiplin yönetmeliği gibi yönetmelikleri gereği gibi uygulayıp uygulamaması, okul yönetimi ile öğretmenler arasındaki etkileşimin olumlu olup olmaması, okul yönetimine duyulan güven, yine okul yönetiminin eğitim-öğretim faaliyetlerine karşı tutumları gibi değişkenlerin motivasyonlarını etkilediğini belirtmişlerdir. Aynı araştırmada sınıf öğretmenleri, motivasyonlarını etkileyen diğer değişkenleri ise müfettişlerin kendilerine karşı takındıkları tavır, ailenin öğretmeni desteklemesi ve öğretmenle iletişim içinde olması, okula ulaşımın kolay olup olmaması, çevrede sinema, tiyatro gibi sosyal faaliyetlerin olup olmaması, iklim, yer şekilleri gibi coğrafi şartların uygun olup olmaması olarak açıklamışlardır. Aynı araştırmada öğretmenler kendi özellikleri içinde yer alan eğitim fakültesi mezunu olup olmama, maaş durumu gibi özelliklerin de motivasyonlarını etkilediğini belirtmişlerdir.

Özgan ve Aslan (2008)'in Gaziantep ilinde 45 ve 55 personele sahip iki devlet okulunda yaptıkları çalışmada; öğretmenler genel olarak okul yöneticilerinin tavırlarının emrivaki, sert ve kaba olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenler, yöneticilerin birebir iletişim kurmadıklarını, görevleri genellikle yazışma ve toplantı yoluyla iletmeyi tercih

ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, yöneticilerin iletişim kurarken bir öğretmenle değil de öğrenci ile konuşur gibi bir tavır takındıklarını vurgulamışlardır. Öğretmenler bu nedenlerden dolayı işi yapmaya olan isteklerinin azaldığı vurgulamışlardır. Öğretmenler, verilen işleri motive oldukları ve gönülden istedikleri için değil sırf görevleri olduğunu düşündükleri için yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler yöneticilerin tavırlarının istikrarsız olduğunu da belirtmişlerdir. Bu durumu yöneticilerin kendi görevlerini tam olarak yerine getirmeye iken öğretmenlerden aynı hassasiyeti göstermelerini beklemeleri ile açıklamaktadırlar. Öğretmenler, yöneticilerin iletişim becerisinin yetersiz olmasının nedeninin ise okul müdürlerinin kendilerini okulun kralı gibi görmelerinden kaynaklandığını düşünmektedirler. Yöneticilerin bu inançlardan dolayı iletişimin hep emir verici yönde geliştiğinin, sert ve kaba ifadeler kullanıldığının üzerinde durmuşlardır. Aynı şekilde öğretmenler yaptıkları işlerden dolayı ödüllendirilmediklerini, takdir edilmediklerini ve kendilerine teşekkür edilmediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, daha çok eleştiri ya da suçlamalarla karşılaştıkları için çalışan ile çalışmayan öğretmenin ayırt edilmediğini, hatta eşit tutulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca yöneticilerin kendilerini yönetici rolüne çok fazla kaptırarak samimi bir ortamdan uzaklaştıklarına da vurgu yapmışlardır. Öğretmenler, yöneticilerin samimi olmanın disiplinsizlik yaratacağı gibi bir algıya sahip olduklarını ve her zaman resmi ve sert davrandıklarını da belirtmişlerdir.

Araştırmada öğretmenler, okul yöneticilerinin Türkçeyi güzel ve etkin kullanma becerisini de yetersiz görmekteyizler. Öğretmenler yöneticilerin hitap ederken bile uygun kelimeleri kullanmadıklarından yakınmaktadırlar. Öğretmenler, okul yöneticilerinin iyi bir iletişim kurarlarsa disiplinin bozulacağı korkusu yaşadıklarını düşünmektedirler. Aslında iyi bir iletişimin olduğu yerde öğretmenlerin motivasyonunun ve örgüte bağlılıklarının artacağı da belirtilen görüşlerdendir.

Aynı araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerin motive edici bir iletişim biçimine sahip olmadıkları, okul yöneticilerin iletişim tarzının genel olarak sert, kaba ve emrivaki olarak algılandığı, aksi durumların ise çok nadir görüldüğü ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, yöneticilerin emri vaki konuşma tarzlarının öğretmenleri göreve motive etmek yerine onların motivasyonlarını azalttığı yönünde görüş bildirmişlerdir.. Öğretmenlerin takdir edilmemesi de belirtilen problemler arasındadır. Öğretmenler yaptıkları işlerden dolayı onlara teşekkür etmenin, takdir edilmenin ve ödüllendirmenin

motive edici bir özelliğe sahip olduğunu vurgulamışlardır. Araştırmaya genel olarak bakıldığında öğretmenlerin motivasyon eksikliğinin emrivaki, sert ve kaba konuşmalardan kaynaklandığı ön plana çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenler yöneticilerin sahip olduğu bu sert ve emrivaki tavrın kendilerinde o işi yapmaya mecbur oldukları hissini uyandırdığını belirtmişlerdir. Bunun sonucu olarak da öğretmenler verilen görevleri sırf yapmış olmak için yaptıklarını, bazen olayın inatlaşma şeklinde geliştiğini ve o işi geciktirerek gerçekleştirmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, verilen işi görevleri olduğunu ve fayda sağlayacağını düşündükleri ya da yapmaya mecbur olduklarını hissettikleri için yaptıklarını vurgulamışlardır.

Araştırmada, yöneticilerin kendi görevlerini yerine getirmezken öğretmenlerden böyle bir talepte bulunmaları öğretmenlerce tutarsız bulunmaktadır. Öğretmenler, yöneticilerin kendi görevlerini öğretmenlere yüklemelerinin de motivasyonu düşürdüğü görüşündedirler.

Araştırmada, yöneticiler öğretmenler ile samimi ve nazik bir iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Bununla beraber bu samimi ve nazik iletişimden uzak olarak ‘şunları yapmanız gerekiyor’ gibi cümleler kullandıklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticileri emrivaki iletişimin motivasyonu düşürdüğü, bunun aksine samimi, kibar ve işin önemini içeren konuşmaların ise motivasyonu arttırdığı görüşündedirler. Ayrıca okul yöneticileri öğretmenlerle onları önemsediklerini belirten cümlelerle iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticileri nazik ve kibar davranıldığında ve ricalarda bulunulduğu zaman öğretmenlerin kendilerini kırmayarak o işi yaptıkları fakat emrivaki konuşmalar yapıldığı zaman ise o işi yapmak istemedikleri, gönülsüz oldukları görüşündedirler.

Araştırmada, yöneticiler iletişim biçimleri ile ilgili bir problem görmemektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin motivasyonlarının iletişimden dolayı bozulması gibi bir durumun yaşanmadığını belirtmişlerdir. Yöneticiler öğretmenlerin, verdikleri görevleri yerine getirdikleri için iletişim sorunu yaşamadıkları görüşündedirler. Yöneticilerden bir tanesi öğretmenlerin bir görevi yapmamasını iletişim ögesine değil de öğretmenlerin o görevi unutmuş olmasına bağlamıştır. Yöneticilerden bir diğeri ise kişinin görevi yapmamasını yine aynı şekilde kendi iletişim biçimlerine bağlamayarak öğretmenlerin bazen art niyetli davrandıklarını belirtmiştir. Çünkü görevleri verirken öğretmenlerin

kararlara katıldığı, görüşlerine önem verildiği ve takım çalışması yapıldığı görüşündedir.

Araştırmada, öğretmen ve yönetici görüşlerine bakıldığında genel olarak birbirinden farklı olduğu görülmüştür. Fakat şu konuda görüşlerin benzer olduğu görülmüştür. Bazı yöneticiler, kibar ve nazik konuşmanın öğretmenin motivasyonunu arttırdığını ve bazen yapmak istemeseler bile konuşma tarzından etkilenecek o görevi yaptıklarını belirtmişlerdir. Aynı şekilde birkaç öğretmen de kendilerinden nazik bir şekilde bir şey istendiğinde görevi yerine getirdiklerini belirtmişlerdir.

Kocabaş ve Karaköse (2005)'in Gaziantep il merkezinden 4 özel okul, 3 lise, 7 ilköğretim okulu ve Kahramanmaraş il merkezi ve ilçelerinden 5 özel okul, 8 lise, 13 ilköğretim okulunda, özel okul ve devlet okullarındaki müdürlerin tutum ve davranışları (liderlik rolleri) ile öğretmenlerin motivasyonu arasında herhangi bir ilginin olup olmadığını saptama amacıyla yapmış oldukları araştırma sonuçlarına göre; okul müdürlerinin yönetim becerileri, bireyler arası iletişim, çalışanları fark etme ve takdir etme yönünden gösterdikleri tutum ve davranışlar; özel okulda çalışan öğretmenler tarafından olumlu yönde değerlendirilirken, aynı tutum ve davranışlar devlet okullarında çalışanlar arasında sınırlı düzeyde destek bulabilmiştir. Ayrıca özel okullarda çalışan öğretmenler, devlet okullarında görev yapan öğretmenlere oranla; okulun çalışma ortamı, fizikî yapısı ve örgütsel iklimine yönelik konularda daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlik mesleğinin saygınlığına ve bu mesleğin kabullenilme düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinde, özel okulda çalışanlar devlet okullarındakilere oranla daha olumlu fikir belirtmişlerdir.

Bu araştırmalarda da görüldüğü gibi motivasyonu artırma yöntemlerinin okul müdürleri tarafında uygulanması, öğretmenlerin bir çok gereksinimine cevap vereceğinden öğretmen motivasyonunun artırılmasında etkili olabilir.

Öğretmenler ve aileler kendilerine anlayışla yaklaşan okul yöneticilerinin beş temel özelliğini şu şekilde sıralamışlardır (Doll, 1972'den aktaran Güçlü, 1996, 17):

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

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan araştırma aracı ve araştırma verilerinin toplanması konuları açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkilerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma nedensel ilişkiye dayalı bir model niteliğindedir.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini Manisa ilindeki kamu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. 12. 02. 2009 tarihinde Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün web sayfasından elde edilen verilere göre Manisa ili genelinde toplam 675 tane kamu ilköğretim okulu bulunmakta ve bu okullarda toplam 6892 öğretmen görev yapmaktadır.

Araştırmanın örneklemini Manisa ilinin, random yöntemiyle seçilen Manisa Merkez İlçe, Akhisar, Kırkağaç ve Gördes ilçelerinde bulunan kamu ilköğretim okullarında çalışan 410 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem grubunda yer alan ilçelerden her birinde kaç öğretmene anket uygulanacağı ise her bir ilçedeki öğretmen sayısının bu dört ilçenin toplam öğretmen sayısına oranlanması ve bu oran doğrultusunda 410 kişilik örneklem grubunun bu ilçelere paylaştırılmasıyla tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilçelere dağılımları Tablo-6'da verilmiştir.

Tablo-6
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlçelere Dağılımları

İl	İlçe	Görev Yapan Öğretmen Sayısı	Araştırmaya Katılan Öğretmen Sayısı	Anketi Geçerli Olan Öğretmen Sayısı
Manisa	Merkez	1636	237	235
	Akhisar	758	116	114
	Gördes	175	29	29
	Kırkağaç	172	28	28
Toplam		2741	410	406

Tablo-6’da görüldüğü gibi, Manisa Merkez İlçede 237, Akhisar ilçesinde 116, Gördes ilçesinde 29 ve Kırkağaç ilçesinde 28 öğretmene anket uygulanmıştır. Ankete katılan öğretmenler random yöntemiyle seçilmiştir. Uygulanan 410 anketten 406 tanesi geçerli kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin belirlenen değişkenlere göre dağılımları Tablo-7’de gösterilmiştir.

Tablo-7’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 406 öğretmenin %49,75’ini kadın öğretmenler oluştururken %50,25’ini erkek öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmaya katılan 406 öğretmenden % 6,15’i 21-25 yaş grubunda, % 17,24’ü 26-30 yaş grubunda, % 22,41’i 31-35 yaş grubunda, %39,16’sı 36-45 yaş grubunda ve % 15,02’si de 46 ve üzeri yaş grubundadır. Araştırmaya katılan 406 öğretmenden % 80,54’lisans, % 3,69’u yüksek lisans ve üzeri, % 8,12’si lisans tamamlama ve % 7,63’ü de diğer eğitim düzeylerine sahiptir. Araştırmaya katılan 406 öğretmenden % 13,54’ü 1 ile 5 yıl arası, % 21,18’i 6 ile 10 yıl arası, % 25,61’i 11 ile 15 yıl arası, % 18,22’si 16 ile 20 yıl arası, % 21,42’si 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Araştırmaya katılan 406 öğretmenden % 35,46’sı bulunduğu okulda 1 veya 2 yıldır çalışmakta, % 33,74’ü 3 veya 4 yıldır çalışmakta, % 15,27’si 5 veya 6 yıldır çalışmakta, % 6,89’u 7 veya 8 yıldır çalışmakta, % 8,62’si de 9 ve üzeri yıldır çalışmaktadır.

Tablo-7
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımları

DEĞİŞKEN	DEĞİŞKEN TÜRÜ	F	%
Cinsiyet	Kadın	202	49,75
	Erkek	204	50,25
Yaş	21-25	25	6,15
	26-30	70	17,24
	31-35	91	22,41
	36-45	159	39,16
	46 ve Üzeri	61	15,02
Eğitim Düzeyi	Lisans	327	80,54
	Yüksek Lisans ve Üzeri	15	3,69
	Lisans Tamamlama	33	8,12
	Diğer	31	7,63
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	55	13,54
	6-10 yıl	86	21,18
	11-15 yıl	104	25,61
	16-20 yıl	74	18,22
	21 yıl ve Üzeri	87	21,42
Okuldaki Görev Süresi	1-2 yıl	144	35,46
	3-4 yıl	137	33,74
	5-6 yıl	62	15,27
	7-8 yıl	28	6,89
	9 yıl ve Üzeri	35	8,62
Toplam Katılımcı		406	100

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri literatür taraması ve örnekleme alınan öğretmenlere iki adet ölçme aracı uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak birinci ölçek bölümünde örnekleme alınan kişilerin kişisel bilgilerine yönelik 5 adet çoktan seçmeli soruyu içeren kişisel bilgi formu kullanılmıştır. İkinci bölümde, daha önce Gürbüz ve Güzel (2003) tarafından kullanılan ve Aksoy (2006) tarafından geliştirilen, 18 maddeden oluşan ‘‘ Çalışanların İş Motivasyonu’’ adlı ölçek yazardan izin alınarak kullanılmıştır. Ölçeğin üçüncü bölümünde ise Hallinger (1983) tarafından geliştirilen ve Gümüşeli (1996) tarafından Türkiye’ye uyarlanan, 70 maddeden oluşan

“Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” adlı ölçek yazardan izin alınarak kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan “Çalışanların İş Motivasyonu Ölçeği” Aksoy(2006) tarafından uygulanmış ve elde edilen verilerle ölçeğin güvenirliliği Cronbach Alpha katsayısı iç tutarlılık açısından incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda Alpha değeri .794 olarak belirlenmiştir. Aynı ölçek Tanrıverdi (2007) tarafından TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları’nda görev yapan 46 kişilik ve İstanbul Özel Amerikan Robert Kolejinde Görev yapan 34 kişilik öğretmen grubuna uygulanmış ve Alpha değeri .903 olarak hesaplanmıştır. Her iki değer de kabul edilebilir oran olan .75’ten yüksek oranda gerçekleştiği için “Çalışanların İş Motivasyonu Ölçeği” okul ortamına uyarlanmış haliyle çoğaltılarak örneklem grubuna uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” adlı ölçeğin temel görev alanları kapsamında yapılan güvenirlik analizi sonuçları Tablo-8’de verilmiştir (Gümüseli, 1996, 30).

Tablo-8
Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Güvenirlik Analizi
Tablosu

Öğretim Liderliği Temel Görev Alanları	İlgili Davranış (Madde) Sayısı	Alpha Değeri
Okulun amaçlarını geliştirme	5	0.90
Okulun amaçlarını açıklama	9	0.92
Öğretimi denetleme ve değerlendirme	9	0.90
Eğitimin programını eşgüdümleme	8	0.89
Öğrenci ilerlemesini izleme	10	0.94
Öğretim zamanını koruma	4	0.88
Varlığını hissettirme	4	0.85
Öğretmenlere özendirici ödüller verme	4	0.87
Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama	9	0.93
Akademik standartları geliştirme ve uygulama	4	0.84
Öğrencileri öğrenmeye özendirme	4	0.93
TOPLAM	70	0.99

Ölçeklerin kullanılması için yazarlarından alınan kullanım izinleri EK-2 de verilmiştir. Araştırmanın yapılacağı örneklem grubu belirlendikten sonra Manisa İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmış olup EK-4'de sunulmuştur.

Araştırma için kullanılan anketler öğretmenlere araştırmacı tarafından dağıtılmış ve bir hafta sonra yine araştırmacı tarafından toplanmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Veri toplama aracı, her birinde 5'li likert türü ifadenin yer aldığı, ilköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini ve ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeylerini ölçmeye yönelik iki ölçekten oluşmuştur. Motivasyon ölçeğinde yer alan ifadelerin puanlamaları; 1-1,79 arası hiç memnun değilim; 1,80-2,59 arası memnun değilim; 2,60-3,39 arası kararsızım; 3,40-4,19 arası büyük ölçüde memnunum ve 4,20-5,00 arası ise tamamen memnunum şeklinde belirlenmiştir. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ölçeğinde yer alan ifadelerin puanlamaları ise; 1-1,79 arası çok az; 1,80-2,59 arası az; 2,60-3,39 arası ara sıra; 3,40-4,19 arası çoğunlukla ve 4,20-5,00 arası ise her zaman şeklinde belirlenmiştir. Toplanan ölçeklerden geçerli kabul edilenler numaralandırılmış ve verilen cevaplar kodlanmıştır.

Araştırma bulgularının elde edilebilmesi için;

1. İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin cinsiyet, yaş, mesleki deneyim ve buldukları okuldaki görev süreleri değişkenlerine göre karşılaştırılması için 'ANOVA'
2. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin eğitim düzeylerine göre karşılaştırılması için Kruskal Wallis testi,
3. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının alt boyutlarını hangi düzeyde gösterdiklerini ve ilköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyonlarının hangi düzeyde olduğunu belirlemek için betimsel istatistikler,
4. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin motivasyonunu yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi

kullanılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS 15.0” programında çözümlenmiş, manidarlıklar .05 düzeyinde sınanmış ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak çizelgeler halinde sunulmuştur.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

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

Bulguların sıralanması ve açıklanması, araştırmanın amaçları esas alınarak yapılmıştır. Buna göre ilk olarak, öğretmenlerin motivasyon düzeylerine yönelik bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır. İkinci olarak, öğretmenlerin belirlenen demografik değişkenlere göre motivasyon düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Üçüncü olarak, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının alt boyutları olan ; okulun misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme, olumlu öğrenme iklimini geliştirme davranışlarını öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin hangi düzeyde gösterdiklerine ilişkin bulgular ve okul müdürlerinin genel öğretim liderliği davranışlarını öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin hangi düzeyde gösterdiklerine ilişkin bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Dördüncü olarak da ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin motivasyonunu yordamasına ilişkin bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır.

4.1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon düzeylerini gösteren betimsel istatistikler Tablo-9'da verilmiştir.

Tablo-9
İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	ss
İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyi	406	3,7787	0,64114

Tablo-9'a göre, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin "Büyük Ölçüde Memnun" ($\bar{X}=3,7787$) düzeyinde olduğunu ortaya çıkmıştır.

Şahin(1999)'un yaptığı araştırmada öğretmenlerin genel iş doyumunu "kısmen", Gergin(2006)'ın yaptığı araştırmada öğretmenlerin genel iş doyum düzeyleri orta seviyede belirlenmiştir.

Bu sonuçlara göre, ilköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin düşük olmadığı, önemli derecede motivasyon problemi yaşamadıkları söylenebilir.

4.2. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Bu başlık altında araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin sırasıyla cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki deneyim ve buldukları okuldaki görev sürelerine göre karşılaştırılması ve bu karşılaştırmalara ilişkin açıklamalara, ilköğretim okulu öğretmenlerinin genel motivasyon düzeylerine ilişkin bulgu ve açıklamalara yer verilmiştir.

4.2.1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo-10' da verilmiştir.

Tablo-10
İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	Ss	sd	t	P
Kadın	202	68,0545	11,55097	404	,065	,949
Erkek	204	67,9804	11,55836			

Tablo-10'da yer alan analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin cinsiyetleri bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır ($t_{(404)} = 0,065$; $p>.05$). Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri

cinsiyetlerine bağılı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Bu sonuçlardan kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin birbirinin benzeri olduğu söylenebilir.

Bu sonuç Güven (2007)'nin Tokat il merkezinde yapmış olduğu araştırmanın sonuçları ile örtüşürken, Şahin (1999)'un İzmir ilinde yapmış olduğu araştırmanın ve Eroğlu (2007)'nin İstanbul ilinde yaptığı araştırmanın sonuçları ile örtüşmemektedir. Şahin(1999)'un araştırmasında kadın öğretmenlerin iş doyumunu erkek öğretmenlerden fazla çıkmıştır. Eroğlu (2007)'nin araştırmasında ise bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere mesleğe ilişkin motivasyon faktörüne daha çok önem verdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca Cemaloğlu ve Erdemoğlu (2007)'nin yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin cinsiyetleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır.

4.2.2. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Yaşaya Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yaşaya göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo-11' de verilmiştir.

Tablo-11
İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Yaşaya Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Yaş Grupları	N	\bar{X}	ss	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Gruplar Arası Fark
1. 21-25	25	73,24	9,934	1383,435	4	345,859	2,639	,034	1-4
2. 26-30	70	67,7	11,522	52555,445	401	131,061			
3. 31-35	91	69,802	11,893	53938,879	405				
4. 36-45	159	66,434	11,354						
5. 46 ve Üzeri	61	67,704	11,493						
Toplam	406	68,017	11,54						

Tablo-11'de görüldüğü gibi analiz sonuçları, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin öğretmenlerin yaşları bakımından farklılaştığını, 21-25 yaş ve 36-45 yaş gruplarındaki öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu

göstermektedir [$F(4-405) = 2,639, p < .05$]. Buna göre, 21-25 yaş grubundaki öğretmenlerin motivasyonunun ($\bar{X}=73,24$) 36-45 yaş grubundaki öğretmenlerin motivasyonundan ($\bar{X}=66,434$) daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

21-25 yaş grubundaki öğretmenler mesleğe yeni başlayan öğretmenler olduğundan bu yaş grubundaki öğretmenlerin mesleklerine karşı daha heyecanlı, daha istekli olmaları, aldıkları mesleki eğitimin daha yeni ve modern olması, mesleki beklentilerinin daha yüksek olması ve değişen, gelişen eğitim sistemine çabuk adapte olabilmeleri gibi etkenler nedeniyle motivasyon düzeylerinin diğer yaş gruplarından yüksek olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte, Başaran (2007)'nin İstanbul'da, Güven (2007)'nin Tokat'ta ve Şahin (1999)'un İzmir de yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin iş doyumunun yaşa göre farklılaşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Cemaloğlu ve Erdemoğlu (2007)'nin araştırmasında ise yaş ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, yaşın ilerlemesiyle birlikte duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinde tükenmişliğin arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

4.2.3. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon düzeylerini eğitim düzeylerine göre karşılaştıran Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo-12'de verilmiştir.

Tablo-12
İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Motivasyon düzeylerini Eğitim Düzeylerine göre Karşılaştıran Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sd.	χ^2	p
Lisans	327	190,16	2	3,347	,188
Yüksek Lisans ve Üzeri	15	137,87			
Lisans Tamamlama	33	189,35			
Toplam	375				

Tablo-12'ye göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri eğitim düzeylerine göre farklılaşmamaktadır. [$\chi^2(2)=3,347$, $p>.05$]. Bu bulgu öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

Bu sonuca paralel olarak, Başaran(2007)'nin İstanbul ilinde yapmış olduğu araştırmada da öğretmenlerin mezun oldukları bölümler ile genel iş doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Cemaloğlu ve Erdemoğlu (2007)'nin araştırmasında öğretmenlerin eğitim durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, eğitim durumu yükseldikçe duyarsızlaşma ve duygusal tükenme düzeylerinde tükenmişliğin azaldığı sonucuna varılmıştır.

4.2.4 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin mesleki deneyimlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin analizler Tablo-13'de verilmiştir.

Tablo-13
İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Mesleki Deneyim	N	\bar{X}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
1-5 yıl	55	70,2182	11,29682	643,515	4	160,879	1,210	,306
6-10 yıl	86	69,3837	12,42120	53295,365	401	132,906		
11-15 yıl	104	67,0481	10,18983	53938,879	405			
16-20 yıl	74	67,2432	12,87113					
21 yıl ve üzeri	87	67,0920	11,05024					
Toplam	406	68,0172	11,54047					

Tablo-13'de yer alan analiz sonuçları, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında mesleki deneyimleri bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($F_{(4-405)} = 1.210$, $p>.05$). Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri mesleki deneyimlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Bu sonuçlarla ilgili olarak; Başaran (2006)'nın İstanbul'da yaptığı araştırmada, kıdem değişkenine göre öğretmenlerin iş doyumununun 16-20 yıl arasında en üst düzeye ulaştığı, 21-25 yılları arasında en alt düzeyde olduğu belirlenmiştir. Güven (2007)'nin Tokat ilindeki araştırmasında öğretmenlerin iş doyumlarının hizmet süresine göre değişmediği belirlenmiştir. Şahin (1999)'un İzmir ilinde yaptığı araştırmada, 0-1 yıl ile 25 yıl ve daha fazlası kıdeme sahip olan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri 7-12 yıl olanlara göre daha fazla çıkmıştır. Cemaloğlu ve Erdemoğlu (2007)'nin araştırmasında öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, mesleki kıdem arttıkça duyarsızlaşma ve duygusal tükenme düzeylerinde tükenmişliğin de arttığı ortaya çıkmıştır.

4.2.5. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Buldukları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin buldukları okuldaki görev sürelerine göre karşılaştırılmasına ilişkin analizler Tablo-14'de verilmiştir.

Tablo-14
İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Buldukları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Okuldaki Görev Süresi	N	\bar{X}	Ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
1-2 yıl	144	69,1667	10,55588	1205,310	4	301,327	2,291	,059
3-4 yıl	137	69,0730	11,84187	52733,570	401	131,505		
5-6 yıl	62	66,2581	12,66457	53938,879	405			
7-8 yıl	28	64,0714	8,81467					
9 yıl ve üzeri	35	65,4286	13,11328					
Toplam	406	68,0172	11,54047					

Tablo-14'te görüldüğü gibi analiz sonuçları, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında okuldaki görev süreleri bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($F_{(4-405)} = 2.292$, $p > .05$). Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri okuldaki görev sürelerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Bu sonuçla ilgili olarak; Şahin(1999)'un İzmir ilinde yapmış olduğu araştırmada da öğretmenlerin buldukları okuldaki çalışma sürelerine göre iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.3. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Bu başlık altında; ilköğretim okulu müdürlerinin okulun misyonunu tanımlama davranışlarının, ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını ve öğretimi yönetme davranışlarının, ilköğretim okulu müdürlerinin öğrenme iklimini geliştirme davranışlarının ve ilköğretim okulu müdürlerinin genel öğretim liderliği davranışlarının betimsel analizleri yer almaktadır.

4.3.1. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okulun Misyonunu Tanımlama Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin okulun misyonunu tanımlama davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin bulgular Tablo-15'te verilmiştir.

Tablo-15
İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okulun Misyonunu Tanımlama Davranışlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğretim Liderliği Davranışları	N	\bar{X}	Ss
Okulun Misyonunu Tanımlama Davranışları	406	3,9277	0,78157

Tablo-15'te görüldüğü gibi, öğretmen algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin okulun misyonunu tanımlama davranışlarını "çoğunlukla" ($\bar{X}=3,9277$) düzeyinde gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Bu sonuçla ilgili olarak; Gümüşeli (1996)'nın İstanbul ilinde yapmış olduğu araştırmada, öğretmen algılarına göre normal öğretim yapan okullarda görevli olan okul

müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarından okulun misyonunu tanımlama boyutundaki okulun amaçlarını geliştirme görevini ‘‘az’’ düzeyde, okulun amaçlarını açıklama görevini ise ‘‘ara sıra’’ düzeyinde gösterdikleri belirtilmiştir. Buna karşın ikili öğretim yapan okullarda görev yapan öğretmenler, okul müdürlerinin okulun misyonunu tanımlama davranışlarını ‘‘çoğunlukla’’ düzeyinde yaptıklarını belirtmişlerdir.

Kırılmaz (2005)’in İstanbul ilinde yapmış olduğu araştırmada, hem yöneticilik eğitimi almış hem de yöneticilik eğitimi almamış okul müdürlerinin okulun misyonunu tanımlama davranışlarını öğretmen algılarına göre ‘‘çoğunlukla’’ düzeyinde gösterdikleri belirlenmiştir. Aynı araştırmada okul müdürlerinin algılarına göre, yöneticilik eğitimi almış okul müdürlerinin ve yöneticilik eğitimi almamış okul müdürlerinin okulun misyonunu tanımlama boyutundaki görevleri ‘‘her zaman’’ yerine getirdiklerini algıladıkları belirlenmiştir.

Kaya (2008)’in İstanbul ilinde yaptığı araştırmada, okul müdürlerinin okulun misyonunu tanımlama davranışlarını ‘‘çoğunlukla’’ düzeyinde gösterdikleri belirtilmiştir.

Arın (2006)’nın Bilecik, Afyon ve Eskişehir illerinde yaptığı araştırmada, lise yöneticilerinin ‘‘Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması’’, boyutunda yer alan tüm davranışlara ilişkin algılamalarının ortalamaları ‘‘çoğu zaman’’ seçeneğinde toplanmaktadır.

Yılmaz (2007)’nin İstanbul ilinde yaptığı araştırmada, öğrenci algılarına göre orta öğretim kurumlarındaki okul yöneticilerinin okulun misyonunu tanımlama davranışlarını göstermelerine ilişkin %58 oranında ‘‘evet’’ seçeneği belirtilmiştir.

Sözüeroğlu (2006)’nın Hatayın İskenderun ilçesinde yaptığı araştırmada öğretmenler, ilköğretim okulu müdürlerinin okulun amaçlarını geliştirme ve okulun amaçlarını açıklama davranışlarını ‘‘çoğunlukla’’ düzeyinde yaptıklarını belirtmişlerdir.

Işık ve Aksoy (2006)’nın Aydın ilinde yapmış oldukları araştırmada, İlköğretim okulu yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması rolüne sahip olma düzeyleri konusunda en üst düzeyde gerçekleştirdikleri öğretimsel liderlik rolü; okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama olarak belirlenmiştir. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda en alt düzeyde gerçekleştirdikleri

öğretimsel liderlik rolü; okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma olarak belirlenmiştir.

Bu araştırma bulgularının genelinde ilköğretim okulu müdürlerinin okulun misyonunu tanımlama davranışlarını ‘‘çoğunlukla’’ düzeyinde gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırmayı destekler niteliktedir.

4.3.2. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını ve öğretimi yönetme davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin bulgular Tablo-16’da verilmiştir.

Tablo-16
İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme Davranışlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğretim Liderli Davranışları	N	\bar{X}	ss
Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme	406	3, 7707	0,79851

Tablo-16’ya göre, ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını ve öğretimi yönetme davranışlarını öğretmen algıları açısından ‘‘çoğunlukla’’ ($\bar{X}=3,7707$) düzeyinde gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Bu sonuçla ilgili olarak; Gümüşeli (1996)’nın İstanbul ilinde yapmış olduğu araştırmada, öğretmen algılarına göre normal öğretim yapan okullarda görevli olan okul müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarından eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutundaki öğretimi denetleme ve değerlendirme görevini ‘‘az’’ düzeyinde, diğer eğitim programı ve öğretimi yönetme davranışlarını ‘‘ara sıra’’ düzeyinde gösterdikleri belirlenmiştir. Buna karşın ikili öğretim yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin eğitim programını ve öğretimi yönetme boyutundaki öğrenci başarısını izleme görevini ‘‘ara sıra’’ düzeyinde yaptıkları; bu boyut içerisindeki diğer bütün görevleri ‘‘çoğunlukla’’ düzeyinde yaptıkları belirlenmiştir.

Kırılmaz (2005)'in İstanbul ilinde yaptığı araştırmada, hem yöneticilik eğitimi almış hem de yöneticilik eğitimi almamış okul müdürlerinin eğitim programı ve öğretimi yönetme davranışlarını "çoğunlukla" düzeyinde gösterdikleri belirtilmiştir. Aynı araştırmada okul müdürlerinin algılarına göre, yöneticilik eğitimi almış okul müdürlerinin ve yöneticilik eğitimi almamış okul müdürlerinin eğitim programını ve öğretimi yönetme boyutundaki görevleri "çoğunlukla" yerine getirdiklerini algıladıkları belirlenmiştir.

Kaya (2008)'in İstanbul ilinde yaptığı araştırmada, okul müdürlerinin eğitim programı ve öğretimi yönetme davranışlarını "çoğunlukla" düzeyinde gösterdikleri belirlenmiştir.

Sözüeroğlu (2006)'nın Hatayın İskenderun ilçesinde yaptığı araştırmada öğretmen algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutundaki davranışlardan eğitim programını eş güdümlenme davranışını "çoğunlukla" düzeyinde, bu boyuttaki diğer davranışları ise "ara sıra" düzeyinde gösterdikleri belirlenmiştir.

Yılmaz(2007)'nin İstanbul ilinde yaptığı çalışmada, öğrenci algılarına göre orta öğretim kurumlarındaki okul yöneticilerinin eğitim programı ve öğretimi yönetme davranışlarını göstermelerine ilişkin %54 oranında "evet" seçeneği işaretlenmiştir.

Arın (2006)'nın Bilecik, Afyon ve Eskişehir illerinde yaptığı araştırmada, lise yöneticilerinin "Eğitim programı ve öğretimi sürecinin yönetilmesi" boyutundaki davranışlara ilişkin algılamaların ortalaması "çoğu zaman" seçeneğinde toplandığı belirlenmiştir.

Işık ve Aksoy (2006)'nın Aydın ilinde yapmış oldukları araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin eğitim programı ve öğretim sürecini yönetme öğretimsel liderlik rolüne ilişkin her zaman yerine getirdikleri roller olarak; derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlaması bulunmuştur. Buna karşılık; okul yöneticisinin sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme boyutundaki öğretimsel liderlik rolünü diğer rollere göre daha alt düzeyde gerçekleştirilen bir rol olarak bulunmuştur.

Bu araştırma sonuçlarının genelinde ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını ve öğretimi yönetme davranışlarını "çoğunlukla" düzeyinde gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgular araştırmayı destekler niteliktedir.

4.3.3. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğrenme İklimini Geliştirme Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin öğrenme iklimini geliştirme davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin bulgular Tablo-17’de verilmiştir.

Tablo-17
İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğrenme İklimini Geliştirme Davranışlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğretim Liderli Davranışları	N	\bar{X}	Ss
Öğrenme İklimini Geliştirme	406	3,7780	0,79579

Tablo-17’ye göre, ilköğretim okulu müdürlerinin öğrenme iklimini geliştirme davranışlarını öğretmen algıları açısından ‘çoğunlukla’ ($\bar{X}=3,7780$) düzeyinde gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Bu sonuçla ilgili olarak; Gümüşeli (1996)’nın İstanbul ilinde yapmış olduğu araştırmada, öğretmen algılarına göre normal öğretim yapan okullarda görevli olan okul müdürlerinin öğrenme iklimini geliştirme davranışlarını ‘‘ara sıra’’ düzeyinde gösterdikleri belirtilmiştir. Buna karşın ikili öğretim yapan okullarda görev yapan öğretmenler, okul müdürlerinin öğrenme iklimini geliştirme boyutundaki bütün görevleri ‘‘çoğunlukla’’ düzeyinde yaptıklarını belirtmişlerdir.

Kırılmaz (2005)’in İstanbul ilinde yaptığı araştırmada, hem yöneticilik eğitimi almış hem de yöneticilik eğitimi almamış okul müdürlerinin olumlu öğrenme iklimi geliştirme davranışlarını ‘‘çoğunlukla’’ düzeyinde gösterdikleri belirtilmiştir. Aynı araştırmada okul müdürlerinin algılarına göre, yöneticilik eğitimi almış okul müdürlerinin ve yöneticilik eğitimi almamış okul müdürlerinin öğrenme iklimini geliştirme boyutundaki görevleri ‘‘her zaman’’ yerine getirdiklerini algıladıkları belirlenmiştir.

Kaya (2008)'in İstanbul ilinde yaptığı araştırmada, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda ‘‘ara sıra’’ düzeyinde diğer olumlu iklim geliştirme boyutlarında ise ‘‘çoğunlukla’’ gösterdikleri belirtilmiştir.

Sözüeroğlu (2006)'nın Hatayın İskenderun ilçesinde yaptığı araştırmada öğretmen algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin öğrenme iklimini geliştirme boyutundaki davranışları ‘‘ara sıra’’ düzeyinde gösterdikleri belirlenmiştir.

Yılmaz (2007)'nin İstanbul ilinde yaptığı çalışmada, öğrenci algılarına göre orta öğretim kurumlarındaki okul yöneticilerinin olumlu öğrenme iklimi geliştirme davranışlarını göstermelerine ilişkin %50 oranında ‘‘evet’’ seçeneği belirtilmiştir.

Arın (2006)'nın Bilecik, Afyon ve Eskişehir illerinde yaptığı araştırmada, lise yöneticilerinin ‘‘Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi’’ boyutunda yer alan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin yöneticilerin algılamalarının ortalaması ‘‘ara sıra’’ seçeneğinde toplanmaktadır.

Işık ve Aksoy (2006)'nın Aydın ilinde yapmış oldukları araştırmada ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderliğin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rol boyutuna ilişkin ‘‘çoğu zaman’’ yerine getirdikleri öğretimsel liderlik rolü olarak, öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etmelerini belirtmişlerdir. Buna karşılık okul yöneticilerinin özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme rolü ile öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma rolü ‘‘ara sıra’’ yerine getirilmekte olan bir öğretimsel liderlik rolü olarak bulunmuştur. İlköğretim okulu yöneticilerinin düzenli öğretme- öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma öğretimsel liderlik rol boyutuna ilişkin ‘‘her zaman’’ yerine getirdikleri rol olarak, öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlaması olarak belirtmişlerdir.

Bu araştırma bulgularının genelinde ilköğretim okulu müdürlerinin öğrenme iklimini geliştirme davranışlarını ‘‘çoğunlukla’’ veya ‘‘ara sıra’’ düzeyinde gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırmayı destekler niteliktedir.

4.3.4. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Genel Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin genel öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin bulgular Tablo-18’de verilmiştir.

Tablo-18
İlköğretim Okulu Müdürlerinin Genel Öğretim Liderliği Davranışlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğretim Liderli Davranışları	N	\bar{X}	ss
İlköğretim Okulu Müdürlerinin Genel Öğretim Liderliği Davranışlarının	406	3,8342	,75311

Tablo-18’e göre, ilköğretim okulu müdürlerinin genel öğretim liderliği davranışlarını öğretmen algıları açısından “çoğunlukla” ($\bar{X}=3,8342$) düzeyinde gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Gümüşeli (1996)’nın İstanbul ilinde 110 ilköğretim okulu örnekleminde yapmış olduğu araştırmada, normal öğretim yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışların genelini “ara sıra” düzeyinde gerçekleştirdikleri; ikili öğretim yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre ise okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının genelini “çoğunlukla” düzeyinde gösterdikleri belirlenmiştir.

Sözüeroğlu (2006)’nın Hatayın İskenderun ilçesinden seçilen 54 ilköğretim okulu örnekleminde yapmış olduğu araştırmada öğretmenler, ilköğretim okulu müdürlerinin okulun amaçlarını geliştirme, açıklama, eğitim programını eşgüdümleme, öğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, öğrencileri öğrenmeye özendirme olmak üzere sekiz görevi “çoğunlukla” yerine getirdiklerini; buna karşın öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını izleme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama gibi üç görevi ise “ara sıra” yaptıklarını algılamışlardır.

Arın (2006)'nın Bilecik, Afyon ve Eskişehir illerinde yaptığı araştırmada, lise yöneticileri, lise yöneticilerinin algılarına göre, öğretim liderliği davranış boyutlarından “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” ve “Eğitim programı ve öğretimi sürecinin yönetilmesi” boyutlarına ait davranışları “çoğu zaman” düzeyinde yerine getirmekte, ancak “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutuna ait davranışları ise “ara sıra” düzeyinde yerine getirdikleri belirlenmiştir.

Bu araştırma bulgularının genelinde, ilköğretim okulu müdürlerinin genel öğretim liderliği davranışlarını “çoğunlukla” düzeyinde gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırmayı destekler niteliktedir.

4.4. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonunu Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında, araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi incelenmiştir.

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonunu yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo-19’da verilmiştir.

Tablo-19

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi

Değişken	B	St. Hat.	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	29,538	2,251	-	13,12	,000	-	-
İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları	0,143	0,008	0,655	17,420	,000	0,655	0,655
R= 0,655, R ² = 0,429							
F(1,104)= 303,44 p= ,000							

Tablo-19’a göre, bağımsız değişkenle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyon incelendiğinde ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları

ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r=0,65$) olduğu, birden fazla bağımsız değişken olmadığından kısmi korelasyonun da aynı düzey ve değerde olduğu görülmektedir.

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları, öğretmenlerin motivasyonu ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R= 0.655$, $R^2= 0.429$, $p<.05$). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları, öğretmenlerin motivasyonunun yaklaşık % 42'sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları, öğretmenlerin motivasyonu üzerinde önemlidir ($\beta = .655$). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının, öğretmenlerin motivasyonu üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu gözükmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonunu yordamasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

ÖĞRETMEN MOTİVASYONU= 29,538+ 0,143. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları

Bu sonuç, okul müdürlerin öğretmenlerin motivasyonlarını arttırmak veya üst düzeyde tutmak için, öğretim liderliği davranışlarını en üst düzeyde göstermeleri gerektiğini ortaya koymaktadır.

5. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisine yönelik araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlar ışığındaki önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları, ilköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ve ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi öğretmen algılarına göre incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeyinin öğretmen algıları açısından “Büyük Ölçüde Memnun” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri arasında cinsiyetleri bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır.
3. İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri arasında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin yaşları bakımından 21-25 ve 36-45 yaş gruplarındaki öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. 21-25 yaş arasında yer alan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin 36-45 yaş arasında yer alan öğretmenlerden daha yüksek olduğu, 26-30 yaş, 31-35 yaş ve 46 ve üzeri yaş grupları arasında öğretmenlerin motivasyon düzeyleri bakımından anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
4. İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin, eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

5. İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin, mesleki deneyimleri bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.
6. İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin okuldaki görev süreleri bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.
7. İlköğretim okulu müdürlerinin okulun misyonunu tanımlama davranışlarını öğretmen algılarına göre “çoğunlukla” düzeyinde gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
8. İlköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını ve öğretimi yönetme davranışlarını öğretmen algılarına göre “çoğunlukla” düzeyinde gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
9. İlköğretim okulu müdürlerinin öğrenme iklimini geliştirme davranışlarını öğretmen algılarına göre “çoğunlukla” düzeyinde gösterdikleri sonucu ortaya çıkmıştır
10. İlköğretim okulu müdürlerinin genel öğretim liderliği davranışlarını öğretmen algılarına göre “çoğunlukla” düzeyinde gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
11. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları, öğretmenlerin motivasyonları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları, öğretmenlerin motivasyonunun yaklaşık % 'ini açıklamaktadır. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin motivasyonunu yordamasına ilişkin regresyon eşitliğinin şu şekilde olduğu sonucuna ulaşılmıştır:

ÖĞRETMEN MOTİVASYONU= 29,538+ 0,143. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları

1.2. Öneriler

1. Araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin genel motivasyon düzeyleri “Büyük Ölçüde Memnunun” düzeyinde çıkmış olmasıyla birlikte ilköğretim okulu müdürleri tarafından öğretmenlerin motivasyonlarını “Tamamen Memnunum” düzeyine çıkartacak uygulamalara ya da öğretmenlerin motivasyon düzeyini en azından “Büyük Ölçüde Memnunun” düzeyinde tutacak uygulamalara yer verilmelidir. Bu uygulamaların ne tür uygulamalar olacağını tespiti için ilköğretim okulu müdürleri sürekli öğretmenlerini gözlemeli, onların ne tür gereksinimleri olduğunu iyi belirlemelidirler.
2. 21-25 yaş grubundaki öğretmenler genel olarak mesleğe yeni başlayan öğretmenlerden oluşurken, 36-45 yaş grubundaki öğretmenler genel olarak mesleğinde yıl olarak ilerlemiş hatta emekliliğe yaklaşmış öğretmenlerden oluşmaktadır. Buna göre; ilköğretim okulu müdürleri mesleğinde yıl olarak ilerlemiş öğretmenlerinin ihtiyaç ve beklentilerini iyi tespit edip onların motivasyonunu arttıracak etkinliklere ve davranışlara yer vermelidirler.
3. Araştırmada ilköğretim okulu müdürlerinin genel öğretim liderliği davranışlarını öğretmen algıları açısından “çoğunlukla” düzeyinde gösterdikleri sonucuna ulaşılmış olmakla birlikte ilköğretim okulu müdürlerinin genel öğretim liderliği davranışlarını “Her Zaman” düzeyinde gösterebilmeleri için ilköğretim okulu yöneticilerine dair yönetmelik, ilköğretim okulu müdürlerinin klasik yöneticilik davranışlarından çok öğretim liderliği davranışlarını sergileyebilecekleri şekilde düzenlenmeli; ilköğretim okulu müdürlerinin zamanlarının büyük

kısmını okul yöneticiliğinden çok öğretim liderliğine ayırmaları sağlanmalıdır.

4. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği konusunda kendilerini yenilemeleri için hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmeli, ilköğretim okulu müdürlerinin bu seminerlere katılımı sağlanmalıdır. Ayrıca geleceğin okul yöneticileri liderlik konusunda akademik eğitimden geçirildikten sonra bu konuma getirilmelidirler.
5. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları öğretmenlerin motivasyonunu fazlaca (bu araştırma sonucuna göre; %42) etkilediğinden ilköğretim okulu müdürlerinin bu davranışları gösterme sıklığını arttıracak düzenlemelerin yapılması uygun olacaktır.

KAYNAKÇA

1. Adair , J., (2006), Etkili Motivasyon, Çev: Salih Uyan, Babıali Kültür Yayıncılığı, İstanbul.
2. Akgün, N., (2001), İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, Doktora Derecesi İçin Gerekli Çalışmaları Yerine Getirerek Onaya Sunulan Tez, Bolu
3. Aksoy, E., (2008), İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 19.
4. Aksoy, H., (2006), Örgüt İkliminin Motivasyon Üzerindeki Etkileri Üzerine Bir Araştırma, Marmara Ün. Yönetim ve Çalışma Psikolojisi Bölümü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
5. Aktan,C.C.,MotivasyonTeorileri,http://www.phanesacademy.net/yonetim_okulu/insan-yonetim/motivasyon-teorileri.htm, (Erişim Tarihi: 16.08.2009)
6. Aktaş, R., Liderlik Sunumu, <http://raktas.etu.edu.tr/>, (Erişim Tarihi: 04.08.2009)
7. Arın, A., (2006), Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
8. Aşan, Ö., (1992), “Çalışma Ortamının Güdüleme Üzerine Etkileri” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
9. Ataklı, A., (1996), İlkokul Öğretmenliğinde Kişisel Niteliklerin ve İşe Güdülenmenin Önemli” Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı: 221.
10. Ateş, M., Güdülenme, <http://www.merih.net/m2/lid/wmetate25.htm>, (Erişim Tarihi: 30.04.2009).
11. Ateş, M., Önderlik, <http://www.merih.net/m2/lid/wmetate24.htm>, (Erişim Tarihi: 04.08.2009)
12. Aydın, M., (1993) Çağdaş Eğitim Denetimi, Pegem Yayınları, Ankara.
13. Aydın, M., (1994), Eğitim Yönetimi . Hatipoğlu Yayınları. Ankara.
14. Aytek, B., (1974), İşletmelerin Verimliliğinde Ücret ve Teşvik, Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi, Yayın No: 77, Ankara.

15. Balcı, A., (2001), Etkili Okul ve Okul Geliştirme, Pegem Yayınları, Ankara.
16. Barın, A., (1999), ” Yeni Liderlik Anlayışı”, Exucutive Excellence Dergisi, Sayı, 27, Haziran.
17. Barutçugil, İ., (2004), Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi, Kariyer Yayınları, İstanbul.
18. Başaran, A., (2006), İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algıladıkları Liderlik Stili ile İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
19. Başaran, İ., E., (1994), Eğitim Yönetimi, Gül Yayın Evi, Ankara.
20. Bayrak, S., (1997), “ Degisen Liderlik Anlayısı ve Türkiye Gerçeği”, 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu, Cilt: 1, Deniz Harp Okulu, İstanbul.
21. Berry, L. M., (1997), Psychology at Work, McGraw Companies Inc., San Frabcisko.
22. Bingöl, D., (1998), İnsan Kaynakları Yönetimi, Beta Yayınları, İstanbul.
23. Bingöl D., (1997), Personel Yönetimi 3. Baskı, Beta Yayın Dağıtım A.Ş. İstanbul.
24. Blase, J., (1999), "Principals' Instructional Leadership and Teacher Development: Teachers' Perspectives". Educational Administration Quarterly. Vol. 35, no:3 ,August.
25. Can , H., (1999), Organizasyon ve Yönetim, Siyasal Kitapevi, 5. Baskı.
26. Cemaloğlu, N., Öğretmen Performansının Arttırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154/cemaloglu.htm>, (Erişim Tarihi: 28.08.2009)
27. Cemaloğlu, N., Erdemoğlu Şahin, D. (2007), Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi, <http://www.ksef.gazi.edu.tr/dergi/pdf/Cilt-15-No2-2007Ekim/ncemaloglu.pdf>, (Erişim Tarihi: 14.07.2009)
28. Cüceloğlu, D., (1999), İnsan ve Davranışları(Psikolojinin Temel Kavramları), Remzi Kitabevi, İstanbul.
29. Çalhan, G., (1999), İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
30. Çelik, V., (2000), Eğitimsel Lidelik, PegemA Yayınları, Ankara.

31. Çiçek, A., (2002), İlköğretim Okulu Yöneticilerin Sınıf Öğretmenlerini Güdülemede Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
32. Demir, H., Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarını Etkileyen Değişkenler, http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=5105, (Erişim Tarihi: 30.08.2009).
33. Dionne D.S., Yammarino, J.F., Atwater, E.L, ve Spangler, D.W., (2003), “Transformational Leadership and Team Performance”, Journal of Organizational Change Management, Volume 13, Issue 2, Summer.
34. Durak, İ., (1998), İşletmelerde Çalışan İnsanlardan Daha Fazla Yararlanma Aracı Olarak Motivasyon Süreci ve Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Denizli.
35. Eraslan, L., (2003), İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
36. Eraslan, L., (2004), Liderlik Olgusunun Tarihsel Evrimi, Temel Kavramlar ve Yeni Liderlik Paradikmasının Analizi, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/eraslan.htm>, (Erişim Tarihi: 06.04.2008).
37. Erçetin, Ş., (1998), Lider Sarmalında Vizyon, Önder Matbaacılık, Ankara.
38. Erçetin, Ş., (2000), Lider Sarmalında Vizyon. Nobel Yayıncılık, Ankara.
39. Erdoğan, İ., (2002), Okul Yönetimi Öğretim Liderliği, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
40. Eren, E., (2001), Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, Beta Yayınları, İstanbul.
41. Ergeneli, A., (2006), Örgüt ve İnsan, Hacettepe Üniversiteleri Hastaneleri Basımevi, Ankara.
42. Erkoç, Z., Okullarda Etkin Takım Ve Zümre Liderliği, <http://www.insankaynaklari.com/ikdotnet/IcerikDetay.aspx?KayitNo=9191&Kwd=motivasyon>, (Erişim Tarihi: 04.03.2008).
43. Erkoç, Z., Okullarda İnsan Kaynakları Yönetimi Ama nasıl?, <http://www.insankaynaklari.com/ikdotnet/IcerikDetay.aspx?KayitNo=8777&Kwd=İNSAN>, (Erişim Tarihi: 04.03.2008).

44. Eroğlu, S., (2007), Toplam Kalite Yönetimi Uygulanan Orta Öğretim Kurumlarında Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık ve Motivasyon Düzeyleri, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
45. Gergin, B., (2006), İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeyleri (Çorum İli Örneği), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
46. Golton, M. Blyth, A., (1989), Handbook of Primary Educational in Europe, David Fulton Publishers, London.
47. Gökyer, N., (2004), Öğretim Liderliği, Yesevi Yayıncılık, İstanbul.
48. Güçlü, N., (1996), “Eğitim Yönetiminde İnsan İlişkileri” Eğitim-Bilim-Kültür Dergisi, Sayı: Nisan, Mayıs, Haziran.
49. Gümüşeli, A., İ., (1996), İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları, III. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Bursa.
50. Gümüşeli, A., İ., (1996), İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları, Yayımlanmamış Araştırma, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
51. Günbayı, İ., (2000), Örgütlerde İş Doyumu ve Güdüleme, Özen Yayıncılık, Ankara.
52. Güven, A., (2007), Kanu Yöneticilerinin Davranış Tarzlarının, Kamu Personelinin Motivasyonu Üzerine Etkileri: Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğünde Çalışan Öğretmenler Üzerinde Bir Uygulama, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Tokat.
53. Heck, R.H., Larsen, T.J. Marcoulides, G.A., (1990), Instructional Leadership And School Achivement: Validation Of A Cosual Model, Educational Administration Quarterly, 26.
54. Karakaş. M., <http://www.idareci.net/showthread.php?tid=232>,(Erişim Tarihi: 13-04-2008).
55. Kaya, G., (2008), Orta Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Karar verme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

56. Keçecioglu, T., (1998), Liderlik Ve Liderler. Kal-Der Yayınları. İstanbul.
57. Kırılmaz, E., (2005), Yöneticilik Eğitimi Faktörüne Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Yeterliliklerinin Karşılaştırılması(İstanbul İli Örneği), Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, İstanbul.
58. Kızıltaş, Ş., (2003), Brolardaki Estetik ve Dekoratif Düzenlemelerin Personelin Motivasyonu Üzerine Etkileri, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı, Erzurum.
59. Kocabaş, İ., Karaköse, T., (2005), Okul Müdürlerinin Tutum Ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi, http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2005_cilt3/sayi_1/79-93.pdf, (Erişim Tarihi: 17.08.2009).
60. Koçel, T., (2001), İşletme Yöneticiliği, Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik-Modern-Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar, Beta Yayınları, 8. Baskı, İstanbul.
61. Kozak, N., (1991), Mevsimlik Otel İşletmelerinde Çalışan İşgörenlerin Sorunları ve Güdüleme Kuramları Çerçevesinde Bir Değerlendirme, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
62. Köksal, H., (1998), Toplam Kalite Yönetimi, Dünya Yayıncılık, İstanbul.
63. Larsen, T., (1987), İdentification Of İnstructional Leadership Behaviors And The Impact Of Their İmplementation On Academic Achivement, Washington D.C. The Annual Meeting Of American Educational Research Association Report.
64. Mc Evan., Elaine, K., (1994), Seven Steps To Effective Instructional Leadership, Scholastic Publications, Newyork.
65. Mullins, J.,L., (1999), Management and Organizational Behavior, Pearson Education Limited, 5. Edition, Londra.
66. Mutlu, S., (2008), Liderlik Yaklaşımları, http://www.mcozden.com/joomla1/index.php?option=com_content&task=view&id=959&Itemid=160, (Erişim Tarihi: 29.07.2009)
67. Önen, L., Tüzün, M., B., (2005), Motivasyon, Epsilon Yayınları, İstanbul.

68. Özgan, Aslan, N., (2008), İlköğretim Okulu Müdürlerinin Sözlü İletişim Biçiminin Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi, <http://www1.gantep.edu.tr/~sosbil/journal/index.php/sbd/article/viewFile/33/32>, (Erişim Tarihi: 29.08.2009)
69. Özkalp, E., Kırel, Ç., (1998). Örgütsel Davranış, Ankara .Üniversitesi Yay., No. 928.
70. Öztay, F. E., (2006), Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Yönetimi İle Oluşturulmuş Kurum Kültürünün Öğretmen Motivasyonuna Etkisi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
71. Öztürk, T., (2006), İlköğretim Öğretmenlerinin Motivasyonunu Artıran ve İdame Ettiren Faktörler (Kağıthane-Levent Uygulaması), Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
72. Öztürk, H., (2002), Hemşirelerin Motivasyon Düzeyleri ve Performans Düzeyleri, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Anabilim Dalı, İstanbul.
73. Öztürk, Z., Dünder, H., (2003), Örgütsel Motivasyon ve Kamu Çalışanlarını Motive Eden Faktörler, C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt 4, Sayı 2, Sivas.
74. Palladino, M. J., A Study That Explores Massachusetts Public School Principals' Views Regarding Instructional Leadership And The Design Of Principal Professional Development Activities, Dissertation Abstracts International (UMI 9828028).
75. Podemski, R., S., Leadership Issues, Excellence in Education, <http://books.google.com/books?id=jJ2O2tBdgYMC&pg=PA182&dq=%22A+Team+Approach+to+Instructional+Leadership%22+Educational+Leadership&hl=tr#PPP1,M1>, (Erişim Tarihi: 06.05.2009).
76. Rossow, L., (1990), The Principalship: Dimensions in Instructional Leadership. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
77. Sabuncuoğlu, Z., Tüz, M., (1998), Örgütsel Psikoloji, Bursa.
78. Sağlam, F., N., <http://www.psikiyatrivehayat.com/maslow.htm>, (Erişim Tarihi: 27.04.2009).
79. Saygınar, M., S., “Hava Sınıf Okulları Ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları”, <http://www.hho.edu.tr/hutendergi>, (Erişim Tarihi: 12.04.2009).
80. Senemoğlu, N., (2001), Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya, Gazi Kitabevi, 3. Baskı, Ankara.

- 81.** Sözüeroğlu, M., A., (2006), İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- 82.** Steers, R. M., Porter, L. W., (1975), Motivation And Work Behaviour, McGraw-Hill Series in Management.
- 83.** Sun, H., Ö., (2002), İş Doyumu Üzerine Bir Araştırma: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Banknot Matbaası Genel Müdürlüğü, Uzmanlık Yeterlilik Tezi, Ankara.
- 84.** Şahin, İ., (1999), İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- 85.** Şimşek, M. Ş., (1999), Yönetim ve Organizasyon, 5. Baskı, Nobel Yay. Dağ. , Ankara.
- 86.** Şişman, M., (2004), Öğretim Liderliği, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- 87.** Tağraf, H., Çalman, İ., (2009), Ohio Üniversitesi Liderlik Modeline Göre Oluşan Liderlik Biçimlerinin İşletmelerin İhracat Performansı Üzerine Etkisi ve Gaziantep İlinde Bir Araştırma, Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt: 23, Sayı: 2, Ankara.
- 88.** Tanrıoğen, A., Temel Eğitim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Bekledikleri Öğretimsel Liderlik Davranışları, [http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/makale/sayı 7](http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/makale/sayı_7), (Erişim Tarihi: 24.09.2008)
- 89.** Tanrıverdi, S., (2007), Katılımcı Okul Kültürünün Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyonu İlişkisine Yönelik Bir Çalışma, Yeditepe Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- 90.** Taymaz, H., (2000), Okul Yönetimi, Pegem A Yayıncılık, 5. Baskı, Ankara.
- 91.** Ünal, S., Okullarda İnsan Kaynakları Yönetimi, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/unal.htm> , (Erişim Tarihi: 12.05.2009).
- 92.** Ünal, S., İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okullarında Motivasyonu Sağlama Etkinlikleri, <http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/makale/sayı7>, (Erişim Tarihi: 28.08.2009)

93. Yavuz Akyol, C., Liderlikte Güncel Yaklaşımlar, [http://www.biomed.com /makaleler/haber_detay.asp?haberID=699](http://www.biomed.com/makaleler/haber_detay.asp?haberID=699), (Erişim Tarihi:15.05.2009).
94. Yılmaz, M., (2007), Eğitimde Orta Kademe Yöneticilerinin Öğretim Liderliğini Yerine Getirme Dereceleri(Meslek Lisesi Uygulamaları ve Bağcılar İlçesinde Örnek Çalışma), Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Yönetimi Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.
95. Yazıcı, H., (2009), Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış, Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt: 17, No: 1, Ocak
96. Zaleznik, A., (1999), “Yönetici ve Lider: Birbirinden Farklı mıdır ?”, Leadership (Liderlik), Harward Business Rewiev Pub. (Çev: Meral Tüzel) , İstanbul.
97. <http://www.akademikdestek.net/modules.php?name=News&file=print&sid=43>, (Erişim Tarihi: 24.08.2009).
98. <http://www.businessballs.com/maslow.htm>, (Erişim Tarihi: 16.08.2009).
99. <http://www.develor.com.tr/develortr/develortr.head.page?nodeid=103> , Motive Edici Liderlik, (Erişim Tarihi: 13-04-2008).
100. <http://www.e-motivasyon.net/Adams-in-odul-Adaleti-ve-Esitligi-Kurami-Equity-Theory.html>, (Erişim Tarihi: 16.08.2009).
101. <http://www.e-motivasyon.net/Beklenti-Kurami-Expectancy-Theory.html>, (Erişim Tarihi: 16.08.2009).
102. http://www.envisionsoftware.com/articles/ERG_Theory.html, (Erişim Tarihi: 15.08.2009).
103. <http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=veritbn&kelimesec=230217>, (Erişim Tarihi: 20.04.2009).
104. www.agumuseli.com.tr, (Erişim Tarihi: 27.12.2008).
105. www.ugurzel.com/dosyalar/cat_view/35-lider-ve-liderlik.html?start=10, Liderlik Konusunda Yapılan Araştırmaların Bilinmeyen Yüzü, Liderlik Teorileri, (Erişim Tarihi: 14.05.2009).

EKLER

EK-1

ARAŞTIRMADA KULLANILAN ANKETLER

ANKET FORMU

Değerli katılımcılar,

Bu anket, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisini ölçmek üzere üç bölüm halinde hazırlanmış soruları içermektedir. Araştırmanın başarılı olabilmesi için vereceğiniz yanıtların içten ve güvenilir olması esastır. Vereceğiniz yanıtlar bilimsel amaçlar çerçevesinde, bilimsel yöntemlerle değerlendirilecektir. **Ankete isminizin yazılması gerekmektedir.** Yardım ve katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Yusuf ERGEN

C.B.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü
Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I : KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu bölümde durumunuza uygun olan seçeneği (x) işareti ile işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz

Kadın Erkek

2. Yaşınız

21-25 26-30 31-35 36-45 46 ve üzeri

3. Eğitim düzeyiniz

Lisans Yüksek Lisans ve üzeri Lisans tamamlama Diğer (Lütfen belirtiniz)

4. Mesleki deneyiminiz

1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 21 yıl ve üzeri

5. Bu okuldaki görev süreniz

1-2 yıl 3-4 yıl 5-6 yıl 7-8 yıl 9 yıl ve üzeri

BÖLÜM II : ÇALIŞANLARIN İŞ MOTİVASYONU

Aşağıda, çalıştığımız okulda iş motivasyonunuzu etkileyen 18 ifade yer almaktadır. Her bir ifadeyi dikkatlice okuduktan sonra, bu ifadelerden iş motivasyonunuzla ilgili olarak hangi ölçüde memnun kaldığınızı, ilgili ifadenin karşısındaki kutucuklardan birinin içine "x" işareti koyarak belirtiniz.

İş motivasyonumu etkilemesi açısından;	Tamamen Memnunum	Büyük ölçüde Memnunum	Kararsızım	Memnun Değilim	Hiç Memnun Değilim
1. Bu kurumda çalışıyor olmaktan					
2. Tatil ve izin sürelerinden					
3. Görevim nedeniyle toplumda duyduğum saygılıktan					
4. Okulumdaki fiziksel çalışma ortamından					
5. İş arkadaşlarımla olan uyumundan					
6. Ek ücret sisteminden					
7. Takdir edilmem ve duyduğum başarı hissinden					
8. Kurumumdaki performans değerlendirme sisteminden					
9. Denetim altında tutulma derecemden					
10. Kendi yöntemlerimi kullanma ve karar alma derecemden					
11. Kurumunun bana sağladığı kazançtan					
12. Yöneticiler arasındaki uyumdan					
13. Mesleki eğitim ve gelişme imkanlarından					
14. Çalışma saatlerinden					
15. Yaratıcılığımı kullanabilme derecemden					
16. Ekip çalışmasına verilen önemden					
17. Verilen sorumluluk miktarından					
18. Yapılan sosyal aktivitelerden					

BÖLÜM III: OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANISLARI

	Her Zaman	Çoğunlukla	Ara Sıra	Az	Çok Az
<i>Bu anket formu, okul müdürlerinin öğretim lideri olarak göstermesi gereken temel davranışlar esas alınarak 70 madde olarak hazırlanmıştır. Cevaplarınızı her davranışın karşısında yer alan seçeneklerden değerlendirmenize uygun düşecek birisinin içine "x" işareti koyarak veriniz. Bu seçeneklerden her birisi, görevini yaparken müdürünüzün o davranışı hangi sıklıkta gösterdiğini ifade etmektedir.</i>					
1.Okulun amaçlarına bölgenin özellikleri ile ilgili yeni amaçlar ekler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.Okuldaki öğretmenleri bölgesel veya yerel özelliklerle ilgili amaçlar belirlemeleri konusunda teşvik eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.Öğretmenlerin sınıfta gerçekleştirdikleri dersin amaçlarının okulun amaçları ile uyumlu olup olmadığını değerlendirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.Öğrencilerin başarı düzeylerini dikkate alarak daha üst düzeyde amaçlar belirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.Öğrencilerin başarı düzeylerini dikkate alarak daha üst düzeyde amaçlar belirlemeleri için öğretmenleri teşvik eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.Okulun amaçlarını okuldaki öğretmenlere açıklar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.Öğretmenlerle sohbet sırasında onların dikkatini okulun amaçlarına çeker.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.Öğretmenlerle birlikte belli bir dersin öğretim programını geliştirirken okulun amaçlarını esas alır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.Öğretmenleri değerlendirirken okulun amaçlarını ölçüt alır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.Sınıflarda düzenli olarak gözlem yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.Gözlem sonrası toplantılarda, öğretmenin öğretim uygulamalarında gözlemlediği belirgin güçlü yönlerini belirtir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.Gözlem sonrası toplantılarda, öğretmenin öğretim uygulamalarında gözlemlediği belirgin zayıf yönlerini belirtir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.Öğretmenlerin, öğretim uygulamalarındaki belirgin güçlü yönlerini sicil raporlarında belirtir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.Öğretmenlerin, öğretim uygulamalarındaki belirgin zayıf yönlerini sicil raporlarında belirtir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.Sınıf gözlemleri sonrasında öğretmenlere gözlemleriyle ilgili bilgi vermek için zaman ayırır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.Sınıf öğretimini değerlendirirken öğrencilerin yaptıkları ödev ve diğer çalışmalarını dikkate alır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.Milli Eğitim'in genel amaçlarıyla tutarlı olacak biçimde öğrencileri hayata hazırlayıcı yeni amaçlar belirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.Okulun amaçlarını okuldaki öğrencilere açıklar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anketi cevaplandırmaya devam etmek için lütfen diğer sayfaya geçiniz.

	Her Zaman	Çoğunlukla	Ara Sıra	Az	Çok Az
19.Okulun amaçlarını okuldaki diğer personele açıklar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.Okulun amaçlarını okul aile birliği toplantılarında veya diğer toplantılarda öğrenci velilerine açıklar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.Kurul toplantılarında öğretmenler ile okulun amaçlarını tartışır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.Okulun amaçlarının afiş,poster ve diğer araçlarla duyurulmasını sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.Öğrenci toplantılarında okulun amaçlarına dikkati çeker.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.Öğrenci başarısını güvenilir ve geçerli olarak ölçmeye yönelik ölçme araçları(sınavlar) hazırlamaları konusunda öğretmenlere rehberlik yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.Öğrencilerin derslerdeki başarılarını konuşmak için öğretmenlerle ayrı ayrı görüşür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.Öğrencilerin okulun amaçları doğrultusunda ne ölçüde ilerleme gösterdiklerini belirlemek için sınav sonuçlarından yararlanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.Sınav sonuçlarının öğretmenler tarafından zamanında ilan edilmesini sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.Okuldaki eğitim etkinliklerinin başarısı hakkında öğretmenlere bilgi verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.Okuldaki eğitim etkinliklerinin başarısı hakkında öğrencilere bilgi verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.Üstün başarı gösteren öğrencilere okulun şeref tablosunda yer vererek onları ödüllendirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.Öğrencileri çalışmalarından ve davranışlarından dolayı ödüllendirmek için toplantılardan yararlanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.Başarılı öğrencileri yaptıkları çalışmalar ile birlikte makamına kabul ederek başarılarını kutlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.Öğrencilerin başarılarından haberdar etmek için velilerle ilişki kurar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.Sınav sonuçları ve gözlemlerine göre özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri belirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.Sınıfta özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için gerekli önlemleri alır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.Özel yeteneğe sahip olan öğrencilerin yetiştirilmesi için gerekli önlemleri alır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.Sınav sonuçlarına göre öğrenme eksikliği belirlenen öğrencileri yetiştirmek için gerekli önlemleri alır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anketi cevaplandırmaya devam etmek için lütfen diğer sayfaya geçiniz.

	Her Zaman	Çoğunlukla	Ara Sıra	Az	Çok Az
38.Öğrencilerin değişik derslerdeki başarı düzeylerini belirlemek için standartlar koyar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.Öğretmenleri derse zamanında başlamaya ve ders süresince öğretim etkinliklerinde bulunmaya teşvik eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.Farklı sınıflarda okuyan öğrencilerin beklentilerini belirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.Okulun eğitim standartlarını gerçekleştiren öğretmenleri destekler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.Öğretmenlerin gösterdiği başarıyı toplantılarda dile getirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.Gösterdikleri çabalar ve başarılarından dolayı öğretmenleri över.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.Öğretmenlerin özel çabalarını ve başarılarını özlük dosyalarına işler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.Öğretmenlerin özel çabalarını teşekkür ve takdir önerisinde bulunarak ödüllendirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.Öğretmenleri mesleki gelişme olanaklarından haberdar eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47.Öğretmenlere okulun amaçları ile tutarlı hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48.Öğretmenlere branşları ile ilgili dergi ve makalelerin düzenli bir şekilde ulaşmasını sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49.Hizmet içi eğitim süresince kazandıkları becerileri sınıfta uygulamaları için öğretmenleri teşvik eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50.Öğretim konusunda öğretmenlerden gelecek görüşme teklifleri için zaman ayırır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51.Teneffüslerde ve ders dışı zamanlarda öğrenci ve öğretmenlerin görüşme isteklerini karşılamak için zaman ayırır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52.Öğrenci ve öğretmenler ile okul hakkında görüşmek için sınıfları ziyaret eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53.Ders dışı eğitim etkinliklerine katılır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54.Öğretim zamanının yeni becerilerin ve kavramların öğrenilmesinde kullanılıp kullanılmadığını görmek için sınıfları ziyaret eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55.Yeni ya da geç kalan öğretmenler gelinceye kadar derslerin boş geçmesini önler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56.Geç kalan veya dersten kaçan öğrencilerin boşa geçen zamanını telafi etmek için önlem alır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

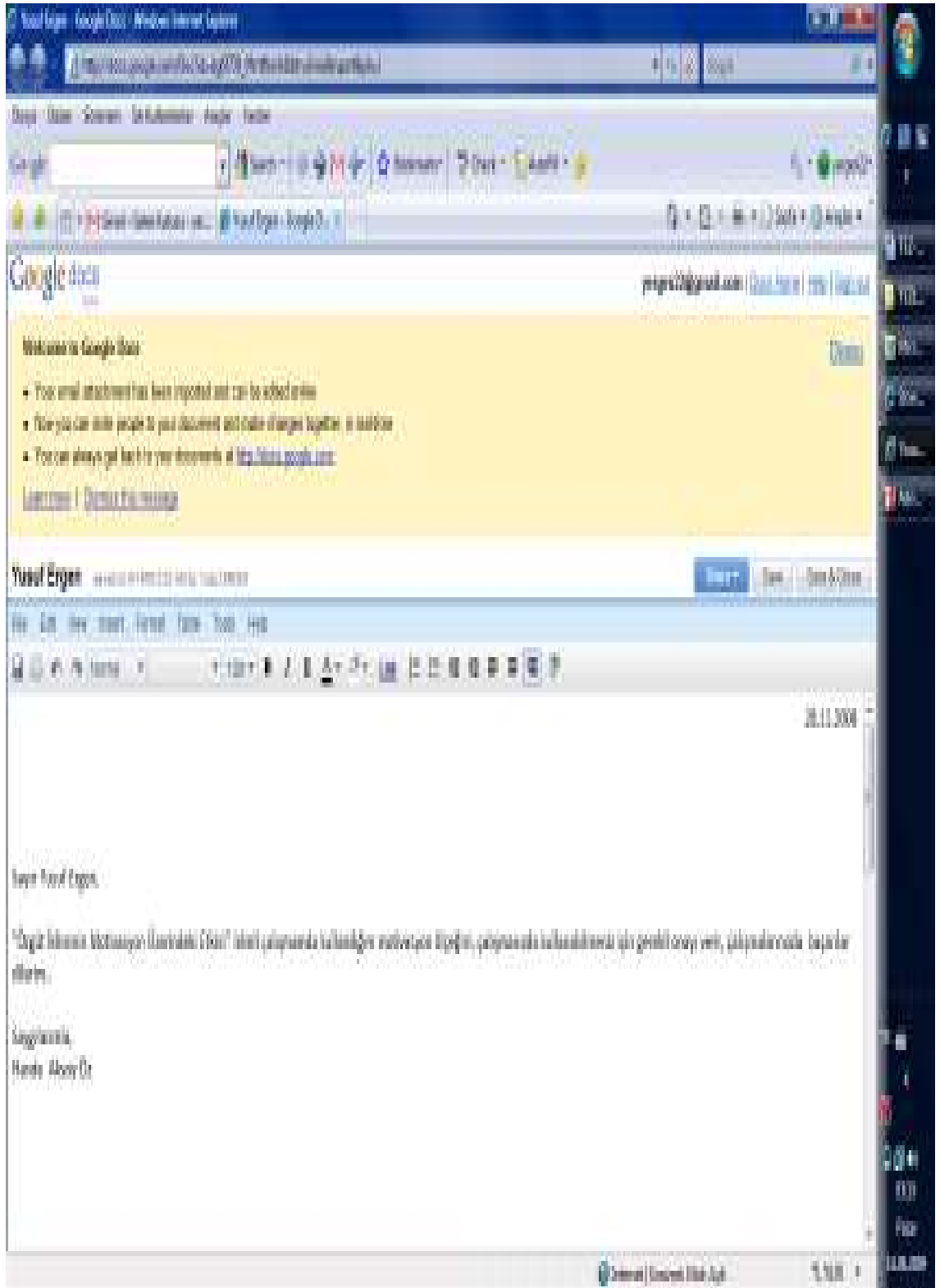
Anketi cevaplandırmaya devam etmek için lütfen diğer sayfaya geçiniz.

	Her Zaman	Çoğunlukla	Ara Sıra	Az	Çok Az
57.Ders süresi içinde öğrencilerin idareye çağrılmasını önler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58.Ders süresi içinde anons yapılmasını önler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59.Eğitim programının okulda uygulanması sırasında sınıflar arası koordinasyonu sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60.Zümre öğretmenleri veya şube öğretmenler kurulu toplantılarında öğretmenlerin aynı amaçlar doğrultusunda çalışmalarını sağlamak için onlara yardımcı olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61.Okulda uygulanan eğitim programının etkililiği konusunda karar verirken okulda yapılan sınavların sonuçlarından yararlanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62.Ders dışı etkinliklerin amaçlarının derslerin özel amaçları ile tutarlı olmasını sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63.Öğretmenlerin eğitim hedeflerine ulaşabilmeleri için eğitim araç ve gereçlerini etkili olarak kullanabilmeleri konusunda kendilerine gerekli yardımı sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64.Okulun eğitim programında yer alan amaçların kapsamı kapsanmadığını görmek için öğretmenin yıllık planını inceler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65.Eğitim ve öğretim etkinliklerinin yıllık plana uygun olarak yürütülüp yürütülmediğini izler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66.Okulun amaçlarına ne ölçüde ulaşıldığını sınav sonuçlarına bakarak değerlendirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67.Eğitimle ilgili materyallerin incelenmesi ve seçimine aktif olarak katılır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68.Eğitim-öğretim konusunda konferans verdirmek amacıyla okula kaynak kişiler çağırır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69.Eğitim ve öğretim konusunda düzenlenecek hizmet içi eğitim etkinliklerine katılır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70.Hizmet içi eğitim sonuçlarının öğretmenler arasında paylaşılması ve tartışılması için zaman ve olanak sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Değerli zamanınızı ayırarak anketi cevaplandığınız için teşekkür ederim.

EK-2

ANKET KULLANIM İZİNLERİ



EK-3

ANKET UYGULANAN OKULLAR VE ANKET SAYILARI

İlçe Adı	Sıra No	Okul Adı	Anket Verilen öğretmen sayısı	Anketi Dolduran Öğretmen Sayısı
Merkez İlçe	1	Ali Rıza Çevik İ.Ö.O.	14	9
	2	Atatürk İ.Ö.O.	12	10
	3	Cemal Ergün İ.Ö.O.	9	5
	4	Cumhuriyet İ.Ö.O.	17	14
	5	Çağatay Uluçay İ.Ö.O.	12	11
	6	Dr. Ö. Faruk Meriç İ.Ö.O.	12	12
	7	Fatih-Vefik Kitapçgil İ.Ö.O.	9	9
	8	Gazi İ.Ö.O.	7	5
	9	Hafsa Sultan İ.Ö.O.	8	7
	10	Halil Yurtseven İ.Ö.O.	8	8
	11	İstiklal İ.Ö.O.	11	10
	12	Kazım Karabekir İ.Ö.O.	13	11
	13	Laleli İ.Ö.O.	5	5
	14	Mehmet Süphi Egemen İ.Ö.O.	6	6
	15	Merkez Efendi İ.Ö.O.	10	9
	16	Mesir İ.Ö.O.	12	10
	17	Milli Birlik İ.Ö.O.	15	13
	18	Murat Germen İ.Ö.O.	17	16
	19	Necatibey İ.Ö.O.	9	9
	20	Sekiz Eylül Kemal-Neşen Dömekeli İ.Ö.O.	10	10
	21	Şehitler İ.Ö.O.	13	9
	22	Vicdan Karaosmanoğlu İ.Ö.O.	15	13
	23	Manisa Tarzani Ahbet Bedevi İ.Ö.O.	13	10
	24	23 Nisan Ulusal Egemenlik İ.Ö.O.	9	9
	25	TOKİ İ.Ö.O.	7	7
Akhisar	1	Atatürk İ.Ö.O.	9	9
	2	Cumhuriyet İ.Ö.O.	12	10
	3	Dr. A. Tarık Sarı İ.Ö.O.	10	10
	4	Fatih İ.Ö.O.	11	11

Akhisar	5	Gazi A.V. İ.Ö.O.	9	8
	6	Halil Mandacı İ.Ö.O.	13	11
	7	İstiklal İ.Ö.O.	10	10
	8	Misak-ı Milli A. Şefik İ.Ö.O.	15	13
	9	Yavuz Selim İ.Ö.O.	7	6
	10	Zübeyde Hanım İ.Ö.O.	7	7
	11	6 Eylül İ.Ö.O.	11	9
	12	75. Yıl Aysun Karalar İ.Ö.O.	13	12
Gördes	1	Atatürk İ.Ö.O.	6	5
	2	Beş Eylül İ.Ö.O.	7	4
	3	Cumhuriyet İ.Ö.O.	8	6
	4	Fatih İ.Ö.O.	8	6
	5	Mehmet Akif İ.Ö.O.	6	3
	6	Şehit Makbule Hanım İ.Ö.O.	5	5
Kırkağaç	1	Atatürk Edip Bayat İ.Ö.O.	9	8
	2	Cumhuriyet Rıza Nebahat Dolman İ.Ö.O.	8	7
	3	Mehmet Günek Türkbirliği İ.Ö.O.	10	9
	4	12 Eylül İ.Ö.O.	7	4
Toplam	47		467	410