

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN
ALGILANAN OTANTİK LİDERLİK ÖZELLİKLERİNİN
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ MOTİVASYONUNA
ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kübra Nur ÖZERTEN

İstanbul

Mart, 2018

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN
ALGILANAN OTANTİK LİDERLİK ÖZELLİKLERİNİN
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ MOTİVASYONUNA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kübra Nur ÖZERTEN

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa OTRAR

İstanbul

Mart, 2018

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Dr. Öğr. Üyesi Mustafa OTRAR (Danışman)

.....


Üye Prof. Dr. Aytaç AÇIKALIN


.....


Üye Dr. Öğr. Üyesi Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA

.....


Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.....

Prof. Dr. Ömer ÇAHA
Enstitü Müdür V.

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonuna Etkisi” başlıklı çalışmanın bilimsel ahlaka aykırı düşecek bir yardıma başvurmadan tarafımdan yazıldığını ve yararlanılan eserlerin tamamının kaynakçada gösterildiğini ve bunlara atıf yapılarak yararlanıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Kübra Nur ÖZERTEN



ÖNSÖZ

Bu çalışmanın her aşamasında bana yardımcı olan; desteğini, sabrını ve anlayışını hiçbir zaman esirgemeyen değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mustafa OTRAR'a, akademik eğitimimizde bilgi ve tecrübeleriyle bizlere vizyon katan, eğitim alanında bizleri her zaman yüreklendiren değerli hocam Prof. Dr. Aytaç AÇIKALIN'a en derin saygılarımla sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bugünlere gelmemde emeği çok olan, ilham kaynağım; annem Adalet ÖZERTEN'e hürmetle sonsuz teşekkür ederim. Araştırmanın uygulama süresinde gerekli desteği sağlayan Bahçelievler ilçesi okul yöneticilerine ve değerli öğretmenlerine teşekkürü bir borç bilirim.

Kübra Nur ÖZERTEN

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN

ALGILANAN OTANTİK LİDERLİK ÖZELLİKLERİNİN

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ MOTİVASYONUNA ETKİSİ

Kübra Nur ÖZERTEN

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa OTRAR

Mart-2018, 156 Sayfa

Bu araştırma, İstanbul ilinin Bahçelievler ilçesinde, kamu ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin algılanan otantik liderlik düzeylerinin, öğretmenlerin mesleki motivasyonları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu temel amaca ek olarak otantik liderlik ve motivasyon ölçeği puanlarının cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, kurumdaki konum, mesleki kıdem, kurumdaki kıdem, okul türü, lise türü, proje okulu, öğretmenler toplantısının sıklığı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir.

Araştırma ilişkisel tarama deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evreni, İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde görev yapan lise öğretmenleridir. Örneklem belirlenirken lise türleri tabaka olarak tanımlanmış, tabakalı örnekleme yoluyla seçilen liseler arasından tesadüfi oransız küme örnekleme kullanılmış; belirlenen 54 okulda görev yapan öğretmenlerden de random olarak belirlenen 436 lise öğretmeni ile örneklem oluşturulmuştur. Verilerin toplanması amacıyla “Otantik Liderlik Ölçeği” ve “İş Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada veriler; Pearson Momentler Korelasyon katsayıları, regresyon analiz, Kruskal Wallis-H testi, Mann Whitney-U testi, bağımsız gruplar t testi ve ANOVA kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin algıladıkları otantik liderlik ile mesleki motivasyonları arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmış olup okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri üzerinde güçlü bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonunda bulgulara bağlı olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Otantik liderlik, Motivasyon



ABSTRACT

EFFECT OF AUTHENTIC LEADERSHIP

FEATURES OF SCHOOL ADMINISTRATORS ON TEACHERS'

PERCEIVED JOBS MOTIVATION

Kübra Nur ÖZERTEN

Master Degree, Educational Management

Thesis Advisor: Associate Professor Mustafa OTRAR

March-2018, 156 Pages

This research was carried out in order to determine the effect authentic leadership levels detected for school administrators of the teachers working in the state and private high schools affiliated to the Ministry of National Education in Bahçelievler district of Istanbul on the teachers' professional motivation. In addition to this goal, it was researched whether the scores of authentic leadership and motivation scale showed differences according to gender, age, educational status, institutional position, occupational seniority, school seniority, school type, high school type, project school and teacher meeting.

The research was carried out using relational screening design. When the sample was determined, high school types were defined as strata, randomly disproportionate cluster sampling was used among the high school students selected by stratified sampling; sampled with 436 high school teachers randomly selected from the teachers working in the determined 54 schools. "Authentic Leadership Scale" and "Business Motivation Scale" were used to collect the data. Pearson Moments Correlation coefficient, regression, Kruskal Wallis-H test, Mann Whitney-U test, independent t test and ANOVA were used.

Perceived by teachers as a result of the research, it was concluded that there is a positive and high level of relationship between the authentic leadership and the professional motivations and the authentic leadership qualities of the school administrators are the strong predictors of the teachers motivation levels. As a result of the research, various suggestions were made depending on the findings.

Key words: Authentic Leadership, Motivation

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLOLAR LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
ÇİZELGELER LİSTESİ	vi
KISALTMALAR	xv
1. BÖLÜM GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlılar	8
1.5. Sınırlılıklar.....	8
2. BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Liderlik İle İlgili Kavramlar.....	9
2.1.1. Lider ve Liderlik.....	9
2.2. Lider ve Yöneticilik Arasındaki Fark.....	13
2.3. Liderlik Kuramlarının Tarihsel Gelişimi.....	14
2.3.1. Özellikler Kuramı.....	14
2.3.2. Davranışsal Liderlik Kuramları.....	15
2.3.3. Durumsal Liderlik Kuramları.....	16
2.3.4. Çağdaş Liderlik Kuramları.....	17
2.3.4.1. Karizmatik Liderlik.....	18
2.3.4.2. Dönüşümcü Liderlik.....	19
2.3.4.3. Kültürel Liderlik.....	20
2.4. Bir Lider Olarak Okul Müdürü.....	21
2.5. Otantiklik ve Otantik Liderlik.....	24
2.5.1. Otantiklik	24
2.5.2. Otantik Liderlik	26
2.5.3. Otantik Liderlik Yaklaşımları	27

2.5.3.1. Kernis'in Otantik Liderlik Yaklaşımı	27
2.5.3.2. Bill George'un Otantik Liderlik Yaklaşımı	28
2.5.3.3. Shamir ve Eilam Otantik Liderlik Yaklaşımı	30
2.5.3.4. Gardner, Avolio, Luthans, May ve Walumbwa Otantik Liderlik Yaklaşımı	31
2.5.3.5. İllies, Morgeson ve Nahrgang'ın Otantik Liderlik Yaklaşımı...	31
2.5.3.6. Walumbwa, Avolio, Gardner, Wensing ve Peterson Otantik Liderlik Yaklaşımı.....	32
2.5.4. Otantik Liderlik Bileşenleri	32
2.5.4.1. Öz farkındalık	32
2.5.4.2. Bilgiyi Dengeli Değerlendirme.....	33
2.5.4.3. İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı.....	34
2.5.4.4. İlişkilerde Şeffaflık	34
2.5.5. Otantik Liderlik Özellikleri	37
2.6. Okul Yönetiminde Otantik Liderlik.....	39
2.7. Motivasyon.....	40
2.8. Motivasyon Kuramları	44
2.8.1. Kapsam (İçerik) Kuramları.....	45
2.8.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı	45
2.8.1.2. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı	46
2.8.1.3. Alderfer ve ERG Kuramı	48
2.8.1.4. Başarı Güdüsü Kuramı.....	48
2.8.2. Süreç Kuramları	49
2.8.2.1. Beklenti Kuramı.....	49
2.8.2.2. Geliştirilmiş Beklenti Kuramı.....	50
2.8.2.3. Eşitlik Kuramı.....	51
2.8.2.4. Amaç Kuramı.....	51
2.8.2.5. Klasik Şartlandırma veya Pekiştirme Kuramı	52
2.9. Eğitim Kurumlarında Motivasyon	55
2.10. Öğretmenlerin Motivasyonu	58
2.11. Otantik Liderlik ve Motivasyon İlişkisi	62
2.12. Yurt İçi ve Yurt Dışı İlgili Çalışmalar	64
2.12.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	64
2.12.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	68
3. BÖLÜM YÖNTEM.....	70

3.1. Araştırmanın Modeli	70
3.2. Evren ve Örneklem.....	70
3.3. Verilerin Toplanması.....	72
3.4. Veri Toplama Araçları.....	73
3.4.1. Kişisel Bilgi formu.....	73
3.4.2. Otantik Liderlik Ölçeği	73
3.4.3. İş Motivasyon Ölçeği	74
3.5. Verilerin Analizi.....	75
4. BÖLÜM BULGULAR VE YORUMLAR	77
5. BÖLÜM TARTIŞMA VE DEĞERLENDİRME.....	113
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	113
5.2. Öneriler.....	127
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	127
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	128
KAYNAKÇA	129

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Kişisel Bilgilere Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	72
Tablo 2. Otantik Liderlik Ölçeği ve Motivasyon Ölçeği Altboyutları Arasındaki İlişki.....	77
Tablo 3. Otantik Liderlik Ölçeği Alt Boyutları ile Motivasyon Ölçeği Ekip Uyumu Alt Boyutu Arasında Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları.....	79
Tablo 4. Otantik Liderlik Ölçeği Alt Boyutları ile Motivasyon Ölçeği İşle Bütünleşme Alt Boyutu Arasında Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları.....	80
Tablo 5. Otantik Liderlik Ölçeği Alt Boyutları ile Motivasyon Ölçeği Kuruma Bağlılık Alt Boyutu Arasında Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları.....	81
Tablo 6. Otantik Liderlik Ölçeği Alt Boyutları ile Motivasyon Ölçeği Kişisel Gelişim Alt Boyutu Arasında Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları.....	82
Tablo 7. Otantik Liderlik Ölçeği Alt Boyutları ile Motivasyon Ölçeği Toplam Puanı Arasında Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları.....	83
Tablo 8. Otantik Liderlik Ölçeği Alt Boyut Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	84
Tablo 9. Otantik Liderlik Ölçeği Puanı ve Otantik Liderlik Ölçeği Altboyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	85
Tablo 10. Otantik Liderlik Ölçeği Puanı ve Alt boyut Paunalarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	86
Tablo 11. Otantik Liderlik Ölçeği Altboyut Puanları ve Otantik Liderlik Ölçeği Puanının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	87

Tablo 12. Otantik Liderlik Ölçeği Altboyut Puanları ve Otantik Liderlik Ölçeği Puanının Kurumdaki Konum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	88
Tablo 13. Otantik Liderlik Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Otantik Liderlik Ölçeği Puanının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	89
Tablo 14. Otantik Liderlik Ölçeği Puanlarının ve Otantik Liderlik Ölçeği Puanının Kurumdaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	90
Tablo 15. Otantik Liderlik Ölçeği Puanlarının ve Otantik Liderlik Alt Boyut Puanlarının Kurumdaki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	91
Tablo 16. Otantik Liderlik Ölçeği Altboyut Puanları ve Otantik Liderlik Ölçeği Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	92
Tablo 17. Otantik Liderlik Ölçeği Altboyut Puanlarının ve Ölçek Toplam Puanının Lise Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	93
Tablo 18. Otantik Liderlik Ölçeği Altboyut ve Toplam Ölçek Puanının Lise Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	94
Tablo 19. Otantik Liderlik Ölçeği Altboyut ve Toplam Ölçek Puanının Proje Okulu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	96
Tablo 20. Otantik Liderlik Ölçeği Puanlarının Öğretmenler Toplantı Sıklığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	97

Tablo 21. Otantik Liderlik Ölçeği Puanlarının ve Otantik Liderlik Alt Boyut Puanlarının Öğretmenler Toplantısı Sıklığı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	98
Tablo 22. Motivasyon Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	100
Tablo 23. Motivasyon Ölçeği Puanı ve Motivasyon Ölçeği Altboyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	101
Tablo 24. Motivasyon Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	102
Tablo 25. Motivasyon Ölçeği Altboyut Puanları ve Motivasyon Ölçeği Puanının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	103
Tablo 26. Motivasyon Ölçeği Altboyut Puanları ve Motivasyon Ölçeği Puanının Kurumdaki Konum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	103
Tablo 27. Motivasyon Ölçeği Alt Boyut Puanlarının ve Motivasyon Ölçeğinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	104
Tablo 28. Motivasyon Ölçeği Puanlarının Kurumdaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	105
Tablo 29. Motivasyon Ölçeği Altboyut Puanları ve Toplam Ölçek Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	106
Tablo 30. Motivasyon Ölçeği Altboyut Puanlarının ve Toplam Ölçek Puanının Lise Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	107

Tablo 31. Motivasyon Ölçeği Altboyut ve Toplam Puanının Lise Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	108
Tablo 32. Motivasyon Ölçeği Altboyut Puanlarının Proje Okulu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	109
Tablo 33. Motivasyon Ölçeği Puanlarının ve Altboyut Puanlarının Öğretmenler Toplantı Sıklığı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	110
Tablo 34. Motivasyon Ölçeği Puanlarının ve Motivasyon Alt Boyut Puanlarının Öğretmenler Toplantısı Sıklığı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	111

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Otantik Liderliğin Beş Boyutu.....	29
Şekil 2. Beklenti Modelinin Bir Şeması.....	50
Şekil 3. Tabakalı Örneklemeye.....	71



ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1. Liderlik Tanımları.....	10
Çizelge 2. Yönetici ve Lider Arasındaki Farklar.....	13
Çizelge 3. Otantik Liderlik Keşif Çalışmasının Sonuçları.....	36
Çizelge 4. Otantik Liderlik Yaklaşımının Diğer Modern Liderlik Yaklaşımlarıyla Karşılaştırılması.....	38
Çizelge 5. Çalışanların İsteklerine Bakış Açısı.....	43
Çizelge 6. Maslow'un Sınıflandırdığı İhtiyaçlar ve Bunların Doyurulmasına İlişkin Örnekler.....	45

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

Akt: Aktaran

Çev: Çeviren

Ed: Editör

SPSS: (Statistic Packets For Social Sciencences) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyılda küreselleşmenin sonucunda, bilgi ve iletişim teknolojilerinin sürekli değiştiği günümüz dünyasında, bilgi çağına uyumun sağlanabilmesi için maddi kaynaklarla beraber örgütteki insan kaynağının güçlü yönlerini etkileyen ve yönlendirebilen liderlere her zaman ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye’de eğitim örgütlerinde yapı ve işleyiş yönünden önemli değişmelerin yaşandığı bu zamanda (iki binli yılların başı) eğitim yöneticilerinin önemi ve işlevselliği giderek artmaktadır. Liderlerin ne şekilde etkin olacağı ise tartışmaların gündemini oluşturmaktadır (Tabak, Şeşen ve Türköz, 2012).

Bir okulun başarısını etkileyen en önemli etkenlerin başında, okul yöneticilerinin liderlik yeteneği gelmektedir (Emirbey, 2017). Okul yöneticisinin kurumun vizyonunu izleme ve misyonunu gerçekleştirme; öğretmen, öğrenci ve velilerin değişen ihtiyaçlarına çözüm sunabilme, bireysel ve kurumsal anlamda okulu dengede tutabilme, okul ikliminin pozitif olmasını sağlama gibi sorumluluklarıyla eğitimin niteliği üzerinde önemli etkilerinin olduğu düşünülebilir. Bu anlamda okul müdürlerine eğitimin kalitesini arttırabilme amacı ile alan yazında çağdaş (modern) liderlik kuramları kapsamında; karizmatik liderlik, kültürel liderlik, dönüşümcü liderlik, otantik liderlik gibi pozitif liderlik kuramları (Avolio ve Gardner, 2005) sunulmaktadır. Bu liderlik kuramlarında ortak olarak, olumlu örgütsel iklim ve psikolojik sermayenin önemi vurgulanmaktadır.

Turan (2015)’a göre, okula anlam katan bir lider olarak okul müdürü, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinden ve sosyal ihtiyaçlarından sorumludur. Ahlaki ilkelerin yaşanılması gereken ve nesillerin geleceğini etkileyen bir yer olarak okul, iyi ise müdürü de iyidir. Bir okul, müdürü kadar okuldur (Açıkalın, 2015).

Liderliğin bir göstergesi olarak örgüt ikliminde oluşturulacak moral ve motivasyon, okulda öğretmenleri çalışmaya heveslendiren ve bu çalışmayı devam ettiren güçler topluluğudur (Güney, 2015).

1.1. Problem Durumu

Liderlik araştırmalarının yeni alanlarından biri olan otantik liderlik daha önceleri dönüşümcü liderlik araştırmalarında tanımlansa da tam kapsamıyla ifade edildiği söylenemez (Bass, 1990). İki binli yıllardan itibaren güncelliği artan otantik liderlik, akademik ve uygulama alanlarında yoğun ilgi görmektedir (Dinçer, 2013).

Otantik kelimesi; Türk Dil Kurumu (2006)'na göre, Türkçede Batı Kökenli Kelimeler ve Güncel Türkçe sözlüğü, iki şekilde açıklanmaktadır. 1. “Gerçek olan, sahiciliğe veya aslına dayanan” 2. “Eskiden beri mevcut olan özelliklerini taşıyan”. Liderlik kavramı açısından otantik sözcüğü birinci anlamda; sahte olmayan, özüne sadık olma durumlarını tanımlamak için kullanılabilir. Otantik liderde bulunması gereken temel özellik; olduğu gibi görünen, samimi ve Türkçede genelde halk dilinde kullanılan “essah” olma durumlarıdır.

Avolio ve Gardner (2005)'a göre, otantik liderliği diğer pozitif liderlik yaklaşımlarından ayıran esas unsur otantik liderliğin bir “kök kavram” olarak tanımlanmasıdır. Bu bağlamda, pozitif liderlik tarzlarından olan karizmatik liderlik, dönüşümcü liderlik biçimleri otantik liderliğin üzerine temel olarak inşa edilebilmektedir (Aydın, Kabasakal, vd., 2009). Nitekim Bass ve Steidlmeier (1999)'a göre, otantik-karizmatik ; otantik-dönüşümsel yaklaşımlarından söz edileceği gibi, tam tersine sözde-karizmatik, sözde-dönüşümsel gibi otantik olmayan yani sadece görünüşte liderlik yaklaşımları da mevcut olabilmektedir.

Bir başka anlayışa göre, otantik liderliği diğer liderliklerden ayıran önemli unsurlardan biri, yöneticinin kendi öz değerlerinin ve önemli konularda nerede olduklarının bilinciyle prensiplerinden taviz vermemeleridir (Kesken ve Ayyıldız, 2008).

Akgündüz (2012)'e göre otantik liderler doğru olmayan bir durum için takipçilerini sırf mutlu etmek veya onlardan çıkar sağlamak uğruna istedikleri davranışı sergilemezler. Otantik liderler, inanç ve değerlerini başkalarıyla paylaşmaktan çekinmezler. Dürüstlükleriyle tanınan otantik liderler, çevrelerinde daima saygı duyulan yöneticilerdir (Tabak, 2012).

Otantik liderlik özellikleri sergileyen okul yöneticileri, öğretmenlerin mesleklerine olan ilgilerinin artmasında; kişisel ve mesleki gelişimlerini destekleyerek etkili olmakta ve daha verimli, üretim odaklı bir çalışma alanı sağlamaktadır (Gardner vd., 2005). Bu bağlamda eğitim kurumlarında olumlu örgüt işleyişini destekleyebilecek olan otantik liderlik, okul yönetimi açısından ilgi çekici gözükmektedir.

Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de küreselleşmenin sonucunda eğitim alanında değişim kaçınılmazdır. Okul yönetimini düzenleyen yasa ve yönetmelikler okul başarısından okul müdürlerini sorumlu tutmaktadır (Korkmaz, 2005). Bu süreçte 2623 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2009) okul müdürlerine; öğretmenlerin okutacakları derslere ilişkin görev dağılımları, haftalık ders programlarının düzenlenmesi, öğretmenlerin nöbet yerleri ve zamanlarının belirlenmesi, okul sınav görevleri, öğretmenlerin çalışma araç, gereçlerin sağlanması ve öğrenim mekanlarının düzenlenmesi gibi konuların zamanında ve dengeli ayarlanması hükümlülüğünü vermektedir. Bu düzenlemelerin öğretmenlerin mesleki motivasyonlarında önemli derecede etkili olabileceği düşünülmektedir.

Nitekim Karaköse ve Kocabaş (2005) tarafından yapılan bir çalışmada, devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin bilgi ve tecrübeleriyle kendilerine yeterince güven vermediği, okulların fiziki çalışma ortamlarının eğitim-öğretim açısından yeterli bulunmadığı ve okul yöneticilerinin okulda alınan kararlarda öğretmenlerin görüşlerine yeterince başvurmadıkları sonucuna ulaşılmış ve tespit edilen bu bulguların, öğretmenlerin iş motivasyonunu olumsuz yönde etkilediği vurgulanmaktadır.

Mesleği eğitim yöneticiliği olan bireyin, gerçek liderliğinde söylemi ile eylemi arasındaki tutarlılık paydaşları açısından önem arz etmektedir. Eğitim alanında “mış gibi” liderlik; niyet, bilgi, beceri ve sorumlulukla desteklenmeyen liderliğin uydurma şeklinde yapılması anlamındadır. Görüntüsüyle gerçeği aynı olmayan yöneticilerin, niyet karmaşası içerisinde olmaları samimiyetlerini ortaya koymalarına ve izleyenlerin güvenini kazanmalarına engel olmaktadır (Cüceloğlu, 2005).

Gerçek olmayan, sahip olmadığı nitelikleri sanki sahipmiş gibi gösteren liderler, izleyenlerinde mutlaka şüphe uyandırır. Sözde adaletli oluşuyla övünen bir okul müdürünün, okul yönetimiyle ilgili bir konuda karar alınmasını gerektiren bir durumda, öğretmenlerin sözlü bilgilendirmelerini dinliyormuş gibi yapması ve yazılı önerilerini dikkatle izliyormuş gibi görünmesi fakat sonucunda kendi görüş ve düşüncelerini karara yansıtması “mış gibi” liderliğin bir sonucudur.

Balcı (1988)’ya göre öğrenim lideri olarak okul müdürleri, öğretimi destekleyici bir iklim oluşturmaları suretiyle öğretmenlerin davranışlarında, öğrencilerin akademik beklentilerini karşılamada etkili olurlar. Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının yüksek olması, kurumun örgütsel iklimini olumlu etkileyeceği gibi kurumun başarısını da etkileyecektir. Motivasyonu düşük olan öğretmenler; mesleklerine karşı duyarsızlaşmanın sonucunda öğrencilerinin öğrenme gelişimlerinde etkin olamazlar (Yazıcı, 2009).

Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması 2010 (TALIS) raporuna göre, Türkiye’de öğretmenlerin %73’ünün 40 yaşın altında genç bir mesleki kadro oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin mesleki uyum ve gelişim gereksinimlerinin oldukça fazla olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, vd., 2010). Bu konuyla ilgili MEB tarafından yapılan çalışmaların giderek arttığı görülmektedir. Bu kapsamda MEB (2017) tarafından Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri başlığı altında yayımlanan genelgesinde öğretmenlerin geliştirilmesi ihtiyacını açıklamaktadır. Ayrıca MEB, branşlara göre mesleki gelişim kursları da düzenlemektedir. Ancak, Aydın ve arkadaşları (2017), öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine gönüllülükten ziyade mecburiyetten katıldıklarını vurgulamaktadır.

PISA 2015 sonuçlarında ise, Türkiye’de son üç ay içerisinde öğretmenlerin mesleki gelişim programına katılma durumlarında, dörtte birinden daha azı temsil ettiği yer almaktadır (Arıcı, Ozarkan, Özgürlük, Taş, 2016). Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılmalarında önemli etkenlerden biri yöneticilerin tutum ve davranışlarıdır. Okul yöneticilerinin rol model olarak mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları, öğretmenlerin bu konuya karşı güdülenmelerinde etkili olmaktadır.

Nitekim okul geliştirme çabaları, yöneticiler ve öğretmenlerin gelişimleriyle sonuçlanmaktadır (Bümen, vd., 2012). TALIS 2009 sonuçları ise, Türkiye’deki okullarda öğretmenlerin güven sorunuyla karşı karşıya olduklarını; öğretmenler, okul yönetimi tarafından gerçekleştirilen dönütlerde kendilerine adil davranılmadığını vurgulamaktadır (Dinçer ve Salman, 2014).

PISA 2012 sonuçlarına göre; 63 ülke arasından Türkiye, öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin yapılan sıralamada sonlarda yer almaktadır. Anılan bu araştırma, Türkiye’de nitelikli öğretmenlerin moral eksikliğinin, eğitim- öğretim faaliyetlerinin aksaklıklarına sebep olan önemli bir sorunu teşkil ettiğini belirtmektedir (Salman, 2014; Anıl, vd., 2015).

Öğretmenlerin motivasyonlarının yükseltilmesi amacıyla MEB tarafından maddi (maaşla ödüllendirme, ikramiye vb.) ve manevi (takdir, teşekkür verilmesi vb.) araçların kullanımı düzenlenmektedir (Yılmaz ve Arslan, 2013). Ancak bu uygulamanın yaklaşık bir milyon sayıda olan öğretmen grubunu kapsayıcı bir boyutta olmadığı söylenebilir. Bu bakımdan otantik liderlik özelliklerini sergileyen okul yöneticilerinin, okulun işleyişinde öğretmenlerini birincil paydaş olarak görmeleri; onların görüşlerini, isteklerini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaları, kurumsal ve toplumsal problemler karşısında sorunlara gerçekçi bir gözle derinlemesine yaklaşımları açısından öğretmenlerin motivasyon sorunlarının çözümünde etkili olabileceği beklenmektedir. Söz konusu bu durum, okul yöneticisinin otantik liderlik yetenekleriyle, öğretmenlerin mesleki motivasyonları arasında bir ilişkinin varlığını düşündürmektedir. Araştırmanın problem cümlesi “Okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin öğretmenlerin mesleki motivasyonları üzerinde etkisi var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin öğretmenlerin mesleki motivasyonları üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

Öğretmenlerin görüşlerine göre :

- Okul yöneticilerinin otantik liderlik ölçeği puanlarının betimsel istatistikleri ne düzeydedir?
- Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranış düzeyleri onların; cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, kurumdaki konum, mesleki kıdem, kurumdaki kıdem, okul türü, lise türü, proje okulu ve öğretmenler kurulu toplantısının sıklığı durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin görüşlerine göre :

- Öğretmenlerin mesleki motivasyon ölçeği puanlarının betimsel istatistikleri ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri onların; cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, kurumdaki konum, mesleki kıdem, kurumdaki kıdem, okul türü, lise türü, proje okulu ve öğretmenler kurulu toplantısının sıklığı durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin devletten, toplumdaki, yöneticilerden, öğrencilerden beklentileri onların mesleki rollerini gerçekleştirmelerinde performanslarını etkilemektedir. Bu beklentiler özellikle okul yöneticisinin liderlik tarzıyla yakından ilişkilidir (Bursalıoğlu, 2015). Nitekim, başarılı okullar üzerinde yapılan araştırmaların sonucuna göre; okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik özellikleri okulların başarısında önemli bir yer tutmaktadır (Turan ve Bektaş, 2014).

Yönetim açısından usulsüzlüklerin yaşanması, yolsuzlukların ve kayırmaların açığa çıkması, çalışanların hayal kırıklığına uğramasına ve gelecek endişesi duymalarına sebep olmaktadır. Bu bağlamda haksızlıkların ve güven kırılmalarının yaşanmaması açısından otantik liderlik, uygulayıcıların ve yönetim bilimcilerin dikkatini çekmektedir (Saylı ve Baytok, 2012).

Toplumsal yapıya uygun olan ve Türk kültüründen beklenen otantik liderlik özellikleri; kendini bilen ve kendinden yola çıkarak hayatı yorumlayabilen, dürüst, içi dışı bir, adaletli, güvenilir gibi karakteristik nitelikleri manevi değerlerimizde ifade edilmiştir. Türk-İslam filozof ve şair Mevlana Celaleddin-i Rumi (1207-1273), “Ya olduğun gibi görün ya da görüdüğün gibi ol” (Kırlangıç, 2007). Türk şair Yunus Emre (1238-1320), “Yetmiş iki millete bir gözle bakmayan, halka müderris olsa da hakikatte âsîdir” , “İlim ilim bilmekdir/ ilim kendin bilmekdir/ sen kendini bilmezsen/ ya nice okumaktır” (Öztelli, 1971). Türk filozof ve şair Hacı Bektaşî Veli (1209-1271), “Karşısındaki insanın iyi olmasını isteyen, önce kendisi iyi olmalıdır” (Öztaşkın, 2012), sözleri kapsamında okul yöneticilerinin kolayca uygulayabileceği otantiklik tutumları aslında Türk kültürünü yansıtan davranışlardır.

Okulların örgüt ikliminde sezinlenen soğukluk; yöneticilerin öğretmenlerle etkili iletişim kuramadıkları, öğretmenlere rehberlik yapamadıkları ve sorunların çözümünde bilimsel yöntemlerden yeterince faydalanamadıkları yönünde çeşitli araştırmalarda vurgulanmaktadır (Akçay, 2003). Bir eğitim örgütünün özellikle okulun havasını etkileyen en önemli iki faktör, yönetici ve öğretmenlerdir. Eğitim girişiminin ham maddesi olan insan, kişiler arası ilişkilerin hem üreticisi hem de tüketicisidir. Yönetimde liderliğin önemli sorumluluklarından biri, örgüt üyelerinin motivasyonunu sağlamaktır (Bursalıoğlu, 2015). Ada ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin mesleki başarılarında motivasyonlarının etkili olduğu ve bu anlamda güvenilir bir yönetici desteğine ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Begley (2007)’e göre otantik liderlik; etik olma açısından yüksek bulunan, profesyonel anlamda etkili olan ve eğitim yönetimi uygulamaları için kolay kabiliyet gerektiren bir liderlik şeklidir (Tabak, vd., 2012).

Eğitim kurumlarında kıymetli ve başarılı öğretmenlerin, uzun süre o kurumda çalışmaları yönetim ve öğrenciler tarafından arzu edilir. Söz konusu bu durumda; değerli öğretmenlerin okulda çalışma sürelerini uzatmaları, yöneticileri tarafından güdülenmelerine bağlıdır (Küçükali, 2011). Çalışanların hangi şartlar altında, ne zaman, nasıl, hangi özendirme araçlarıyla ve ne ölçüde gdlenebilecekleri konusunda yeterli enformasyon ve tecrübeye sahip olan yöneticiler, örgüt üyelerinin çalışma verimini arttırma konusunda yeteneklidirler (Sabuncuoğlu ve Tz, 1995). Bu bağlamda takım arkadaşlarını belirli bir vizyon etrafında toplayan otantik liderlerin, Türkiye eğitim sisteminde, öğretmenlere mesleki yaşamlarında güven odaklı ve güdüleyici bir çalışma ortamı sağlayacağı düşünülmektedir.

Lise türü eğitim kurumları açısından algılanan, okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına etkisini tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırmanın, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin hangi değişkenlere göre nasıl anlam bulduğunun bilinmesinin eğitim yönetimi alanında yapılacak araştırmalara, uygulamalara ve literatüre katkıda bulunacağı beklenmektedir. Ayrıca araştırmanın, okul yöneticilerine farkındalık kazandırarak öğretmenlerin motivasyon düzeylerini arttırmak amaçlı otantik liderlik özelliklerini geliştirmelerine olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin anketi samimiyetle doldurdıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2017-2018 eğitim-ğretim yılında İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde bulunan devlet ve özel liselerde görev yapmakta olan ğretmen görüşleri ile sınırlıdır.
2. Elde edilecek bilgiler ankette uygulanan sorularla sınırlıdır.
3. Araştırma bulguları, yapılacak istatistiksel zmlmelerle sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Liderlik ile İlgili Kavramlar

2.1.1. Lider ve Liderlik

İnsanlık tarihi kadar geçmişi olan liderlik kavramı, tarih öncesi ve sonrası dönemlerin efsane, mit ve destanlarında; “Mısır Hiyeroglifleri”nde, Sümerler’e ait “Gılgamış Destan’ında”, Homeros’un “İlyada Destan’ında”, Platon’un “Devlet” ve Nizamülmülk’ün “Siyasetname” adlı eserlerinde işlenen ana konu olmakla birlikte sanayi devriminden sonra bilimsellik kazanmıştır (Sayılı ve Baytok, 2012). İlk Çağ ve Orta Çağ dönemlerinde liderlik daha çok siyasi; iktidar ve güç odaklı olarak algılanan, ülkeyi yönetenlere atfedilen bir olgu olarak ortaya çıkmaktadır. Liderlik kavramı daha sonraları değişime uğrayarak her türlü yönetimi kapsayacak şekilde kendini göstermektedir (Tabak, vd., 2012).

Bir eylem olarak liderlik kelimesi “leadership”, kökeni “to lead” İngilizce’den gelmekte olup “Takipçiler arasından öne çıkarak izleyenlerini bir yere götürmek veya onlara rehberlik etmek” anlamında kullanılmaktadır. Bass (1990)’a göre “Leadership” terimi 1900’lü yılların ilk yarısında İngiliz Parlamentosu’nun politik yazılarında kendini göstermektedir (Tabak, vd., 2012). “Lider” ise “ Bir ülkeyi, bir grubu veya bir organizasyonu yönlendirmekte olan veya kontrol eden kişi” olarak tanımlanmaktadır (Longman, 2004). Türk Dil Kurumu (2006)’na göre ise “lider” sözcüğü; “Önder, şef” ve “ Bir kuruluşun en üst düzeyde yönetimiyle görevli kimse” , “liderlik” ise “ Önderin görevi” olarak tanımlanmaktadır.

Fârâbî (filozof ve bilim adamı, 870-950), lideri “Reis-i Evvel” olarak belirtmektedir. Reis-i Evvel; kimseye boyun eğmeyen, ruhen ve bedenen sağlıklı, güçlü, ikna etme kabiliyetine sahip, doğruluktan yana, eğitim ve öğretime önem veren yöneticidir (Farabi (t.y); Akt., Arslan, 2016).

Büyük Hun Hükümdarı Atilla'ya göre lider; liderlik yapmada güçlü kişisel arzuları olan ve toplumun kriz zamanlarında da tehlikeleri cesaretle karşılayan, kararlı, dürüst, adaletli, rekabetçi ruhu olan kişidir. Türk-İslam tarihi yazarlarından Yusuf Has Hacib (1021-1070) ise lideri, insanların refahı için fedakarlıklarda bulunan ve topluma en faydalı olan birey olarak tanımlamaktadır (Ergezer, 1992). Liderlik, bir örgütü ve örgütte çalışanları örgütün amaçlarını gerçekleştirme doğrultusunda etkileme sürecidir. Bu süreci bir eylem içerisinde hareketlendiren ise liderdir (Çelik, 2004).

Birçok bilim dalını yakından ilgilendiren liderlik konusunu; yönetim, eğitim, psikoloji, sosyoloji, siyasi bilimler gibi alanlar kendi açılarından tanımlamaya çalışmaktadır. Bu konuda hem fikir olunmuş ortak bir liderlik tanımı olmamakla birlikte 350'den fazla çeşitli liderlik tanımları alanyazında mevcuttur (Göka, 2009; Tabak, 2005). Liderlik kavramı üzerinde ortak bir tanımlamanın mevcut olmaması, kavramın içerik ve eylem bakımından çok boyutlu ve zengin bakış açılarına sahip olduğunu göstermektedir.

Çizelge 1. Liderlik Tanımları

Cooley, 1902	Liderlik, sosyal faaliyetlerin odağında olabilmektir.
Blackmar, 1911	Liderlik, grubun gücünü kendi performansında ortaya koyabilmektir.
Munson, 1921	Liderlik, örgütü maksimum işbirliği ve minimum çatışma ile başarıya ulaştıran yetenektir.
Bundel, 1930	Liderlik, yüksek düzeyde ikna etme kabiliyetine sahip olarak izleyenlerine istediklerini yaptırabilme sanatıdır.
Phillips, 1939	Liderlik, bir amaç doğrultusunda moral birliğini sağlamak ve sürdürmektir.
Terry, 1960	Liderlik, gönüllü olarak insanları harekete geçirme eylemidir.
Kempner, 1976	Liderlik, hiçbir baskı altında olmadan ve baskı kurmadan insanlar üzerinde olumlu bir etki bırakma sürecidir.
Jago, 1982	Liderlik, örgütün faaliyetlerini bir amaç doğrultusunda uyumlaştırmaktır.
Bolman ve Deal, 1991	Liderlik, işin yapılması için başkalarını güdülemektir.
Kouzes, 1999	Liderlik, örgüt üyeleri tarafından herkes için ulaşılması mümkün olan, gözlenebilir, açık ve anlaşılır olan, öğrenilebilir yetenekler ve uygulamalar dizisidir.
Koçel, 2007	Liderlik, bir kimsenin başkalarının kişisel veya grup amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlamak üzere yapılan faaliyetleri etkileme ve yönlendirme sürecidir.
Turan ve Bektaş, 2014	Liderlik, iyi bir insan olma sürecidir.

Kaynak: Erçetin, 1998; Güney, 2015; Ünal, 2012; Turan, 2014.

Sonsuz arzu ve istekleri olan insanın sahip olduğu gücün sınırlı olması, hedeflerini gerçekleştirmede başka insanlara ihtiyaç duymasını gerektirmektedir. Bu bağlamda insan istek ve arzularının gerçekleşmesi için gruplar oluşturarak hareket etmektedir. Bir grup oluşması durumunda; insanın hiyerarşik yapısından dolayı grup içi düzenin sağlanması ve daha etkili bir biçimde amaçlara yönelmesi, yönetimin ve liderliğin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Saylı ve Baytok, 2012).

Koçel (2007)'e göre liderlik süreci formal organizasyonlarda görüleceği gibi; çocuklar arasındaki oyunlarda, mahallelerde rastlanabilen çete faaliyetlerinde, eğlence yarışmalarında, aile ilişkilerinde de görülmektedir. Liderlik süreci değişik kalıplarda, boyutlarda ve kapsamda olabilir. Doğadan da örneklemek gerekirse, kuşlar göç ederken onları yönlendiren grubun en başında lider bir kuş vardır. Bu anlamda liderliğin temelinde etkileme, güdüleme ve yöneltme kavramları söz konusudur .

Liderlik konusu, insanlık tarihinin başlangıcından bu zamana kadar her kültürde yaşamsal bir öneme sahiptir. İnsanlar lider olmayı; topluma yön verme, bir şehir veya bir siyasal oluşuma öncülük etme ve toplum tarafından saygınlık kazanma durumlarıyla istemektedir. Liderler yeni bir çağın, yeni bir yaşam biçiminin mimarlarıdır. Bu anlamda herkesin lider olması mümkün değildir (Turan ve Bektaş, 2014).

21. yüzyıl iş dünyasının gerektirdiği ileri teknoloji ve yüksek iş fonksiyonları, bugünkü liderlerin gelişmiş özelliklere sahip olması gerektiğini göstermektedir (Saylı ve Baytok, 2012). Alan yazında liderlik özellikleri, liderlik tanımlarında olduğu gibi çeşitli biçimlerde ifade edilmektedir. Toduk (2017)'a göre liderlikte kilit yirmi dört özellik mevcuttur:

1. Vizyon sahibi
2. Fedakar ve tutkulu
3. İstikrarlı ve tutarlı
4. Rol model
5. Güvenen ve güvenilir
6. Güdüleyici
7. İstekleri vizyonla bütünleştirme
8. Gelişim odaklı

9. İlham verici
10. Adaletli
11. Mütevazı
12. İyi bir dinleyici
13. Şeffaf iletişim
14. İnsanlara karşı duyarlı
15. Olaylara karşı duyarlı
16. Yenilikçi
17. Karar vermede hızlı
18. Esneklik
19. Hızlı ve çevik olma
20. Sinerjik takım oluşturma
21. Bilge kişi
22. Sosyal ağ oluşturabilme
23. Vizyonu çalışanlarıyla birlikte oluşturma
24. Otantik (Gerçek) olma

Günümüz dijital çağında, liderlerin kimliklerini, yaptıkları işleri ve çevreleriyle olan ilişkilerini gizlemeleri imkansızdır. Toplumda olan yaşantılar ve olaylar sürekli kayıt altındadır. Liderlerin 24 saat boyunca “olmaları gerektiği” gibi maskeci yönetim tarzıyla değil, “oldukları gibi” otantik yani gerçek kimliklerini yönetimde sergilemesi gerekmektedir (Toduk, 2017).

Lider kavramı yerine sıklıkla kullanılan yönetici kavramı, gerçekte birbirini tamamlayan farklı kavramlar olmakla birlikte karakteristik özelliklere ve kendilerine özgün yönetim tarzlarına sahiptir. Bu karışıklığı önlemek amaçlı liderlik üzerine çalışan araştırmacılar tarafından, iki kavram arasındaki ayırt edici özellikler alan yazında açıklanmaya çalışılmıştır.

2.2. Lider ve Yöneticilik Arasındaki Fark

Lider ile yönetici arasındaki fark 1957 yılında ilk olarak Selznick tarafından liderlik ve yönetimdeki rutin ve kritik karar alma konusunda yapılan çalışmanın bir sonucu olarak; lider etkileyici, yönetici ise otorite kullanan olarak belirtilmiştir (Tabak, 2005).

Çizelge 2. Yönetici ve Lider Arasındaki Farklar

Yönetici, şimdiki zamana odaklanır.	Lider, geleceğin peşindedir.
Yönetici, belli bir düzeni tercih eder.	Lider, değişime ilgi duyar.
Yönetici, kısa vade için hesap yapar.	Lider, uzun vade yönelimlidir.
Yönetici, emir vermeye yönelir.	Lider, etkilemeye eğilimlidir.
Yönetici, nasıl ile ilgilenir.	Lider, niçin ile hareket eder.
Yönetici, yapılan işin kontrolüyle meşgul olur.	Lider, astlarının nasıl görevlendirileceğini bilir.
Yönetici, rasyonel hareket eder.	Lider, sezgileriyle hareket eder.
Yönetici, ekonomik kaygılar içerisindedir.	Lider, sosyal kaygıları da içeren daha geniş bir bakış açısına sahiptir.

Kaynakça: Vries (2007)'den yararlanılarak düzenlenmiştir.

Lider, büyük planların mucidi ve hedefi belirleyendir. Yönetici ise bu planların gerçekleşmesi için ortamı hazırlayandır (Bursalıoğlu, 2015). Yöneticiliği liderlikten ayıran önemli bir başka boyut, yöneticinin bir önceki görevden taşımış olduklarını geleneksel olarak yeni görev yerinde uygulama vazifesidir. Oysa lider, taşıdığı ile değil, yaptığı yeniliklerle fark yaratmayı bilendir (Toduk, 2017).

Turan ve Bektaş (2014)'in bakış açısı; farklı rol, tutum ve niteliklerle vurgulanarak tanımlanan yönetici ve lider kavramları göz önünde bulundurulduğunda, eğitim kurumlarında okul yöneticilerinin birer öğretim lideri olarak yetiştirilmeleri gerektiğini savunmaktadır. Bu nedenle araştırma probleminin merkezinde olan okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin özel bir başlık altında incelenmesine gereklilik duyulmuştur.

2.3. Liderlik Kuramlarının Tarihsel Gelişimi

Geleneksel liderlik yaklaşımlarını liderliğin ne olduğunu açıklamaya çalışan üç ana yaklaşım; özellikler yaklaşımı, davranışsal yaklaşımlar ve durumsallık yaklaşımları olarak tanımlayabiliriz. Son yıllarda lider- takipçi etkileşimine odaklanan ve bu konuda önem kazanmış modern (çağdaş) yaklaşımlardan da söz edilmektedir (Küçüközkan, 2015).

Liderlik yaklaşımlarının tarihsel gelişimi (Tabak, 2005):

- a) Özellikler Yaklaşımı (1900-1950)
- b) Davranışçı Yaklaşım (1950-1970)
- c) Durumsal Yaklaşım (1970-1980)
- d) Çağdaş (Modern) Yaklaşım (1980'den günümüze kadar olan dönem)

2.3.1. Özellikler Kuramı

Liderlik araştırmalarında, kişisel özellikler yaklaşımından önce “üstün insan” kuramı dönemi hakimdi. Bu kurama göre üstün insan niteliklerine sahip olan liderler, doğuştan gelen ve değiştirelemeyen (kalıtsal) özelliklere sahiptiler. 1920'lerin başından itibaren üstün insan kuramlarının yerini özellikler kuramı almaktadır (Toduk, 2017).

Tarih boyunca insanlar, liderlerin etkili olan özelliklerini hep merak etmiş ve bu niteliklerin neler olduğunu belirlemek için araştırma çalışmaları yapmışlardır (Güney, 2015). Söz konusu bu duruma yönelik 1920-1950 yıllarında geliştirilen psikolojik testler ile liderleri başkalarından ayıran ve lider yapan özellikler tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu özelliklerden bazıları; yaş, boy, kilo, sağlık, zeka, yakışıklılık, özgüven, ikna gücü, bilgi, güzel konuşma yeteneği, özgüven, girişkenlik, yargı gücü olarak belirlenmiştir (Tabak, 2005).

Liderin fiziki özelliklerinin tam olması izleyicilerin sempatisini kazanmakta etkili olsa da tarihte istisnai olan durumlar da mevcuttur. Büyük Türk hükümdarlarından Timur Han'ın bir ayağının aksaklığı, Amerika Birleşik Devletleri'nin 32. başkanı Franklin Delano Roasevelt'in tekerlekli sandalyede devlet başkanlığı yaptığı ve İsrail'li askeri lider Moşe Dayan'ın bir gözünün kör olduğu bilinmektedir (Ergezer, 1992).

Liderliğin özellikler kuramı, dünya üzerinde başarılı liderlerin özelliklerinin birebir aynı olmaması sonucunda araştırma delillerini tutarsız olarak ortaya çıkarmıştır (Güney, 2015).

2.3.2. Davranışsal Liderlik Kuramları

Davranışsal liderlik kuramlarına göre, liderlerin başarılı olma durumunda, liderin bireysel niteliklerinden çok liderlik süreci içerisinde sergilediği davranışların daha etkili olduğudur. Örgütteki mevcut düzeni koruma eğiliminde olan bu liderlik kuramları, formal otorite tutumunu sergilemektedir (Tabak, 2005). Bu yaklaşımı savunanlar, grubu başarıya sürükleyen liderlerin hangi tür davranışlar sergilemeleri sonucunda etkisiz liderlerden farklı olduklarına dikkat çekmektedir (Aksel, 2012).

Ohia State ve Michigan üniversitelerinde yapılan liderlik araştırmaları, Likert Sistem 4 Modeli, Blake ve Mouton'un yönetim tarzı matriksi, Mc Gregor'un X ve Y kuramları davranışçı liderlik kuramları kapsamındadır (Tabak, vd., 2012). Bu araştırmalarla çeşitli liderlik tarzları belirlenmiş ve esas olarak iki liderlik tarzı vurgulanmaktadır. Bunlar; görev odaklı liderlik ve insan odaklı liderlik tarzlarıdır (Çalışkan, 2012). İnsan odaklı liderlik tarzı; çalışanlarına güven aşıl原因 ve onlarla bireysel olarak ilgilenip kişisel gelişimlerine katkıda bulunan, yetki devrine önem veren bir liderlik tarzıdır. Lider için grup üyeleriyle iletişim oldukça önemlidir . Görev odaklı liderlik tarzında ise yapılan işin sonucu üzerine odaklanılır ve işgörenlerin belirtilen kurallara uyma aşamaları yakından izlenilir (Toduk, 2017). Yapılan çalışmaların sonucunda insan ilişkilerine dönük liderliğin daha etkili olduğu hipotezi doğrulanmış olsa da kesin sonuç elde edilememiştir (Tabak, 2005).

Toduk (2017)'a göre, davranışsal liderlik kuramlarını, özellikler kuramından ayıran temel unsur, etkili liderliğin belli ölçüde öğrenilebilir ve eğitilebilir olmasıdır. Ancak bu etkili olabilecek davranışların içerisinde buldukları durumu göz ardı etmesinden dolayı "evrensel" olmaması ve "ideal lider" in oluşması noktasında genel geçer bir tarifin yapılamaması noktasında olumlu sonuçlanmamıştır.

2.3.3. Durumsal Liderlik Kuramları

1960'lı yıllardan sonra liderlik araştırmaları ve kuramlarında, davranış kuramlarının etkili liderliği açıklamada yetersiz kalması sonucunda liderliğin çevrenin etkisiyle şart ve durumlarda farklılaştığını durumsal liderlik kuramı ortaya çıkarmış ve etkili liderliğin lider davranışı ile doğru ortamın bir araya gelmesiyle mümkün olabileceğini savunmuşlardır. Bu kurama göre, liderin nasıl davranacağı üzerinde etkili olan ve içinde bulunan durumun dört değişkeni; liderin kişisel özellikleri, takipçilerin kişisel özellikleri, grubun özellikleri ve örgütün yapısal özellikleri olarak belirlenmiştir (Eren, 2010).

Fiedler, Reddin, Hersey ve Blanchard, House ve Mitchell, Vroom ve Yetton gibi araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalar sonucunda; lider, içinde bulunduğu durumu analiz ederek neyi yapması gerekiyorsa ona uygun davranış sergilemesi gerekir. Durumsal liderlik kuramlarına göre, en etkili denilebilecek liderlik tarzı yoktur (Aksel, 2012).

Bu kuramın ortaya koyduğu hipotezler, geçerliliğini günümüzde korusa da farklı noktalarda eleştirilmektedir. Lider davranışlarının şartlara göre değişmesi, astlar yönünden bir tutarsızlık olarak algılanabileceği gibi lider, değişen şartlar karşısında yeni liderlik yaklaşımını sergilerken uyum sağlama açısından güçlük çekebilir (Sağır, 2010).

Eğitimde durumsal liderlikte ise, ğretim lideri olan müdürün açık ve mantıklı düşünmesi gerekmektedir. Durumsal ğretim liderinin uzman bilir kişi olması, farklı koşullar karşısında hangi çözümleri uygulayacağını bilmesini kolaylaştırmaktadır (Ertan, 2011). Bu kuramlara göre, insan ilişkilerini merkeze alan demokratik ve katılımcı liderlik ve iş merkezli olarak da otokratik liderlik biçimi tanımlanmaktadır (alman ve Tağraf, 2009).

a) Katılımcı Lider

Katılımcı lider; kriz dönemleri hariç, örgüt üyelerinin kararlarına göre örgüt hedeflerini belirlemekte ve astlarını yönetimde planlama, karar verme ve örgütleme faaliyetlerine katılmaları noktasında teşvik etmektedir.

Çalışanlarına yönelik ödül sistemi olmakla birlikte ceza uygulaması yoktur. Her tür iletişime açık bir örgüt yapısının bulunması astların katılımını artırmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003).

b) Demokratik Lider

Demokratik lider, astlarıyla birlikte aldıkları kararlar sonucunda değerlendirmeyi performansa göre yapmaktadır. Yönetimde çalışanlarına sunduğu yetki paylaşımına dikkat etmektedir (Kurt ve Terzi, 2005). Görev dağılımının yapılmasında ve emirlerinin getirilmesinde astların fikirleri doğrultusunda liderlik davranışı göstermektedir (Eren, 2004).

c) Otokratik Lider

Otokratik lider, yönetim yetkisini kendi elinde tutmaktadır. Görev dağılımına kendisi karar verir ve astlarından yapılacak işlere ilişkin kurallara uymalarını ister. Kararlı yapıda olan otokratik liderler hedefe doğru yürürken astlarını peşinden gelmeleri noktasında zorlamaktadır (Aksel, 2012). Bu anlamda otokratik liderler hırslı olarak düşünülmektedir (Günlü, 2012).

Bu liderlik tarzı, kontrol gücünü ele geçirene kadar astlarına karşı sempatik tavırlar içerisinde bulunur ve sonrasında astlarını motive etmek için zorlama, tehdit gibi yıkıcı davranışlar sergilemektedir. Çalışanlarının moral düzeylerini yüksek tutamazlar. Bu anlamda lider varken işler yürür aksi durumda astların işe karşı güdülenmeleri yoktur. Otokratik liderlik, bürokratik toplumlarda yetişmiş kişilerin beklentilerini karşılamaktadır (Bozdoğan ve Sağnak, 2011).

2.3.4. Çağdaş Liderlik Kuramları

Booms (2009)'a göre "Değişimin kendisi değişmez bir yasadır" sözü küreselleşme çağında rekabet etmek ve üstünlük sağlamak için liderlik konusunu önemli kılmaktadır. Değişim karşısında toplumun, rehber olan ihtiyacı liderler üzerinde baskı oluşturmaktadır. Bu çerçevede işgörenleri disiplin ve ödülle güdülemeye çalışan geleneksel liderlerin amaca ulaşmada yeterli olmadıkları vurgulanmaktadır (Tabak, vd., 2012).

1980 yılından itibaren ortaya çıkan ve araştırmacılar tarafından “Çağdaş Liderlik Kuramları” olarak atfedilen yaklaşımlar; durumsallık kuramlarının bir uzantısı olarak değil, takipçileri etkileme ve mükemmele ulaşma yolunda olan yaklaşımlar olarak görülmektedir (Tabak, 2005).

Bu bölümde durumsallık yaklaşımı ötesinde olan “karizmatik liderlik”, yeni liderlik yaklaşımları olarak ele alınan liderlik kuramlarından ise “dönüşümsel liderlik”, “kültürel liderlik” ve ana konumuz olan “otantik liderlik” işlenmiştir.

2.3.4.1. Karizmatik Liderlik

Karizmatik liderliğe ilişkin araştırmaların genellikle siyaset bilimciler, sosyologlar ve tarihçiler tarafından yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar arasından en önemlisi 1947 yılında yapılmış olan Weber’in çalışmalarıdır. Weber’e göre karizmatik liderliğin ortaya çıkması için bir kaos durumu veya toplum için köklü değişimlerin yaşanması gerekir ve karizmatik liderliğe olan ilgi, toplumun kritik zamanlarında ve kriz durumlarında liderin olağanüstü bir vizyon sergilemesiyle siyasi, sosyal ve dini hareketler sonucunda ortaya çıkmaktadır (Tabak, 2005). Bu çerçevede karizmatik liderlik tarzını kahraman liderlik olarak da görmek mümkündür (Ertan, 2011).

İzleyenlerini büyüleyici etkileriyle peşinden sürükleyen karizmatik liderler, aldıkları kararlarla astları üzerinde her sözleri emir kabul edilir. Takipçileriyle mesafeli olmalarına karşın istekleri hemen yerine getirilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995).

Karizmatik liderliğin özelliklerini belirtmek gerekirse (Tabak, 2005) :

- İzleyicileri tarafından yüksek duygusal bağ kurulan liderlerdir.
- Risk almayı seven tutumları ve problemlere karşı hazırlıklı oluşları izleyenlerin güvenini kazanmalarını sağlar.
- Vizyon sahibi olan karizmatik liderler, takipçilerini motive etmede hünere sahiptirler.

Motivasyonda karizmatik liderlik yaklaşımı, takipçilerinin gereksinimlerini göz önünde bulundurarak onlara iş hayatlarına karşı ilham olacak bir vizyon yaratır. Karizmatik liderler, anlam ve değer üzerine kurulu metaforlar, semboller, imajlar yardımıyla izleyenlerini güçlü bir şekilde motive etmektedirler (Edizler, 2010).

2.3.4.2. Dönüşümcü Liderlik

Burns (1978)'un çalışmalarına dayanan ve günümüze kazandırılan dönüşümcü liderlik, örgütlerdeki değişimin başlatıcısıdır. Değişimi yönetme konusunda güçlü vizyona sahip olan dönüşümcü liderler, izleyenlerini motive ederek hedefe sürüklemeye yeteneklidirler. Bu liderlik tarzı, takipçilerinin potansiyellerini açığa çıkarma ve beklenenden daha fazla verim almayı hedeflemektedir (Tabak, 2005). Geleceğe dönük yatırımlar yapmak amaçlı değişimi ve yeniliği seven dönüşümcü lider, paydaşlarına bir görevleri olduklarını içten hatırlatır ve bir vizyona doğru yönlendirir (Eren, 2006).

Eğitimde dönüşümcü liderlik kuramı, adından 1990'lı yıllarda sıkça söz ettirmiştir. Eğitimi yenileştirme, okulu yeniden yapılandırma ve geliştirme çabaları dönüşümcü liderliğin önemini vurgulamaktadır. Bu liderlik tarzı eğitimde yeni öğrenme modellerini ve öğretim tekniklerini değişimin odak noktası olan teknolojiyle birleştirmektedir.

Başarılı yeniliklerin olması için liderin değişimin mantığını izleyenlerine kavratması gerekir ve bu konuda dönüşümcü liderler oldukça yeteneklidirler (Çelik, 2004).

Dönüşümcü liderlik özelliklerini şu şekilde belirtebiliriz (Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2012) :

- Yeniliği başlatma konusunda başarılıdır.
- İzleyenlerine saygı aşıl原因, vizyon ve misyon duygusunu hissettiren liderdir.
- Takipçilerinin yaratıcı olmalarını sağlar.
- Astlarına mentörlük eder ve onları yetkilendirmekten çekinmez.
- Paydaşlarının güvenini kazanır.
- Ödüllendirme noktasında çalışanlarını bilgilendirir.
- Adil yönetim tarzını benimser.
- İşgörenlere saygı duyar ve onların ihtiyaçlarına çözümler arar.

- Paydaşlarına örnek olacak davranışlar sergiler ve belli davranışları onlara aşılar.
- İzleyenlerin moral ve motivasyonlarıyla yakından ilgilidir.

Motivasyonda dönüşümcü liderlik kuramı; Hellriegel, Slocum ve Woodman araştırmacılar tarafından karizmatik özelliklerinin getirdiği kişilik güçleriyle takipçilerini etkileyen ve onların en etkili biçimde güdülenmelerine olanak sağlayan bir süreç olarak tanımlanmıştır (Erçetin, 1998). Bronkhorst, Steijn, Vermeeren ve Caillier, Rao araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda dönüşümcü liderliğin iş motivasyonu üzerinde olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir (Aksel, 2016).

2.3.4.3. Kültürel Liderlik

Kültürel liderlik, 1980'li yıllardan itibaren örgüt kültürüne ilişkin ve örgütün daha etkili olmasını sağlayacak bir liderlik tarzı olarak karşımıza çıkmaktadır. Örgüt kültürünün oluşturulmasına ve işlevselliğine yön veren aynı zamanda örgütün çevresiyle dengede durmasını sağlayan bir liderlik tarzıdır (Akyüz, 2002).

Eğitimde kültürel liderlik kuramı, okulların kendi kültürlerini (paylaşılan değerler, semboller, belirgin gelenekler, törenler) yaratma ve topluma aktarma aynı zamanda bu kültürün canlılığını koruma doğrultusunda temel bir misyon oluşturmaktadır. Ayrıca okula yeni başlayan öğretmen ve öğrencilere oryantasyon programlarının düzenlenmesinde ve onların sosyalleşmelerinin sağlanmasında kültürel liderliğin önemi büyük ölçüdedir (Çelik, 2000).

Kültürel liderliğin özelliklerini şu şekilde belirtebiliriz (Çek, 2011; Çelik, 2000) :

- Kültürel lider, örgüt iklimini canlı tutan ve kültürel açıdan sürekli gelişimini sağlayan liderdir.
- Demokratik yönetim tarzını benimseyen ve örgütün değerlerine sahip çıkan liderdir.
- Organizasyondaki gelenekleri değiştirmeyi bilir ve yeniliğe açıktır.

- Kurumun dışardaki çevresiyle ilişkilerini gözeten, kendi kültürünü başka örgütlerle paylaşan ve toplumsal kültürü de örgütüne taşıyan yani kültürel taşıyıcılık rolünü üstlenen bir liderlik tarzıdır.
- Problemler karşısında özgün fikirlere sahip olan ve kendine güvenen liderdir.
- Etkili bir okul kültürü oluşturabildiği takdirde çalışanlarının motivasyonunu sağlar.

Motivasyonda kültürel liderlik kuramı; etkili bir örgüt kültürü içerisinde öğretmenin mesleki gelişimine destekleyici olması yönünde motivasyonu sağlamaktadır. Okulun kültürel değerlerinin yaşatılması, öğretmenlerin kendilerini işe vermelerini ve mesleklerinden bir doyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır (Yıldırım, 2001).

Yukarıdaki açılımlar doğrultusunda liderlik tarzlarının, farklı biçimlerde kavramlaştırıldığı görülmektedir. Geleneksel liderlik yaklaşımları olarak; özellikler, davranışsal ve durumsal liderlik kuramları ve çağdaş liderlik kuramlarından olan; karizmatik, dönüşümcü, kültürel liderlik temel özellikleriyle incelenmiştir. Alanyazında mevcut çeşitli liderlik kuramları, liderliğin bir “izlenen-izleyen ilişkisi” içerisinde meydana gelen bir süreç olduğunu vurgulamaktadır (Yılmaz ve Şahin, 2014). Alanyazında yer alan liderlik yaklaşımlarının hiçbiri, liderliği tüm boyutlarıyla ifade etme yeteneğine sahip değildir. Kuramsal çalışmaların, liderlik araştırmalarının eksik kalan yönlerini tamamladıkları sonucunda geliştirildikleri görülmektedir (Aktan, vd., 2014).

2.4. Bir Lider Olarak Okul Müdürü

Çelik (2004)'e göre, okul yönetiminde liderlik, 1980'li yıllara kadar işletme yönetimi alanına yönelik olan davranışsal liderlik yaklaşımlarının, ilişkilere önem verme ve yapıyı oluşturma boyutlarıyla ilişkilendirilmiştir. İşletme alanlarından oldukça farklı olan okul örgütlerinin ham maddesi insandır. Geleneksel liderlik kuramlarının işletme alanlarında geliştirilmesi, okullara uygulanma açısından zorluklar çıkarmaktadır. Bu anlamda okul yönetiminde liderliğin daha çok çağdaş liderlik yaklaşımları açısından analiz edilmesi uygun olabilir.

Geleneksel okul müdürlerinin temel görevleri, yönetim süreçlerinin sağlanması ve okulun işlevselliği için amaçlara ulaşmada gerekli kaynakların temin edilmesi olarak söylenebilir. Günümüzde ise bu geleneksel sorumlulukların değişerek çağdaş okul müdürlerinin görevlerinden olan; liderlik, örgütsel birlik ve beraberlik, iletişim, program geliştirme, performans değerlendirme olarak belirlenmektedir. Eğitim-öğretim ve yönetim alanında bilgi ve becerilere sahip olan başarılı bir okul müdürü, yetkisini liderlik gücüyle destekleyendir (Şişman ve Turan, 2004).

Yöneticinin atama ile geldiği eğitim kurumlarında, okul yöneticisi statüsünden dolayı liderden önce üsttür. Okul müdürünün üstlük imajından liderlik imajına girebilmesi, eğitim alanının temel amaçlarını benimsemesine ve uygulamasına bağlıdır. Okul yöneticisinin liderlik etmesini gerektirecek durumlardan bazıları; okul ikliminde mutlu insan ilişkileri, öğrencilerin gelişimi, işbirliğinin önemi, okulun amaçlarıyla bireylerin ihtiyaçlarının dengede tutulması ve okulun başarısıdır. Okul yöneticisi, liderliğin örgütün kalkınması için insan ilişkilerine dayanan bir grup faaliyeti olduğunu, üstlüğün ise bireysel hak ve işlevleri kapsadığının bilincinde olursa grubuna dönük çalışabilir (Bursalıoğlu, 2015).

Örgüt iklimi; örgüt grup üyeleri arası ilişkileri yansıtan, insanların davranışlarını etkileyen ve bir örgütü diğerlerinden farklı kılan özellikler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Sağlıklı bir okul ikliminin oluşturulması, öğretim lideri olan okul müdürüne bağlıdır. Bu konuda okul müdürünün başlıca görevleri şu şekilde sıralanabilir (Şişman ve Turan, 2004) :

1. Okul toplumunun bireyleri arasında iletişimi sağlamalıdır.
2. Okul toplumunun üyelerine karşı adaletli olmalıdır.
3. Personeli tarafından benimsenen bir eğitim ve öğretim programı oluşturmalıdır.
4. Öğretmen ve öğrencilerin arasında güven esaslı bir ilişkinin ve bir aile ortamının olmasını istemelidir.
5. Öğretmenlerin karar süreçlerine katılımlarını teşvik etmelidir.

6. Okulda her başarıyı ödüllendirmelidir.
7. Öğretmen ve öğrencilerin bilgi ve beceri noktasında sürekli bir gelişim içerisinde olmaları sağlanmalıdır.
8. Öğretmenleri motive etmelidir.

Okul yönetiminde liderlik; problemleri cesaretle karşılamak ve onları gerçekçi bir gözle değerlendirip problemlerin çözümünü örgütün yararlarına yöneltmekle olur. Gerçek liderlik, yasaların veya emirlerin bıraktığı boşlukları liderlik görevlerine yol açan bir fırsat olarak değerlendirir (Bursalıoğlu, 2015).

Yönetimin öncelikli sorunlarından olan örgütün verimliliği, çalışanların yetenekleriyle uyuşan bir görev dağılımının içerisinde olması, takdir edilmesi, yetkilendirilmesi, başkalarıyla iyi ilişkiler kuracağı ortamların yaratılması gibi durumlara bağlıdır. Öğretim lideri olarak okul müdürü, bir insan olarak öğretmenlerinin kişisel özellik farklılıklarını göz önünde bulundurmalı ve öğretmenlerin değerlendirmelerini başkalarını ölçüt alarak, kıyaslayarak yapmamalıdır. İnsan olmanın manası ve önemi, benzerliğinden değil, farklılığından kaynaklanmaktadır (Açıkalın, 2016).

Okul lideri olarak müdür, okulun işlev parçalarına bir bütün olarak bakmalı ve problemlerin çözümünde büyük resme odaklanmalıdır. Öğretim lideri olarak müdür, okulun başarısını etkileyen paydaşlarıyla; öğretmenlerle, öğrencilerle ve velilerle birlikte ortak amaçlar etrafında samimiyetle çalışmayı sağlayan kişidir (Ertan, 2011).

Bir sonraki başlıkta, tezimizin ana konusu olan ve modern liderlik kuramları içerisinde yer alan otantik liderlik kavramı, temel özellikleriyle otantiklik olgusu ve liderlik çerçevesinde incelenmiştir.

2.5. Otantiklik ve Otantik Liderlik

2.5.1. Otantiklik

Otantiklik kavramı; insanoğlunun dünyaya teşrif ettiği günden bugüne kadar geçen zamanda, hayatını “Ben kimim?” sorusuyla sorgulamaya başladığı andan itibaren kendi içine doğru attığı adımların adı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda M.Ö. 5’inci yüzyıldan bizlere seslenen Antik Yunan filozofu Sokrates’in “Kendini tanı” sözü yaşama tüm varlığımızla katılma noktasında bir davet olmuştur (Tabak vd., 2012). Ayrıca Sokrates'in " İncelenmemiş yaşam, yaşanmaya değer” sözü bizleri otantiklik üzerine düşünmeye sevk etmektedir (Kernis ve Goldman, 2006).

Spinoza felsefesinde otantiklik kavramını görmek mümkündür (Ekşi, vd., 2016). Spinoza’ya göre bağımsız bir ülke sayılma koşulu nasıl ki başka ülkelerin hegemonyası altında olmama durumuna bağlıysa , birey de başkalarının baskısı altında olmadığı durumda yani kendi hayatını kendisinin yönlendirmesi sonucunda özgür sayılmaktadır. İnsanın hür olması aklını kullanabildiği ölçüdedir. Hür olan insan, gerçek insan olma yolunda ilerledikçe varoluşunun bilincindedir (Arıcan, 2000).

Kernis ve Goldman (2006)’a göre otantiklik kavramı; ilk kez Heidegger (1968) tarafından dile getirilmiş olsa da temeli 1950’lere dayandığı; hümanistik psikoloji (Maslow, Horney, 1951; Rogers, 1959) terimleri arasında yer aldığı görülmektedir (Ekşi, vd., 2016). Maslow’un bakış açısından kimliğin otantik olma durumu; asli, kasti olmayan, doğal, taklit etmeyen, -mış gibi yapmayan, dobra, kaygısız, bahanesiz, coşkun, güvenli, dürüst olma anlamlarını taşımaktadır (Gündüz, 2001).

Alman düşünür Buber’in (1875-1965) felsefesi ışığında otantik bir birey olabilmenin ne demek olduğunu şöyle sıralayabiliriz (Tüzer, 2007) :

1. Otantik birey, kendini gerçekleştirme hedefinde, varlığının anlamını insanlar içerisinden bir insan olarak ben-sen ilişkisinde bulur. Kainattan kopuk değil, kainatın bir parçası olarak organik ilişkilere kendini verir. Benlik derinliğini ve canlılığını kendisi için var olma olarak düşünmez, başkalarının iyiliğini de isteme bilincindedir.

2. Otantik bir birey, evrende yaratılmış olan canlıların biricik ve kendi dünyalarında bir özne konumunda olduğunu bildiğinden varlıkları bir nesne olarak görmemektedir. Bu anlamda kendi düşünceleriyle başkaları üzerinde bir sahiplik durumuna yönelmez, onları belli düşünce kalıplarının içine hapsetmeyi istemez. Farklılıklarda birliği arar. Özgürlük içerisinde varlığın kendi kendini keşfetmesini sağlar ve ancak böyle bir durumda otantiklik söz konusu olur.
3. Otantik bireyin tabuları, kalıplaşmış inançları yoktur. Gerçekliğin kimse tarafından kuşatılamaz olduğunun bilincindedir ve farklı görüşlerin oluşturduğu büyüleyici dünyanın çekiciliğinin farkındadır.
4. Otantik birey orjinaldir (özgündür). Gerçeği keşfetmek adına başkalarının cesaretle yapamayacağı durumlarda risk alandır. Örnekleme gerekirse, okyanusun içerisinde güvenli bulmayan balıkların yaşamlarını garantiye almak adına şişelerin içerisinde güven dolu bir yaşam sürdürmek istediklerini düşünelim. Gerçek dünyanın ancak şişenin içerisinde kalma inancına bağlayan balıklar için okyanusun varlığı anlamsızdır.

Bu kapalı dünyalarında değişim ve yenilik hiç yoktur ve okyanustan kopuk bir hayat sürmektedirler. Bu durumda şişeyi kırma cesaretini gösteren otantik balık olacaktır. Ancak bu şekilde; hakikatin ışığında, sonsuz bir akış ve bütünlük içerisinde olmayı isteyen otantik olabilir.

5. Otantik bireyin dili doğaçlamadır; içinden nasıl geliyorsa o şekilde düşüncelerini samimi duygularıyla ifade eder. Dili sevgi ve hoşgörü dilidir. Her zaman sahteciliğin, yapmacık tavırların karşısındadır.

Otantik kelimesi, gündelik yaşamımızda; mekan, müzik, sanat, folklor, kültür, ürün, mağaza, aksesuar gibi farklı alanlarla karşımıza çıkmaktadır. Bu yaygın kullanımları ile otantikliği açıklamak gerekirse; otantik bir kafe, mekan, mağaza, aksesuar dediğimizde “orjinal yani özgün olma” durumunu ifade etmektedir. Otantik bir müzik, folklor, sanat, kültür dediğimizde ise “aslına uygun ve geçmişten bugüne dek sahip olduğu özellikleri ve değerleri koruyan, geleneksel, klasik” anlamını taşımaktadır (Bektaş ve Horzum, 2012).

Filmlerde bizlere geçmişi, tarihimizi hissettiren oyuncuların kostümlerine baktığımızda, onların bir başka çağa ait olduklarını düşünürüz ve burada da otantikliği duyumsayabiliriz.

Fransız gazetecisi olan Marie de Launay'a göre, Fransız bir berberin İngiliz traş bıçağını kullanması; özünden kopması yani "otantikliğini yitirme" niteliğindedir. Bu anlayışa göre batılı olmayanların batılıymış gibi davranmaları otantikliğini kaybetme durumunu göstermektedir. Bir başka anlayışa göre otantik olma isteği özgünlüğünü ; şatafatlı görüntülerin ışığında, çok fazla ayrıntı yüklü olma durumunda değil, sadeliğinde ve kendini ifade etme gücünde bulur (Zaptçioğlu ve Gümüş, 2012).

2.5.2. Otantik Liderlik

Otantik liderlik kavramı bilimsel olarak literatürde 1990'lı yıllarda sosyoloji ve eğitim alanlarında akademisyenler ve uygulayıcılar tarafından tartışılmaya başlanmıştır. Otantik liderlik konusu günümüzde popüleritesi artan bir liderlik tarzı olarak karşımıza çıkmaktadır. Liderliğin "hakiki" olma durumunu esas almaktadır (Tabak vd., 2012).

William Shakespeare'in (İngiliz oyun yazarı ve şair, 1564-1616) Hamlet oyununda geçen "Her şeyden önce, kendi aslına sadık ol/ Ve peşinden gelir, gecenin gündüzü takip etmesi gibi/ O zaman hiç kimseye sahte olamazsın" sözü; başkalarına karşı sahici olmanın sırrını, kendimize sadık olmamızla vurgulamaktadır (Guignon, 2004; Akt., Tüzer, 2008). Otantik liderliğin temelinde "kendine karşı dürüst olmak" vardır (Yaşbay, 2011).

Otantiklik, yalnızca liderin doğuştan sahip olduğu karakteristik bir özellik değildir. Otantik lider olma durumu; aynanın karşısında "ben otantiğim" söylemleriyle değil, takipçileri tarafından samimiyeti, şeffaflığı ve dürüstlüğü hissedilen ve atfedilen bir liderlik tarzı olarak kendisini göstermektedir (Kesken ve Ayyıldız, 2008).

Liderin; çevresinin etkisinde kalarak gerçeği kendi süzgecinden geçirmeden olayları yorumlaması, iki yüzlülük yapması, sözünü tutmaması ve kendini üstün görme eğiliminde olması, özünden kopması anlamında otantiklik özelliklerini olumsuz etkileyen unsurlardandır (Saylı ve Baytok, 2012).

Otantik liderliğin olduğu yerde, liderin tamamlayıcısı olan otantik takipçilik de kendini göstermeye başlamaktadır. Otantik liderlik sürecinde, liderin öz benliğiyle uyumlu otantik davranışlar sergilemesi, takipçilerin kendi öz benliklerine dair farkındalıklarını arttırarak otantikleşmelerine katkıda bulunmaktadır. Takipçilerin otantik liderle iletişim içerisinde olmaları, kendilerinin de şeffaf tutumlar sergilemelerini sağlamaktadır (Baykal, 2017). Bu bağlamda otantik liderlik, liderin takipçileriyle etkileşim içerisinde olduğu bir süreçtir. Otantik liderlik süreci; liderin takipçileriyle ilişkilerinde açık olması sonucunda, takipçilerin kendisine dair bilgilere doğrudan ulaşmasına izin vermesini ifade etmektedir (Wood, vd., 2008; Akt., Kıcırcı ve Paşaoğlu, 2014).

George (2003)'a göre otantik liderlik, “statü ve şöhret için lider olmak” yerine “kendinde var olan potansiyeli açığa çıkarmak, kendi olduğu için lider olmak” şeklinde tanımlanmıştır. Otantik liderler, kendilerine ulaşan bilgileri içselleştirilmiş bir ahlak anlayışıyla değerlendirirler. Otantik liderler, potansiyellerini insanlara hizmet etme arzusu içerisinde harcamak istemektedirler.

Otantik liderler, fark yaratma hevesiyle paydaşlarına yetki vererek onları coşkullandırmayı bilen liderlerdir. Popülaritesi yükselişte olan otantik liderlik ve otantik kimliğini yansıtan liderler uzun vadede başarılarla imza atmaya devam edecekleri düşünülmektedir (Toduğ, 2017).

2.5.3. Otantik Liderlik Yaklaşımları

2.5.3.1. Kernis'in Otantik Liderlik Yaklaşımı

Alan yazında otantik liderlik konusuyla ilgili ilk kapsamlı çalışma Kernis (2003) tarafından yapılmıştır (Tabak, vd., 2012). Otantik davranış, bireyin prensipleri ve tercihleri doğrultusunda ihtiyacına uygun hareketlerde bulunmasıdır (Kernis, 2003). Sartre'ye göre, bizler kendimizin tercihleriyiz. Hayat akışı içerisinde varoluşumuzun anlamı, gerçeklerin ve imkanların arasında bir farkındalıkla verdiğimiz kararlardır. Bireyin orjinalliğinin zıttı; kendinden şüphe, kararsızlık ve kendiyle çatışma halleridir. Kernis ve Goldman (2006)'ın bakış açılarına göre, otantik liderliğin bileşenlerinden olan farkındalık; kişinin güçlü benliğiyle bütünleşmesidir.

Özgün liderliğin ikinci bileşeni, kendiyle ilgili bilgilerin tarafsız işlenmesini istemektir. Bu anlamda kişinin kendinde gördüğü olumlu ve olumsuz özelliklerini objektif olarak değerlendirmesidir. Orjinal liderliğin üçüncü bileşeni, bireyin değerlerinden taviz vermemesi uğruna davranışlarındaki tutarlılığıdır. Gerçek liderlik; başkalarını memnun etmek, ödüller kazanmak veya cezadan kaçınmak için değil, kendi inancına uygun davranışlarda bulunmaktır. Otantik liderliğin dördüncü bileşeni ise, çevresiyle olan ilişkileridir. Çevresine güven veren otantik liderler, takipçilerinin duygu ve düşünceleriyle yakından ilgilenir ve bir beklenti içerisine girmeden izleyicilerine yardım ederler. Hiçbir baskı altında olmaksızın kendilerini her zaman samimi bir şekilde ifade etmektedirler (Kernis ve Goldman, 2006).

2.5.3.2. Bill George'un Otantik Liderlik Yaklaşımı

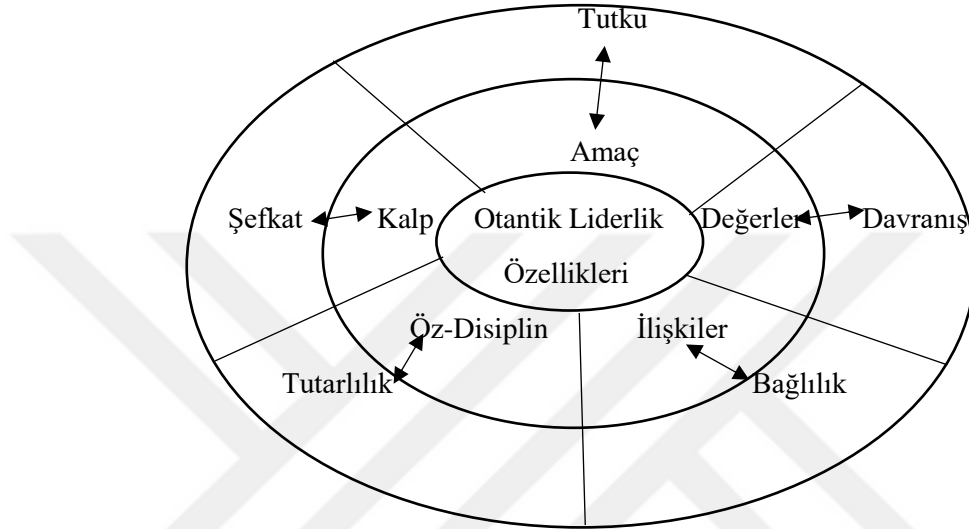
George (2003) otantik liderlik yaklaşımında, otantik lider olmanın nitelikleri ve bu özelliklerin uygulama noktasında geliştirilmesi üzerine yoğunlaşmıştır. George (2003)'a göre; otantik liderlikte dengeli bir yaşam tarzını benimsemek, iyi bir lider olmayı sağlamaktadır. Otantik liderler; iş, aile hayatı, kariyer ve dostluk ilişkilerinin yönetiminde hassas dengeyi bulmak isterler.

Otantik liderler, başkalarını taklit etmediklerinden orjinaldirler ve izleyenlerinin güvenini uzun vadeli kazanırlar. Amaçları uğruna bir coşku içerisinde olan otantik liderler, akılları ve yürekleriyle takipçilerine rehberlik ederler (George, 2003).

Otantik liderlik yolculuğu, kişinin hayatını sorgulayıp anlamlandırmasıyla başlar. Bu duruma güzel örneklerden biri olarak, başarılı lider Daniel Vasella'nın (Novartis İlaç Sektörünün CEO'su) hayat hikayesi diyebiliriz. Vasella'nın çocukluğunda geçirdiği hastalıklar, ablasını kanserden ve babasını ameliyatta kaybetmesi doktorluk mesleğini seçmesinde etkili olmuştur. Bu durum sonucunda Vasella, kronik lösemi hastaları için geliştirilen Gleevec gibi yeni ilaçlarla hastaların hayatlarına şefkatle dokunan küresel bir sağlık sektörü kurmak istemiştir. Novartis kültürünü merhametli hekim rolüyle inşa eden Vasella, yetkin bir dev şirketin gerçek bir lideri olarak izleyicilerinin kalplerinde olmayı başarmıştır (George, vd., 2007).

Şekil 1.'de George (2003), 125 başarılı otantik liderler üzerinde tespit ettikleri otantik liderliğin beş boyutunu; amaç, kalp, öz disiplin, ilişkiler, değerler olarak belirtmiştir. Otantik liderlik niteliklerini geliştirmek isteyen bireyler için ilgilenilmesi gereken tutku, şefkat, tutarlılık, bağlılık ve davranış özellikleri gösterilmektedir.

Şekil 1. Otantik Liderliğin Beş Boyutu



Kaynak: George, B., 2003.

Şekil 1'e göre George (2003) görüşmelerinde şunları tespit etmiştir (Northouse; Akt., Şimşek, 2014) :

- Otantik liderler, kendilerinin kim olduklarını ve nereye doğru gitmek istediklerini gerçek bir amaç içerisinde bilmektedirler. Hedeflerini tutkuyla gerçekleştirmede güçlü ilhamlara ve iç motivasyona sahiptirler.
- Otantik liderler, hayat pusulalarında kendi "Gerçek Kuzey"lerini bilen ve değerlerine sahip çıkan liderlerdir. Zor şartlar altında, imtihanlar karşısında prensiplerinden taviz vermeyerek kendi değerlerini güçlendirirler.
- Otantik liderler, çevresiyle güvene dayalı güçlü ilişkiler kurmada başarılıdırlar. Kendi yaşam öyküsünü başkalarıyla paylaşmaya ve başkalarının öykülerini dinlemeye isteklidirler. İnsanlar güven duydukları liderlere karşı sadakat ve bağlılık içerisinde olmaktadır.

- Otantik liderlik boyutlarından olan öz disiplin, liderlerin hedeflerine kilitlenmelerini sağlayan bir özelliktir. Öz disipline sahip olan otantik liderler, zor şartlar karşısında bile iç seslerine kulak vererek bir disiplin içerisinde yollarına devam etmektedirler. Disiplin içerisinde olan liderler, tutarlı davranışlar sergilemektedirler.
- Otantik liderliğin önemli unsurlarından olan şefkat ve kalp, liderin çevresine karşı duyarlı olmasını sağlamaktadır. Liderler, kalplerindeki şefkat duygusunu geliştirdikçe otantik olmayı öğrenmektedirler. Şefkat duygusu; sosyal yardımlaşma projeleriyle, gelişmekte olan ülkelere yapılan seyahatlerle, diğer etnik gruplarla buluşmalarda, yaşam öykülerini dinlemede geliştirilebilir.

2.5.3.3. Shamir ve Eilam Otantik Liderlik Yaklaşımı

Shamir ve Eilam (2005)'a göre otantik liderlik, bireyin hayat tecrübelerinin bir ayna vazifesinde kişiliğine yansımaları sonucunda ortaya çıkmaktadır. Gelecekteki olayları tahmin etme, sosyal ilişkileri yönlendirme, geçmişinden bugüne uzanan yaşamlarında hep bir fark yaratma arzusu içerisinde olma durumları otantik liderlerin özellikleri arasındadır. Orjinal liderlik, kişinin özel tecrübelerine bağlı olmakla birlikte bireyin benliğiyle bütünleşmesi sonucunda kendini tanıması anlamını taşımaktadır. Eylemlerini deneyimleyen otantik liderler, benlikleriyle uyumlu davranışlar içerisinde olurlar. Pallus ve arkadaşlarına (1991) göre kimlik; yaşamımız boyunca yaratılan ve gözden geçirilerek tekrar yazılan aynı zamanda keşfettikçe başkalarına anlatılan bir hikayedir (Shamir ve Eilam, 2005). Kendi hikayesini yakından tanıyan otantik liderlerin, iç yolculuklarında bir emniyet içerisinde oldukları söylenebilir.

Otantik liderlerin yaşam çizgilerinde kritik dönemler mevcuttur. Hayat öykülerini bir algoritma içerisinde analiz eden otantik liderlerin düşüncelerinde, kendi geçmişlerinin izlerini görmek mümkündür. Örnekleme gerekirse, Howard Schultz (Starbucks kurucusu) çocukluğunda babasıyla ilgili şahit olduğu bir durumun etkisinde kalmıştır. Hikaye şöyledir: Babası iş kazasında düşmüş ve yaralanmıştır. Babasının çalıştığı şirket tarafından sağlık sigortasının olmaması, bir takım zorluklar yaşatmıştır.

Bu duruma şahit olan Schultz, Starbucks'ı kurduğunda öncelikle çalışanları için kapsamlı bir sağlık güvencesi sağlamıştır. Otantik liderler, yaşanan olayların sadece hatırlanmak üzere değil, daha fazlasını gerektirdiğine inanırlar. Otantik liderlerin kimlikleri, yaşamlarından çıkardıkları derslerin mantıklı sonuçlarına dayanmaktadır (Shamir ve Eilam, 2005).

2.5.3.4. Gardner, Avolio, Luthans, May ve Walumbwa Otantik Liderlik Yaklaşımı

Liderin yaşamını şekillendiren; aile tarzı, çocukluk ve gençlik çağı, eğitim hayatı, iş tecrübeleri gibi kişisel geçmişinde etkilendiği birtakım tetikleyici olaylar otantikliğinin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Kritik durumlar (önemli biriyle ilişkiler kurma, kariyer değiştirme, genişletilmiş sorumluluklar vb.) ve tetikleyici olaylar (sağlık sorunları, sevilen bir kişinin kaybı, maddi sıkıntı vb.) bireyin kişisel gelişimini kolaylaştırarak olgunlaştırmaktadır. Bu çerçevede yaşam, en otantik liderlik gelişim sürecidir. Otantik liderlik, bireyin karar verme ve davranışa yön vermesinde olumlu bir ahlaki bakış açısı içermektedir (Luthans ve Avolio, 2003).

Gardner ve arkadaşları (2005), otantik liderlik gelişimine öncü olan durumları; liderin öz geçmişi, liderin benlik bilinci, öz düzenleme ve olumlu modelleme durumlarıyla açıklamaktadır. Aynı araştırmacılar tarafından Luthans ve Avolio (2003)'nun ilk otantik liderlik gelişimi modelinden esinlenerek, otantik liderlik ve takipçilerinin gelişimine odaklanılarak geliştirilmiş otantik liderliğin unsurları; farkındalık, öz denetim, otantik davranış ve ilişkilerde şeffaflık olarak belirtilmektedir (Gardner, vd., 2005).

2.5.3.5. Illies, Morgeson ve Nahrgang'ın Otantik Liderlik Yaklaşımı

Illies ve arkadaşlarına (2005) göre, otantiklik; kişinin sosyal ilişkilerinde kendini yakından izlemesini sağlayan ve çevresiyle ahenk kurduran bir yaşam biçimidir. Bir liderlik tarzı olarak otantiklik sadece kendini merkeze alan değil, aynı zamanda paydaşlarının iyiliklerini ve gereksinimlerini göz önünde bulundurarak onların benliklerini etkilemektir. Otantik liderler dürüstlükleriyle, izleyenlerinin kendilerine karşı dürüst olmalarını ve kendi potansiyellerini keşfetmelerini sağlamaktadırlar.

Bu araştırmacıların geliştirdiği otantik liderlik modeli, liderin ve takipçinin mutluluğuna odaklanmaktadır. Otantik liderliğin çok değişkenli bileşenleri; öz farkındalık, tarafsız değerlendirme, otantik davranış ve otantik ilişkisel yönelim olarak belirtilmiştir (Tabak, vd., 2012).

2.5.3.6. Walumbwa, Avolio, Gardner, Wensing ve Peterson Otantik Liderlik Yaklaşımı

Walumbwa ve arkadaşlarının (2008) bakış ağısından otantik liderlik; izleyenlerine daha iyi hizmet etme arzusu içerisinde olan ve takipçilerinin güvenini kazanmak için kendi değerlerine uygun hareket ederek doğal liderliklerini ortaya koyan bir liderlik anlayışıdır. Gardner, Avolio, Luthans ve diğerleri (2005), Ilies ve diğerlerinin (2005) son zamanlardaki kavramlaştırmaları temel alınarak Walumbwa ve arkadaşları (2008) tarafından en güncel ve daha kapsayıcı bir çalışma neticesinde otantik liderlik bileşenleri; öz farkındalık, bilgiyi dengeli değerlendirme, içselleştirilmiş ahlak anlayışı ve ilişkilerde şeffaflık olmak üzere dört önemli unsurdan oluştuğu belirtilmektedir. Otantik liderlik kuramı bu temellerden oluşmaktadır.

2.5.4. Otantik Liderlik Bileşenleri

Otantik liderlik bileşenleri Walumbwa ve arkadaşları (2008) tarafından en son yapılan araştırma kapsamında, “öz farkındalık, bilgiyi dengeli değerlendirme, içselleştirilmiş ahlak anlayışı ve ilişkilerde şeffaflık” olmak üzere dört grupta incelenmektedir (Tabak, vd., 2010).

2.5.4.1. z Farkındalık

Guignon (2004)’a göre otantik olarak çevrilen Almanca “Eigentlich” kelimesi, kendini sahiplenme ve tanıma anlamını taşımaktadır. Düşünce ve tecrübe arenasının içerisinde özne konumunda olan bireyin, eylemleri kendisinden doğmaktadır. Kendini gerçekleştirmek adına daimi bir kendi oluşturma projesiyle hakiki bir benin peşinde olan kişi, öz bilinç yeteneğine kavuşmaktadır (Guignon, Akt., Tüzer, 2004/2008).

Bireyin hayatında kurduğu en anlamlı ilişki, bilinç sahasının kendi özüyle kurduğu ilişkidir. Bilinç, insanın çevresiyle olan iletişimde tüm farkına varışları kapsamaktadır. Farkındalık; bir olayı ya da bir süreci diğerlerinden ayırt etmemizi sağlayan bilinci ifade etmektedir. Farkındalığın üç niteliğini; algılamak, gerekliliğini bilmek ve davranışı kendiliğinden oluşturmak olarak belirtebiliriz (Cüceloğlu, 2005).

Kernis (2003)'e göre, öz farkındalık; liderin hayata bakış açısındaki kişisel görüşlerini belirtmektedir. Bireyin kimliği, prensipleri, duyguları, güdüleri, hedefleri hakkında derinlemesine düşünmesini sağlamaktadır. Kişinin yetenekleriyle beraber zayıf yönlerini, ihtiyaçlarını ve başkaları üzerindeki etkisini bilmesi öz farkındalık kapsamındadır. Kendini bilen ve kendinden emin olan liderler icraatlerinde güçlü bir kararlılık içerisinde olurlar (Gardner, vd., 2005).

2.5.4.2. Bilgiyi Dengeli Değerlendirme

Otantik liderliğin bileşenlerinden ve dürüstlüğün simgelerinden biri olan dengeli değerlendirme, bireyin kendisi hakkında olan bilgilere objektif bakmasını ifade etmektedir (Kernis, 2003). Liderin bir karara varmadan önce bilgileri etkin biçimde analiz etmeleri sonucunda başkalarının fikirlerini keşfetmesi ve onların düşüncelerini de hesaba katması anlamını taşımaktadır (Walumbwa vd., 2008).

Gandi (Hindistan'ın siyasi ve ruhani lideri 1869-1948) ile ilgili olan bir öyküyü, bilgiyi dengeli değerlendirme açısından örneklemek gerekirse; halkının düşüncelerine önem veren, onların sorunlarıyla ilgilenen bu liderin huzuruna bir bayan gelir ve oğlunun çok şeker tükettiğini, kendisini dinlemediğini belirtir. Bayan, Gandiden oğlu için nasihatte bulunması ister. Gandi çocuğa yaklaşarak yumuşak bir ses tonuyla bu söylenenlerin doğruluğunu öğrenir ve bir nasihatte bulunmadan çocuktan kırk gün sonra annesiyle birlikte yanına gelmesini ister. Tekrar buluşma zamanı geldiğinde Gandi, çocuğa çok şeker tüketmenin sağlık açısından iyi olmadığını ve isterse şekerini bırakabileceğini söyler. Çocuğın kalbine tesir eden bu sözler, bir daha şeker yememesinde etkili olur. Çünkü ilk görüşmelerinde şekerini bırakmanın nasıl olduğunu hiç deneyimlememiş olan Gandi, kırk gün boyunca bu bilgiyi şeker tüketmemekle tarafsız değerlendirir ve sonrasında bırakabileceğinin kanaatine varır. Kendinden yolan çıkan liderler, objektif duruşlarıyla takipçilerini etkilemeyi başarırlar (Cüceloğlu, 2005).

2.5.4.3. İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı

Otantik liderliğin üçüncü bileşeni olan içselleştirilmiş ahlak anlayışı, bireyin davranışlarının inancı ve ahlakıyla uyumlu olmasını ifade etmektedir. Bu tarz bir ahlak anlayışı, kişinin benliğiyle bütünleşmesini ve kendi değer yargılarına göre hareket etmesini sağlamaktadır. Otantik lider; kendi gerçek değerini, başkaları tarafından beğenilme arzusunda değil, kendi gözündeki değeri olarak görür (Walumbwa, vd., 2008). Toplumla hizmet etme aşkı bireyin bilincinde bir değer olarak varsa, kendini yetiştirerek kaliteli işlerin peşinde olacaktır. Aynı şekilde adil olma duygusu bir değer olarak kişinin içinde yaşıyorsa, tercihlerini hak ve hukuktan yana yapacaktır.

2.5.4.4. İlişkilerde Şeffaflık

Gerçek bir liderin en önemli özelliklerinden biri, paydaşlarının düşüncelerini rahat ve özgür bir şekilde ifade etmelerini sağlayacak ortam yaratmasıdır. Bu ortamın oluşturulabilmesi ancak karşılıklı güvenin hissedilmesi sonucunda olabilmektedir (Toduk, 2017). Liderin duygularını içtenlikle karşı tarafa aktarması, yüksek düzeyde kendini ifade etmesi ilişkilerinde şeffaflığını göstermektedir (Kernis, 2003). Otantik liderlerin, paydaşlarıyla düşüncelerini dürüstçe paylaşması ve gerçek bilgi paylaşımı içerisinde olması izleyenlerinin güvenini kazanmasında önemli rol oynamaktadır. İlişkilerde şeffaflık, bireyin otantik benliğini başkalarına tanıttığı bir yansımadır (Walumbwa, vd., 2008).

Gerçek olmak isteyen bir lider, farklı karakterlere sahip izleyenlerinin bireysel gereksinimlerini duyumsar ve kendilerine nasıl davranılmasını istediklerini sorar. Takipçilerinin kişisel özelliklerini bilen liderler, etkili iletişimi sağlamada başarılı olurlar. Sahici liderler, dürüstlükleriyle paydaşlarına şeffaf bir ilişki sunmaktadırlar ve bunun sonucunda saygı duyulan liderlerdir (Toduk, 2017).

Betil (2003)'e göre lider, izleyenlerinin işe yönelik varsa eksik yanlarını eleştirmeli ve aynı şekilde eleştiriye açık olmalıdır. Bu açıklığın dedikoduların ve ahlaksızlıkların önünde olduğu gerçeğiyle, kurumların verimliliklerini arttırmalarında etkili olduğu söylenebilir. Otantik liderler söz konusu bu durumu iyi yönetebilen ve hata yaptığıında hatasını kabul eden liderlerdir.

İzleyenlerin liderleriyle olan iletişimlerinde şeffaflık algıları arttıkça, örgütteki amaçların ve gösterilen performansın değersiz olduğu duygusu oluşmamaktadır. Otantik liderler, paydaşlarının emeklerini geri bildirimlerde bulunarak istismar etmezler. Örgütlerde otantik liderler tarafından dürüstlüğün teşvik edilmesi, güven esaslı iletişimi sağlayarak oluşabilecek belirsizliği ve şüpheleri ortadan kaldırabileceği gibi çalışanların istek ve arzularını net bir şekilde söylemelerini de kolaylaştırmaktadır (Barın ve Öcal, 2016).

Memiş ve arkadaşları (2009) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda Türkiye’de otantik liderlik özelliklerinin, Batı yazınında belirtilen dört ana bileşen kapsamında görüldüğü saptanmıştır. Otantik liderler, öz farkındalıklarıyla kendilerinin zayıf ve kuvvetli taraflarını bilen, ilişkilerinde şeffaf olan, bir karara varmadan önce farklı enformasyonları değerlendiren ve yüksek ahlaki değerlere sahip olan kişiler olarak belirtilmektedir. Araştırmanın literatürde yer almayan bulgusu ise, Türkiye’de her bir otantik liderlik bileşeninin “kişi odaklı” ve “bütünleştirici” bakış açılarıyla iki tamamlayıcı yaklaşımdan meydana geldiği ifade edilmekte olup aşağıdaki Çizelge 3.’de gösterilmiştir (Akt., Coşar, 2011).

Çizelge 3. Otantik Liderlik Keşif Çalışmasının Sonuçları

KİŞİSEL FARKINDALIK	İLİŞKİLERDE ŞEFFAFLIK
Kişi Odaklı Bakış Açısı	Kişi Odaklı Bakış Açısı
Ayrıştırıcı hayat hikayesi- olgunluk	Açık ve dürüst iletişim kurabilme
Olumlu ve olumsuz yönlerinin farkında olma	Dürüst geribildirim verme
Hatalarını ve zayıflıklarını açığa çıkartmaktan çekinmeme	Hatasını kabul etme
Kendini geliştirme	Duygularında samimi ve içten olabilme
Kendine yönelik eleştiri yapabilme	
Bütünleştirici Bakış Açısı	Bütünleştirici Bakış Açısı
Toplumsal çıkarı öne koyma	Astlarını kırmadan doğru geribildirimde bulunma
Astlarının değerlerinin farkında olma	İlişkilerde adaleti ve dürüstlüğü gözetme
Astlarının güçlü ve zayıf yönlerini fark etme	Çift taraflı iletişim kurma
Kırıcı olmadan astlarında farkındalık yaratma	Nazik ve aşamalı geribildirim verme
Astlarının başarılarını görme ve takdir etmeyi bilme	Astların fikirlerine değer verme
Astlarına akıl hocalığı, koçluk ve danışmanlık yapma	Grup dayanışması yaratma
Müşfik ve candan olma	Sosyal mesafeyi dengeleme
Astlarına yetki devri yapma	
Gerektiğinde kendini feda etmeyi bilme	
Empati gösterme	
KARAR ALMADA DENGE	İÇSELLEŞTİRİLMİŞ AHLAK ANLAYIŞI
Kişi Odaklı Bakış Açısı	Kişi Odaklı Bakış Açısı
Karar alma sürecinde başkalarının fikirlerine danışma	Yüksek ahlaki değerlere sahip olma
Bilgi ve verileri objektif gözle değerlendirme	Öz değerlerinin arkasında sıkı bir şekilde durabilme
Ortama ait hususları da karar alma sürecinde değerlendirme	Prensiplerini özümseme ve içselleştirme
	Düşünce, değer ve inanışları ile gösterdiği davranışlar arasında tutarlılık sergileme
Bütünleştirici Bakış Açısı	Bütünleştirici Bakış Açısı
Farklı fikirlere önyargısız yaklaşma	Hayat tarzı ve değerleri ile astlarına örnek olma
Fikirleri değerlendirmede adil olma	Mütevazı olma
Karar almada katılımı destekleme ve sağlama	Sabır gösterme
	Bütünleştirici bir misyona sahip olma
	Başkalarına saygı ve hoşgörü gösterme

Kaynak: Memiş, vd., 2009, Akt. Coşar, 2011.

2.5.5. Otantik Liderlik Özellikleri

Otantik liderlik özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz (Avolio, vd., 2005; Gardner, vd., 2005; Luthans ve Avolio, 2003; Kernis, 2003; Illies, vd., 2005; George, 2003; Shamir ve Eilam, 2005) :

1. Otantik liderler, kim olduklarını ve nereye doğru gittiklerini bilen, çevresiyle güven dolu ve dengeli ilişkiler kuran, bencil olmayan davranışlarıyla ve dürüst oluşlarıyla meşhur olan liderlerdir.
2. Kendilerine has bir ilişki tarzları olan ve şeffaf iletişimleriyle paydaşlarının güvenini kazanan liderlerdir.
3. Liderin hayatından bir otantik liderlik çıkması her an söz konusu olabilir. Geçmişinin etkisiyle, hayattan edindiği birikimler ve çıkarımlar doğrultusunda tetikleyici olaylar, otantik liderliğin ortaya çıkmasına öncülük etmektedir.
4. Otantik liderlikte kendini aldatma ve başkalarına karşı sahtekar olma durumu yoktur. Kendi eksiklerinin farkında olan ve kendini sürekli geliştirmekle meşgul olan liderlerdir.
5. Otantik liderler, takipçilerinin mutluluğuna odaklanan ve onların kendilerini keşfetmelerini, içlerindeki potansiyellerini ortaya çıkarmalarını sağlayan liderlerdir.
6. Otantik liderler, gerçekten liderlikleriyle başkalarına yardımcı olma, hizmet etme aşkıyla dolu olan, bir karşılık beklemeden kalplerinden gelenin en iyisini gerçekleştirme arzusuyla ve şefkat duygusuyla hareket eden liderlerdir. Fark yaratmayı, paydaşlarını motive etmekle sağlarlar. Aynı zamanda engelleri aşma noktasında risk alabilen ve kendilerine karşı son derece disiplin içerisinde olma tutumlarıyla prensiplerinden taviz vermeyen liderlerdir.
7. Otantik liderler; kendilerini anlama ve çözme konusunda hedefleri, kendileriyle uyumlu ve yüksek benlik merkezine ulaşmış kişilerdir.

Çizelge 4. Otantik Liderlik Yaklaşımının Diğer Modern Liderlik Yaklaşımlarıyla Karşılaştırılması

Liderlik Türleri	Otantik Liderlikle Benzerlikler	Otantik Liderlikte Farklılıklar
Karizmatik Liderlik Karizmatik liderler, kriz dönemlerinde kendilerini gösteren, kişilik özellikleriyle etkileyen liderlerdir.	Vizyon sahibi olmak Doğruluk Özgüven Fedakarlık İletişim Motivasyon	Otantiklik ve öz farkındalık yüksek, ilişkileri yüksek düzeyde şeffaf, üst düzey ahlaki yönetim anlayışına sahip ve bilgiyi tarafsız işleme
Dönüşümcü Liderlik Değişim odaklı dönüşümcü liderler, girişimcilikleriyle ön plandadırlar.	Vizyon sahibi olmak Doğruluk Özgüven Fedakarlık Motivasyon İlham kaynağı olma İletişim Bireysel destek sağlama	Otantiklik ve öz farkındalık yüksek, ilişkileri yüksek düzeyde şeffaf, üst düzey ahlaki yönetim anlayışına sahip ve bilgiyi tarafsız işleme
Kültürel Liderlik Kültürel liderler; varolan kültürü sürdürmeyi sağlayan ve yeni kültürel ideolojileri vurgulayan liderlerdir.	Vizyon sahibi olmak Doğruluk Özgüven Fedakarlık İletişim Motivasyon	Otantiklik ve öz farkındalık yüksek, ilişkileri yüksek düzeyde şeffaf, üst düzey ahlaki yönetim anlayışına sahip ve bilgiyi tarafsız işleme

Alanyazına bakıldığında otantik liderliğin; karizmatik liderlik, dönüşümcü liderlik, kültürel liderlik yaklaşımlarıyla benzer özellikler taşıdığı aynı zamanda farklı özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Liderin ve takipçinin öz farkındalığına önem vermek, ilişkilerde şeffaflık, bilgiyi tarafsız değerlendirme ve içselleştirilmiş ahlak anlayışı otantik liderlerin yüksek düzey temel farklılık özelliklerindedir (Avolio ve Gardner, 2005).

Avolio ve Gardner (2005)'e göre karizmatik liderler, izleyenlerini coşkulandırmak için etkili hitabet yeteneğini kullanırken otantik liderler ise, takipçilerini ahlaki değerleriyle etkilemeye çalışırlar ve fark yaratmayı yaşamdan gerçek anlamları keşfederek oluştururlar (Karatürk, 2015). Otantik liderler, kültürel liderler ve dönüşümcü liderler gibi bilinçli olarak takipçilerini bir yerden başka bir yere çekmek, değişikliklerle ilgilenmek ve dönüşümler yaşatmak için çabalamazlar yalnızca kendi duruşlarıyla rol model olarak değişimlerine katkıda bulunurlar (Baykal, 2017).

2.6. Okul Yönetiminde Otantik Liderlik

Fulhum (2003)'a göre eğitim kurumları, uygar bir toplumun temel değerlerini nesillere aktaran en önemli kaynaktır. Temel değerlerin farkındalığı ise bireyin tercihlerinde yaşamına yön vermesini sağlar (Akt. Cüceloğlu, 2005). Otantik liderlik özelliklerini taşıyan bir okul müdürü, öğretmenlerin kendi değer yargılarının; inançlarının ve prensiplerinin arkasında durmalarını arzu eder (Tabak, vd., 2012).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde bireyin kendisini gerçekleştirme, yaşamının gereksinimleri arasından en üst düzeyde olanıdır. Kişisel gelişimini sağlıklı gerçekleştiren yönetici, insanlığın ortak bahçesi olan okullarda çevresini olduğu gibi kabul etmesiyle otantikliğini yansıtır. Otantik liderlik niteliklerini taşıyan bir okul müdürü, çevresindeki nesnelere ve insanları olduğu gibi görmektedir. Var olanları özünden koparmayan otantik liderler, paydaşlarını eksiklikleriyle kabul ederler ve onları değiştirmeye zorlamadıkları gibi gelişimleriyle ilgilenirler (Ekşi, vd., 2016).

Okul toplumunun içerisinde benlik kalıbıyla varolamayan okul yöneticileri, makamı işgal eden kişi olarak varoluşlarını kazanmaya çalışırlar. Sadece statüden güç alan okul yöneticilerinin iletişim yoksunluğu içerisinde olmaları, aydın bir kadronun oluşmasına engel olacağı gibi okulun yaşamsal değerini de düşürecektir (Cüceloğlu, 2005).

Çelik (2015) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin algılarına göre, otantik liderlik özelliklerini sergileyen okul müdürlerinin öğretmenlerini tanıyan davranışlar içerisinde oldukları, objektif, öğretmenlere karşı mesafeli olmayan, dengeli, anlayışlı ve öğretmenlerin fikirlerine açık ve onların sorunlarıyla ilgili kişiler oldukları düşünülmektedir.

Otantik liderlik özelliklerini sergileyen yöneticiler, güçlerini kalplerinden ve bilgilerinden alırlar. Makam ilişkilerini soğuk hissettirmeyen otantik liderler, öğretmenlerine dönütleriyle onların kendilerini önemli hissetmelerini sağlamaktadırlar. Otantik okul müdürleri, öğretmenlerine ne demek istiyorsa dobra bir şekilde açıkça söylerler ve öğretmenlerinin gelişimleri için acı gerçekleri de belirtirler (Tabak, vd., 2012).

Günümüz koşullarında ve okul ortamında güveni sağlamak, sürdürmek ve onarmak uzmanlık gerektiren bir liderlik niteliğidir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin güven teminatlı bir liderlik tarzı benimsemeleri gerekmektedir (Boutros ve Joseph, 2007; Akt., Polat, 2009). Okul müdürleri öğretmenleriyle karşılıklı güven ortamı oluşturabildiklerinde paydaşları ile lider arasında yakınlık duygusuyla uyumlu davranışlar açığa çıkmaktadır (Keser, 2013). Bu bağlamda çevresine güven telkin eden otantik liderler; paydaşlarını güven kaybı bunalımına düşürmeyen, ahlaki değerlere sahip olan ve geleceğe odaklı liderlerdir (Saylı ve Baytok, 2012).

Okullarda zamanın hızla nasıl geçtiğini anlamayan ve teneffüs zili çalsa da ders anlatma tutkusu içerisinde olan öğretmenlerin varlığı dikkat çekmektedir. Kendi değer yargılarının arkasında duran ve paydaşları ile ilişkilerinde samimi, açık ve gerçeğe ulaşma gayreti içinde olan otantik liderler (Gardner, vd., 2005), çalışma ortamında takipçilerinin duygusal, zihinsel ve fiziksel olarak çalışmalarına tutkulu olmaları konusunda destekleyici, sorunların çözümüyle ilgilenen ve şeffaf kararlar almalarıyla meslektaşlarına rehberlik etmektedirler (Karatürk, 2015). Okullarda gerçek anlamda otantik liderlik özelliklerini taşıyan yöneticilere (okul müdürlerine) ihtiyaç duyulmaktadır (Çelik, 2015).

2.7. Motivasyon

Motivasyon, insanı ve her meslek grubunu yakından ilgilendiren, değişik alanların kendi bakış açılarına göre farklı tanımları yapılan bir konudur. Motivasyon; Latince ‘movere’ hareket eden sözcüğünden, İngilizce ‘motive’ hareketlerimizin nedeni olan ‘dürtü’ ve Türkçe’de ise ‘güdüleme’, ‘isteklendirme’ kavramlarıyla ifade edilmektedir. Fizik bilimine göre, motivasyon; bir organizmanın enerji dönüşümünü dokuları içerisinde sağlayan uyarıcıdır. Ruh bilimine göre ise, insan davranışlarının yorumlanmasını sağlayan psikolojik bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Serinkan, 2012).

Bireyin kişiliğinin oluşmasında etkili olan, tutum ve davranışını açığa çıkarıp sürdüren aynı zamanda kişiyi yönlendiren faktörlere ‘güdü’ denir. Güdülerin oluşmasını sağlayan süreç, ‘güdüleme’ olarak ifade edilmektedir (Küçükali, 2011).

Bireyi bir amaca doğru sevk eden bir iç durum olarak güdü, aynı zamanda güç anlamını da taşımaktadır. İnsanları harekete geçiren bu gücün kaynağı; onların inançları, korkuları, umutları, heyecanları kısacası arzu ve ihtiyaçlarıdır (Güney, 2015).

Güdülerin doğrudan gözlemlenmesi pek mümkün değildir. Bunu, bir fizikçinin yer çekim kuvvetini direk gözlemleyememesi örneğine benzetebiliriz. Fizik alanında çeşitli olaylar gözlemlendikten sonra hepsinde ortak bir sonuç olarak çekim; “Yeryüzünün merkezine doğru gitme eğilimi” olarak tanımlanır . Motivasyon, çeşitli davranışların gözlemlenmesi sonucunda ortak olarak; “Davranışın organizmadan ve dıştan gelen uyarıcılar tarafından idare ve kontrol edilmesi” olarak ifade edilebilir. Örneğin, açlık güdüsü bulunan bireyin yiyeceğe doğru yönelmesi, susamış kişinin susuzluk güdüsüyle su araması organizma faaliyetlerinin nedenidir (İnceoğlu, 1985). Güdüleme konusu öğrenme, eğitim, spor, sağlık vb. bir çok alanlarda kullanılabildiği gibi daha çok iş yönetimine ilişkin çalışmalar içerisinde işlenmektedir.

Alan yazında motivasyona yönelik yapılan çalışmalarda, güdülemenin çeşitli tanımlamaları yer almaktadır. Ortak bir anlam içerisinde tanımlanan başlıca motivasyon ifadeleri şunlardır :

- Motivasyon, insanın ihtiyaçlarının doyuma ulaşması sonucunda değişmesiyle ve bireyin davranışlarında farklılıkların oluşmasını sağlayan dinamik bir süreçtir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995).
- Motivasyon, bir işi yapma isteği ve onu sürdürme sürecidir (Baltaş, 2002).
- Motivasyon, kişinin örgüt içerisinde verimli davranışlarda bulunmasını açıklayan iç ve dış enerji güçlerinin toplamıdır (Şahin, 2004).
- Güdüleme, çalışanı istenilen nitelikte ve nicelikte görevini yerine getirmesi için dıştan etkilemektir (Başaran, 2006).
- Güdüleme, bir eylemi meydana getiren bir etkidir (Sağlam, 2007).
- Güdüleme; bir işin yapılmasında etkili olan gizli nedendir (Keskin, 2005).
- Güdüleme, coşkulamaktır (Saylan, 2014; Akt., Toduk, 2017).

- Gdleme, kişi veya birden çok kişileri, belirli bir amaç doğrultusunda hareket halinde olmasını sağlayan çabaların toplamıdır (Güney, 2015).

Yönetimde; insan kaynakları yönetim konularındaki metinlerde güdüleme çok geniş yer almaktadır. Örneğin, bazı insanların mesai saatleri bitmelerine rağmen çalıştıkları gözlemlenirken buna karşın bazıları ise çalışma saatinin bir an önce bitmesini ister. Ayrıca, Edisonun elektriği bulana kadar yüzlerce kez denemekten ve çalışmaktan vazgeçemediği bilinmektedir. Bu anlamda insanların davranışlarındaki bu ve benzer farklılıklar güdülenme konusuyla açıklanmaktadır (Koçel, 2007).

Sağlam (2007)'a göre bireyin hayatında en hayran duyulacak durumlardan biri, içsel ve dışsal gdlenebilme yeteneğidir. İçsel güdülenme, insanın içten gelen bir enerjiyle etkinliğe yönelmesidir. Kişinin içten duyduğu arzular ve ihtiyaçlar, herhangi bir baskı altında olmaksızın bir işi severek yapmasına yönlendirmektedir. Dışsal güdülenme ise, bireyin bir işi yapmasını ödüllerle, maddi kaynaklarla, tatil imkanı, terfi gibi dışsal faktörlerle sağlanmasıdır.

İçsel güdüleme faktörleri; bireyin bilgi ve yneteği, kişisel ve mesleki deneyimleri olarak kendisinden kaynaklanan faktörlerdir. İstenilen işi işgörene uygunluğu, çalışma ortamı, verilen ücret ise dışsal güdüleme faktörleridir. İçsel güdüleme ve dışsal güdüleme faktörlerinin tümü çalışanın işi başarısını belirlemektedir (Bingöl, 2006).

İşgörenin çalıştığı kurumdan ekonomik, geleceğine dair güvenlik teminatı, eğitim olanakları gibi beklentileri vardır. Çalıştığı kurum da personelinden, işletmenin verimini ve kalitesini artıracak zeka ve yaratıcı gücünü kullanmasını talep etmektedir (Sabuncuoğlu ve Tz, 1997). İnsanın doğası gereği, birey kendi gereksinimlerini ve hedeflerini giderme konusunda daha azimli ve hevesli görünür. Ancak kurumun amaçlarını gerçekleştirmede aynı gayreti göstermek istemeyebilir. Kişilerin yüksünmeden ve içlerinden gelerek gönül gücü ile işi yapmaları motive edilmelerine bağlıdır. Motivasyonun asıl hedefi bireyin duygularını, düşüncelerini ve bedensel gücünü kazanmaktır. Bu anlamda motivasyon konusu; örgütsel anlamda işgörenleri, yöneticileri ve liderleri yakından ilgilendiren önemli bir konudur. İşgörenlerin güdülenmelerini sağlayan etkenlerin belirlenmesi yönünde yapılan bir araştırmada yöneticilerin ve çalışanların gerçekte ne istedikleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir (şahin, 2004).

Çizelge 5. Çalışanların İsteklerine Bakış Açısı

Yöneticilerin Çalışanların İstekleri Konusundaki Düşünceleri	Motivasyon Kaynağı	Çalışanların Gerçekte İstekleri
1	İyi Ücret	5
2	İş Güvenliği	4
3	Terfi ve İlerleme	6
4	İyi Çalışma Şartları	7
5	İşi İlgi Çekici Bulmaları	1
6	Anlayışlı Bir Disiplin	10
7	Çalışanlara Vefa	8
8	Yapılan İşlevin Hakkıyla Takdir Görmesi	2
9	Şahsi Problemlerinde Onlara Yardım Edilmesi	9
10	Olan Bitenlere Dahil Edildiği Hissi	3

Kaynak: Kurt Hanks, Akt. Şahin, 2004.

Çizelge 5.'deki sıralamada, motivasyon etkenleri konusunda işgörenlerle yöneticilerin düşünceleri öncelik bakımından farklı sıralanmaktadır. Yöneticilere göre; iyi ücretin ve iş güvenliğinin en iyi motivasyon aracı olduğu düşünülürken, iş görenler açısından verilen görevin ilgi uyandırması ve yapılan işin karşılığında takdir görmeleri güdülemelerinde en etkili unsurlardır.

Çalışanları yalnızca “ekonomik varlık” olarak görme düşüncesi; iyi bir ücret karşılığında onların bilgi ve becerilerini kazanma amacıyla ekonomik araçlara fazla önem verme düşüncesini doğurabilir. Bu durumun çalışanlar üzerinde etkisi, sanıldığı kadar yüksek değildir. Çalışanın hayatta tek amacı gelirini sağlamak olmadığı gibi işgörenin gönlüyle birlikte emeğini de kazandıran başka araçlar da mevcuttur (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995).

Güdüleme faktörleri üzerine yapılan bir başka araştırmada (Hagemann, 1997), “Sizi ne güdüler?” sorusuna karşılık verilen yanıtların %60’ı psiko-sosyal ihtiyaçların tatmin edilmesi (ait olma duygusu, güven, geri besleme, takdir edilme, sorumluluk, saygınlık vb.) olarak yanıtlarken sadece %10’u maddi kaynaklar olarak belirtmiştir (Akt., Sağlam, 2007). Ülkemiz açısından sosyo-ekonomik şartlara göre öğretmenlerin maddi zorluklar içerisinde görev yapmaları durumunda, güdülenmelerinde maddi kaynakların ön plana çıkacağı düşünülebilir. Nitekim Çiçek (2002)’in araştırmasında öğretmenlerin iş motivasyonlarına yönelik açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda mesleğin maddi teşviklerle cazip hale getirilmesinin motive edilmelerinde etkili olduğu ancak maddi kaynaklarla tatmin edildikten sonra diğer motivasyon yaklaşımlarının daha önemli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Türkiye eğitim sisteminde, okul yöneticisinin öğretmenlerini güdülemede maddi teşvikler kullanması ise sınırlıdır (Sağlam, 2007).

2.8. Motivasyon Kuramları

Endüstri devrimiyle birlikte üretim hedeflerinin yüksek boyutlara ulaşması, daha çok üretimde düşük maliyet anlayışıyla otomasyonun artması, çalışanların iş ile olan ilişki düzenlerinde köklü değişikliklere sebep olmuştur. İşgörenlerin çalışma ortamlarında bir işi tamamlama ya da başarıya doyumunu hissedememeleri, işlerine karşı ilgisiz tutumlarına yol açmıştır. Bilimsel yaklaşım içerisinde geliştirilen motivasyon kuramları, çalışanları işlerinde istekli ve etkili kılmayı amaçlamaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995). İnsan bilimlerinde genelde, özel olarak psikolojide kuramsal yaklaşımların alan darlığı ve değişkenliği de dikkate alınarak, mesleki motivasyon; işgörenin işine karşı davranışlarının uyarılması, yönlendirilmesi ve sürdürülmesi olarak tanımlanabilir (Barlı, 2005).

Güdüleme kuramları genel olarak iki başlık altında “Kapsam Kuramları” ve “Süreç Kuramları” olarak (Başaran, 2006; Sağlam, 2007) kümelenmektedir. Kapsam kuramları; bireyin içinde bulunduğu durumu; yeteneklerini, arzu ve düşüncelerini davranışlarına yansıtmasını sağlamak üzere içsel etkenlere odaklanan kuramlardır. Süreç teorileri ise birey, yönetimin istediği davranışı gösterme durumunda, kişinin bu davranışının tekrar nasıl sağlanacağı üzerine dışsal etkenlere yoğunlaşan kuramlardır (Deniz., 2005).

2.8.1. Kapsam (İçerik) Kuramları

Kapsam kuramları, motivasyonu başlatan faktörlerin kişinin gereksinimleri olduğunu vurgulamaktadır. Maslow'un "İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı" , Herzberg'in " Çift Faktör Kuramı", Alderfer'in "ERG Kuramı" ve McClelland'ın "Başarı Güdüsü Kuramı" başlıca kapsam kuramları olarak ifade edilmektedir (Barlı, 2005).

2.8.1.1.Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

İhtiyaçlar hiyerarşisi yaklaşımı, en çok bilinen motivasyon kuramlarındandır. Bu teoride gereksinimler aşağıdan yukarıya doğru; "temel fizyolojik ihtiyaçlar", "güvenlik ihtiyacı", "ait olma ihtiyacı", "saygınlık ihtiyacı" ve "kendini gerçekleştirme ihtiyacı" olarak beş kategoride tanımlanmaktadır (Barlı, 2005).

Çizelge 6. Maslow'un Sınıflandırdığı İhtiyaçlar ve Bunların Doyurulmasına İlişkin Örnekler

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

Kaynak: Crane, 1979, Akt. Sağlam, 2007

Maslow'a göre fizyolojik gereksinimler giderilmedikçe, bireyin yaşam kalitesi yeterince sağlanamamaktadır. Fizyolojik ihtiyaçlar görüldükten sonra bir üst kategorideki gereksinimler ortaya çıkmaya başlayarak tatmin edilmek durumunda kalmaktadırlar (Küçüközkan, 2015).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde, öğretmenlerin iş hayatı için güvenlik basamağını; öğretmenlerin istihdamında Milli Eğitim Bakanlığı (M.E.B) tarafından uygulanan; "kadrolu", "kadro karşılığı sözleşmeli", "kısmi zamanlı geçici öğretici" ve "ders başına ücretli" istihdam biçimleri temsil edebilir. Bunlar içerisinde kadrolu ve ders başına ücretli istihdam biçimleri diğerlerine nazaran daha eski istihdam biçimleri olmakla birlikte (Uçman, 2006), MEB 2008 – 2009 eğitim öğretim yılında sözleşmeli öğretmen istihdamını gerçekleştirmiştir ve uygulanmaya devam etmektedir. Gündüz (2008)'ün araştırmasında, sözleşmeli öğretmenlerin iş güvencelerinin olmadığı ayrıca kadrolu öğretmenlerin yararlandığı bazı haklardan kendilerinin de yararlanmak istedikleri vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, ihtiyaçlar hiyerarşisinde sözleşmeli öğretmenlerin mesleki yaşamlarında güvenlik ihtiyaçlarının tam karşılanmadığı düşünülebilir.

Güney (2015)'e göre yöneticiler, ihtiyaçlar hiyerarşisini iş görenler için bir motivasyon aracı olarak görebilirler. Çünkü insanlar karşılanmış gereksinimlerle değil, doyurulmamış ihtiyaçlarla güdülenmektedirler. Yöneticiler, çalışanlarının giderilmemiş ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik fırsatlar sağlarsa, çalışanlar istedik davranışları daha kolay bir biçimde sergileyebilirler.

2.8.1.2. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı

Herzberg ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmanın sonucunda, işgörenlerin verimli çalışmalarını sağlayan iş yeri şartlarının neler olduğu tespit edilmiş ve "Çift Etmen Kuramı" ya da "Hijyen Kuramı" geliştirilmiştir. Anılan çalışmada motive edici faktörlerin ve hijyen faktörlerinin iş doyumunda etkili olduğu savunulmuştur. Herzberg'e göre hijyen faktörleri; Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi teorisindeki alt düzey gereksinimlerin doyumlanması, motive edici faktörler ise üst düzey gereksinimlerin tatmin edilmesidir (Önen ve Tüzün, 2005).

Hijyen faktörler; kurumun yönetim şekli, ücret, fiziksel çalışma şartları, kişisel yaşama saygı, iş arkadaşlıkları, teknik bilgi, yöneticinin iletişim tarzı olarak belirtilebilir. Motive edici faktörler ise takdir, sorumluluk, yeteneklerin ödüllendirilmesi, işinde kendini geliştirme, terfi olarak sıralanabilir.

Hijyen faktörlerinin yerine getirilmesi çalışanların güdülenmesinde beklenen düzeyde etkin rol oynamasa da bu faktörlerin eksikliği iş doyumsuzluğunu oluşturmaktadır. Motive edici faktörlerin yerine getirilmesi, çalışanların yüksek düzeyde güdülenmelerinde etkili olup eksikliği ise büyük ölçüde doyumsuzluk yaratmamaktadır (Keser, 2006).

Türkiye’de öğretmenlik mesleği üzerinde Herzberg’in çift faktörlü kuramında, eğitim işgörenlerinin görevlerine ilişkin hijyen faktörleri olarak sıralanan birçok iş ihtiyaçları yeterince temin edilememektedir. Cemaloğlu (2002)’nin araştırmasında, öğretmenlerin güdülenmelerinde; mesleki gelişimlerin desteklenmesi, ek ücret ödenmesi, , teşvik edici ödüllerin verilmesi, MEB’in dinlenme tesislerinde ücretsiz tatil imkanlarının sağlanması, okulda insan ilişkilerine önem verilmesi gibi faktörlerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin güdülenmelerine ilişkin olarak yapılan bu çalışmada, ilk sırada yer alan ücret ve diğer etmenlerden olan okuldaki insan ilişkileri Herzberg’in kuramında birer hijyen faktörlerinden olmakla birlikte sıralanan diğer unsurlar ise güdüleyicilerdir. Türkiye’deki öğretmenlerin güdülenmelerinde hijyen faktörlerinden olan ücret, motivasyonlarında önemli bir faktör olarak görülmektedir (Kurt, 2005).

Eğitim yöneticisi olan okul müdürleri, bu kuram ışığında hijyen (sağlık) faktörlerini yeterince düzenlerse, motive edici faktörlerin paydaşları üzerindeki güdüleme etkisinin artabileceği düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenler için bir ücret düzenleme yetkisi söz konusu değildir. Ancak okulda insan ilişkilerinin sağlanması konusunda otantik liderlik özellikleri sergilenen okul yöneticilerinden yüksek performans beklenebilir.

2.8.1.3.Alderfer ve ERG Kuramı

Alderfer'in motivasyon yaklaşımı, Maslow'un kuramını desteklemekle birlikte eksik olan taraflarını ortaya koymaktadır. İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, beş ihtiyacı daha basit olarak üç ihtiyaç başlığı altında; varolma ihtiyacı (Existence), ilişki ihtiyacı (Relatedness) ve gelişme ihtiyacı (Growth) olarak belirtmektedir.

Varolma ihtiyacı, en alt basamakta olup bireyin yaşam standartlarına denk düşen fizyolojik ve güvenlik gereksinimlerini kapsamaktadır. İlişki ihtiyacı, insan ilişkilerinde sevgi ve saygı duyulmasını arzulayan ihtiyaçlarını tanımlamaktadır. Gelişme ihtiyacı ise bireyin özgüvenini ve kendini gerçekleştirmesini ifade etmektedir (Deniz, 2005).

Kişilerin gereksinimlerini giderme durumunda ihtiyaçlar kuramının kategorilerinden birden fazla ihtiyaç grubu aynı anda kendini gösterebilmektedir. Alt grup ihtiyaçları karşılandıktan sonra üst grup gereksinimlere geçilmektedir. ERG kuramının Maslow'un yaklaşımından farkı, ihtiyaçların karşılanma durumu her zaman yukarı doğru ilerlemeyebilir. Üst basamaktaki ihtiyaçta hayal kırıklığına uğrama sonucunda alt kategoriye geri çekilme ve onunla motive olmaya çalışılma prensibi vardır (Küçüközkan, 2015).

2.8.1.4.Başarı Güdüsü Kuramı

McClelland tarafından geliştirilen bu kuram, kişinin gereksinimlerini öğrenmesinin güdülenmesinde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Başarı güdüsü kuramı , bireyin üç çeşit ihtiyacını; başarıma ihtiyacı, güç ihtiyacı ve ilişki ihtiyacı olarak sunmaktadır. Başarıma ihtiyacı, kişinin başarıma amacı doğrultusunda işini daha iyi yaparak yeteneklerini ve bilgisini üst seviyede gösterme arzusu içerisinde hareket etmesidir. Güç ihtiyacı, bireyin başkalarını etkileme isteğiyle otorite kaynaklarını sağlamasıdır. İlişki ihtiyacı ise kişinin insanlarla iletişimini geliştirmeye önem vermesidir. Eğitim yöneticisi; başarıma ihtiyacı yüksek olan paydaşlarının bilgi ve yeteneklerini takdir ederek, güç ihtiyacı yüksek olanlara uygun görevler vererek, ilişki ihtiyacı yüksek olan işgörenlere ise sosyal faaliyetler düzenleyerek onları güdüleyebilir. (Erdem, 1997).

2.8.2. Süreç Kuramları

Süreç kuramları, bireyin motivasyonunda etkili olan sadece ihtiyaçları değil, dışsal etkenlerin de varlığının söz konusu olduğunu belirtmektedir. Motivasyon süreç kuramları; beklenti kuramı, geliştirilmiş beklenti kuramı, eşitlik kuramı, amaç kuramı, klasik şartlanma kuramı olmak üzere başlıca süreç kuramlarındandır (Önen ve Kanayran, 2015).

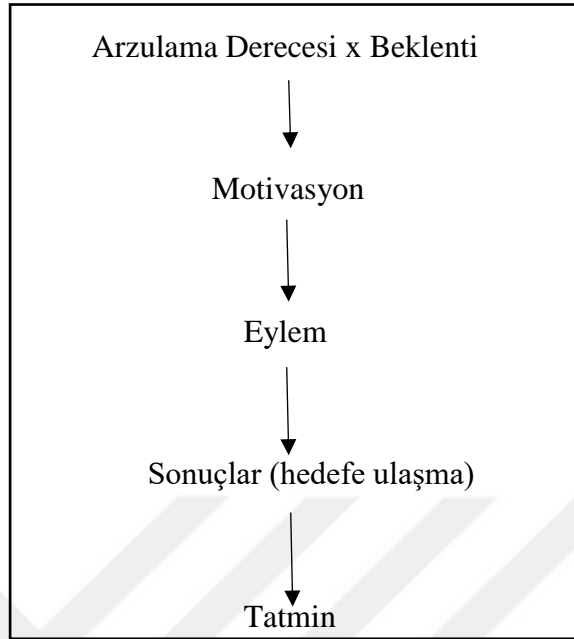
Tozkoparan (2012)'a göre süreç kuramları, yöneticilerin çalışanlarını güdülemeleri konusunda; iş görenlerin işi iyi yaptıklarına olan inançlarını sağlamaları ve iyi bir iş başarmalarının sonucunda ödüllendirileceklerini bilmeleri aynı zamanda yönetimin çalışanlarına karşı adil olduklarını hissetmeleri sonucunda motivasyonlarında etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Süreç kuramları kapsamında, çalışmayla ilgisi göz önüne alınarak beş kuramın kısa açıklaması aşağıda yer verilmiştir.

2.8.2.1. Beklenti Kuramı

Barlı (2005)'ya göre beklenti, kişinin belirli bir davranışının etkili sonuçlar ortaya koyacağına dair olan inancını ifade etmektedir. Vroom tarafından geliştirilen beklenti kuramı, motivasyon sürecinde bireyin hedefini başarırken tercihlerindeki beklentilerinin etkili olduğunu belirtmektedir. Vroom'un bakış açısından, motivasyon; insanın aradığı değerlerle, belirli bir hareketin bu değerlere ulaşma olasılığının çarpımına eşittir. Birey, çalışma gayretinin belli bir performansa karşılık gelmesi sonucunda ödüllendirileceğine inanıyorsa ve kişi bu ödülün gelecekteki başarıları için gerekli olduğunu düşünüyorsa bu anlamda beklenti kuramıyla güdülenmesi daha kolay olmaktadır (Güney, 2015).

Şekil 2. Beklenti modelinin bir şeması



Kaynak: Davis, 1988; Akt.,Deniz, 2005.

Eğitim yöneticisi, paydaşlarının nabzını; gelecekteki amaçlarını, arzularını ve beklentilerini iyi anlamalıdır. Yöneticinin çalışanlarının başarılı olmaları konusunda imkanlar sağlaması ve onlara güven duygusunu vererek performans ve ödül arasında ilişki kurması, iş görenlerinin güdülenmelerini sağlamaktadır (Erdem, 1988).

2.8.2.2. Geliştirilmiş Beklenti Kuramı

Vroom'un kuramını destekleyen ve genişleten Lawler ve Porter; bireyin gayreti, kabiliyeti ve algısına bağlı olarak rol değişikliğini esas alan performansları ödüllendirmeyi hedeflemektedir. Lawler ve Porter'e göre, kişinin yetenek ve bilgisi olmadan işine fazla çaba göstermesi yüksek bir performansla ilişkilendirilmemektedir (Güney, 2015) .

Geliştirilmiş beklenti kuramının önemli katkılarından biri, algılanan roldür. İşgörenlerin başarısı, yönetimin çalışana verdiği role uygun bir rol anlayışına sahip olmasından kaynaklanmakla birlikte örgüt üyeleri arasında rol çatışmalarının engellenmesini sağlamasıdır (Deniz, 2005).

Bir diğerk önemli katkısı ise, çalışanın işinde gösterdiği performansını başkalarının performansıyla karşılaştırdığında, ödül sistemini adil bir şekilde algılamasıdır. İşgörenin; ödül sisteminde bir adeletsizlik görme durumu, doyumsuzluk hissetmesinin sonucu olarak başarısını etkilemektedir (Küçüközkan, 2015).

Eğitim yöneticisi, paydaşlarının aldıkları ödülleri aynı performansta bulunan iş arkadaşlarının aldıkları ödüllere kıyaslama durumuna dikkat etmeli ve ödül sistemini adil olacak şekilde düzenlemelidir (Erdem, 1998).

2.8.2.3.Eşitlik Kuramı

Adams'ın eşitlik kuramı, çalışanların örgüt içerisinde işe katılımlarını ve işlerine karşı tutumlarını eşit performansın adil bir biçimde ödüllendirilmesiyle gerçekleşmesi gerektiğini esas almaktadır. İşgörenler, çalıştıkları kurumdan aldıklarıyla çalıştıkları kuruma verdiklerini eşit olarak algıladıklarında, görevlerini istekli bir şekilde yerine getirmektedirler. Çalışanın, meslektaşlarıyla kendisini kıyaslarken ücretini düşük görmesi adaletsizliği hissetmesine, değer verilmediği duygusuyla haksızlığa uğrama düşüncesine ve örgüt üyeleri arasında gerginliğe yol açmaktadır. Ödül dağıtımını işgörenlerin motivasyonunu olumsuz etkiliyorsa, çalışanların işlerine özen göstermekten kaçınmaları, kaliteyi düşürmeleri, iş arkadaşlarını olumsuz yönde etkilemeleri, işten ayrılma gibi durumları kaçınılmazdır (İçerli, 2010).

Eğitim yöneticileri, paydaşlarının performans değerlendirmelerini dengeli bir şekilde gerçekleştirmeleri durumunda çalışanlar arasında eşitlik duygusunun oluşmasını ve mevcut durumu koruma yönünde motive edilmelerini sağlamaktadır (Tozkoparan, 2012).

2.8.2.4.Amaç Kuramı

Edwin Lock'un amaç kuramı; bireylerin bir hedef doğrultusunda bilinçli hareketlerde bulunduğunu belirtmektedir. İşgörenlerin kendilerine yönelik belirledikleri amaçlara ulaşma konusunda güdülenmeleri söz konusudur. Yöneticilerin işgörenlerine liderlik etmeleri, onların belirli bir amaçlarının olmasını özendirilmektedir (Başaran, 2000).

Amaç kuramı, çalışanların şeffaf bir amaçla işlerine karşı güçlü isteklere sahip olduğunu ve istikrarlı olmaları sonucunda başarıyı yakaladıklarını vurgulamaktadır. Yöneticiler için amaç kuramı, bir motivasyon tekniği olarak kullanılabilir (Keser, 2006). Eğitim yöneticisinin çalışanlarının bireysel amaçlarıyla kurumun amacı arasında bir uyum sağlaması ve amaçların belirlenmesinde paydaşlarının görüşlerini dikkate alması onların güdülenmelerinde etkili olmaktadır (Erdem, 1998).

2.8.2.5.Klasik Şartlandırma veya Pekiştirme Kuramı

Klasik şartlandırma kuramının örgütler üzerinde uygulanması “örgütsel davranış düzeltimi” olarak adlandırılmaktadır. Bireyin hareketlerinin birtakım araçlarla ulaşmak istenilen sonuçlara yönlendirilebileceğini savunmaktadır (Barşı, 2005).

Skinner ve Pavlov'un geliştirdikleri bu kuramın bakış açısı, örgütlerin gösterdikleri bir davranış neticesinde haz almaları, bu davranışlarını devam ettirmelerini sağlamaktadır. Haz alamadıkları zaman da örgütler bu davranıştan vazgeçmektedirler. Bu bağlamda; örgüt haz aldığı davranışı gerçekleştirmek için pekiştirerek öğrenmektedir (Eren, 2003).

Kişinin sergilediği davranışlara istenen yönde etki edilmesinde kullanılması gereken yöntemler şu şekilde belirtilebilir (Yüksel, 2000):

- **Olumlu Pekiştirme:** Kişinin istenilen davranışının devam etmesinde kullanılan yöntemdir. Bu yöntem; gurur duyma, onur, haz alma gibi içsel pekiştireçlerle sağlanabileceği gibi dışsal pekiştireç olarak da ikramiye, zam, prim gibi faktörlerle de sağlanabilir.
- **Olumsuz Pekiştirme:** Kişinin istenmeyen davranışını değiştirmek ve olumlu duruma getirmek için kullanılabilir. Bireyin hata yapma durumunda ikaz edilmesi, eleştirilmesi bu yöntemle sağlanabilir.
- **Son Verme:** Bir davranışın ortaya çıkışını yok etmek için uygulanan cezasız bir yöntemdir. Maaş erteleme gibi, zamdan mahrum kalma vb.
- **Cezalandırma:** İstenmeyen bir davranışın ortadan kaldırılması için çalışanın cezalandırılmasıdır. Ceza verilen işgören, söz konusu davranışı tekrarlamayacak ve vazgececektir.

Şartlandırma kuramında; olumlu ve olumsuz pekiştirme yöntemleri, istenilen eylemlerin tekrarını sağlamaya yöneliktir. Son verme ve cezalandırma pekiştirme yöntemleri ise istenmeyen davranışları yok etmeye yönelik tutumlardır. Pekiştirmenin etkili olması için daha çok ödül verici yöntemlere ağırlık verilmelidir (Eren, 2010).

Davranış düzeltimi, bireylerin iş performanslarındaki başarılı ya da başarısız olma durumlarına göre bir davranışı tekrar edip etmeyeceğini açıklamaya çalışmaktadır. Çalışanların motive edilmeleri, davranış sonuçlarına bağlı olmaktadır. Ödüllendirilmiş davranışın daha çok tekrarlandığını ve ödüllendirilmeyen davranışın ise zamanla terk edilebileceğini belirtmektedir. Yöneticilerin bu kuramla, ödül sistemlerini bireylerin gereksinimleri doğrultusunda gerçekleştirmeleri ve çalışanlarına olumlu pekiştirme uygulamalarının motivasyonlarında etkili olabileceği düşünülmektedir (Güney, 2015).

Buraya kadar incelenen motivasyon kuramlarında, çalışanların sosyo-ekonomik ilişkisel boyutlarda maddi ve manevi davranışsal olarak birçok durumlarla karşılaşabildikleri ve bunların değişik biçimlerde ifade edildikleri görülmüştür. Bu durum bize güdüleme konusunda geniş bir alanda birden çok faktörün kullanabileceğini göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin iş motivasyon düzeylerine ilişkin kullanılan ölçek; ekip uyumu, işle bütünleşme, kuruma bağlılık ve kişisel gelişim alt boyutları olarak şu şekilde açıklanabilir :

a) Ekip Uyumu : Örgütün işleyişine ahenk katacak unsurlardan biri olan ekip uyumu, grup üyeliğinin ilk şartıdır. Farklı karakteristik özelliklere sahip örgüt üyelerini, ortak bir vizyon etrafında toplayarak mesleki değerlerini gerçekleştirmelerini sağlayan ekip uyumu, yöneticilerin iletişim becerileri ve adil yaklaşımları nispetinde kendini göstermektedir. Bu bağlamda eğitim yöneticisinin, örgüt üyelerinin kişisel özellikleri ve yetenekleri hakkında bilgili ve dikkatli olması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2014).

İş yaşamında edinilen arkadaşlıklar, grup üyelerinin iş tatminini etkilemektedir. Çalışanların iş birliği içerisinde takımın bir parçası olduğunu hissetmeleri; örgüt faaliyetlerinde yardımlaşma, destekleme, yönlendirme duygularıyla hareket etmelerini sağlamaktadır.

Nitekim örgüt içerisinde grup üyeleri tarafından dışlanan ya da fikir ayrılığına düşüp tek başına çalışanların, kendilerini yalnız hissetmeleri sonucunda örgüte karşı yabancılaşmaları ve performanslarının olumsuz etkilenmesi kaçınılmazdır (Erdil, vd., 2004). Bu çerçevede yapılan birçok araştırmada ekip uyumunun, çalışanların görevlerine ilişkin motivasyon düzeylerini olumlu yönde etkilediği vurgulanmaktadır (Yılmaz, 2009).

b) İşle Bütünleşme : Kişinin işini yaparken gösterdiği uyum, işiyle ne kadar bütünleştiğini ifade etmektedir. İşgörenin güdülenmesiyle görevini severek yerine getirmesi, mesleki gelişimini olumlu etkileyeceği gibi örgüt verimliliği açısından da önem arz etmektedir. Yönetim tarafından; çalışanların niteliklerine uygun sorumluluklar verilmesi, başarılarının takdir edilmesi, mesleki gelişim imkanlarının sağlanması, yapıcı dönütler içerisinde olunması gibi tutumların sergilenmesi, işgörenlerin motivasyonlarını sağlayarak işle bütünleşmelerini kolaylaştırmaktadır (Ardıç ve Polatçı, 2009).

c) Kuruma Bağlılık : Kuruma bağlılık, örgüte duyulan sadakati yansıtmaktadır. İşgörenlerin kurumda kalma istekleri, örgüte katılma gücünü göstermektedir (Yüceler, 2009). Kurumların gerçek başarıyı yakalamaları, işgörenlerin örgüte olan bağlılığıyla ilişkilendirilmektedir. Nitekim kurumların başarısında, çalışanların işlerine karşı memnuniyetleri ve örgütün yararlarını gözetmeleri etkili olmaktadır.

Bu bağlamda yöneticilerin işgörenlerin gereksinimlerini karşılayarak işe karşı motivasyonlarını sağlamaları, kuruma olan bağlarını kuvvetlendirmektedir (Karataş ve Güleş, 2010). Örgütsel bağlılığı yakalayamayan kurumların çalışanlarında, görevlerine karşı duyarsızlaşma ve ilerisi olarak işten ayrılma durumları açığa çıkmaktadır (Güneş vd., 2012).

d) Kişisel Gelişim : Kurumlarda insan kaynağının etkili unsurlarından biri olan kişisel gelişim, işgörenlerin niteliklerine bağlı olarak kişisel eğilimlerine ilgi göstermesidir. Organizasyonun kişisel gelişimi teşvik etmesi, işgörenlerin daha iyi işler başarmalarını cesaretlendirmektedir (Mercanlıoğlu, 2012).

Kişisel gelişim, çalışanların ilgi alanlarına göre bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmek amacıyla iç güdüsel olarak gönüllü davranışlar sergilemesidir. İşgörenlerin bireysel çalışmalarındaki yenilikler, örgütün verimliliğine de katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda yöneticilerin özgecilik tutumuyla; çalışanlarını ilgiyle takip etmesi ve onların iyiliğini düşünerek kişisel gelişimlerini desteklemesi işgörenlerin kendilerini gerçekleştirmeleri açısından önem arz etmektedir (Köse, vd.,2003).

2.9. Eğitim Kurumlarında Motivasyon

Yönetimle ilgili ilk yapılan çalışmaların çoğunu, işgörenlerin daha çok çalışmalarında etkili olan motivasyon konusuna yönelik araştırmalar oluşturmuştur. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra değer kazanan işgücünün etkisiyle, birçok yöneticilerin kullandıkları tehditvari; zorlama, korkutma, baskı gibi güç odaklı güdüleme tarzları yerini olumlu güdüleme yaklaşımlarına bırakmıştır (Sağlam, 2007).

Gordon (1999)'a göre etkili bir lider, “iş uzmanı” olduğu gibi “insan ilişkileri uzmanı” da olmalıdır. Eğitim kurumları bir iş ortamından çok insan ilişkilerinin yaşandığı bir ortam olarak değerlendirildiğinde Gordon'un bu ikinci boyutu daha geçerlidir. Öğretim lideri olarak okul müdürü; eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere öğretmenleri en azından ılıman daha çok sıcak çalışma ikliminde coşkuyla harekete geçirmelidir. Bir okul müdürünün başarısı, birlikte çalıştığı öğretmenlerinin performansıyla yakından ilişkilidir (Küçükali, 2011).

Bir okulda öğretmenlerin motivasyonunu sağlamak; salt bir toplantı, öğretmenlerle aktiviteler gerçekleştirme, velilerle görüşme, davetlere katılmak gibi belirli bir organizasyonla tanımlanacak bir süreç değildir. Motivasyonu sağlamak uzun, çok boyutlu bir süreç olabilir. İnsanların şevke gelme demetleri kişisel olabildiği gibi ortak güdülerden oluşabilir. Ortak oluşan güdüler dört başlık altında şunlardır (Güney, 2015):

Başarma : Çocukluk çağında başarılı olmaya teşvik edilmiş bireyler, yetişkinlik dönemlerinde de başarıya istekli olmaktadır. Bireyde, yararlı bir fikir ürettiğinin farkına varmasıyla ve bu fikirden bir ödülle yararlanması sonucunda daha iyisini yapmaya yönlendiren “başarma” motivi baskın olmaktadır. İnsanın doğasında daha iyisini isteme ve başarma dürtüsü vardır. Yangında bir çocuğu kurtarabilme, boğulma tehlikesi olan biri için suya atlamak gibi davranışlar başarma isteğinin sonucudur. Bireyin yaşamında büyük hedeflerin belirlenmesi başarı güdüsüyle sağlanmaktadır.

Bağlanma : İnsanlara faydalı olma düşüncesi, onlara yardım etme duygusuyla yaklaşmanın bir sonucu olarak “bağlanma” güdüsü ile yakından ilişkilidir. Dostluk ilişkilerine önem veren bireyler, yardımlaşma faaliyetleriyle güdülenmeye isteklidirler. Evlenen meslektaşına hediye almak, hasta olduğunda ziyarete gitmek, görev yardımlaşmalarında bulunmak gibi tutumlar güdülenme oluşumlarında etkili olmaktadır. Bağlanma güdüsünün temeli, kişinin sosyal çevresiyle iletişim içerisinde bulunmasına dayanmaktadır. Bağlanma ihtiyacı yüksek olan bireyler, tek başlarına çalışmak yerine genelde grupta çalışmayı tercih etmektedirler.

Öğretim lideri olarak okul müdürünün; okul çalışanları özellikle öğretmenler arasında birlik ve beraberlik, mesleki ve insani yardımlaşma duygularını desteklemesi, paydaşlarının bir takım ruhuyla işlerine bağlanmalarında etkili olabilir.

Yarışma : Mutluluğu rekabet ortamlarında arayan bireyler için “yarışma” durumu baskın bir güdüleme kaynağı olmaktadır. Başaran (2006)’a göre yarışmanın amacı, üstün gelmek gibi bireysel değerlerden oluşabileceği gibi karşılığında bir ödül kazanmak için de olabilmektedir. Yarışma, çalışanlar arasında içlerinden gelen bir dürtüyse elverişli koşullarda desteklenmelidir. Kötü yönetilen yarışmalar, çalışanlar arasında huzursuzluk, çatışma çıkaracağı gibi motivasyonlarını da olumsuz etkileyebilir.

Güç : Otoriter bir çevrede büyümüş birey için, çalıştığı kurumda yetkilendirilmek, bağımsız olma duygusunun verdiği baskın olan “güç” güdüsüyle ilişkilidir. Yatılı, disiplinli okullarda yetişmiş öğretmenlerin çalıştığı kurumlarda kendilerine yetki verilmesi, güç güdüsüyle daha serbest hareket etmelerini sağlayacağını düşündürebilir.

Gelişmenin hızlı olduğu kuruluşlarda, başarıma ve yarışma güdülerinin baskın olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin, öğretmenlerinin farklı kişilik özelliklerini göz önünde bulundurarak onların ihtiyaçlarını analiz etmesi, davranışlarını gözlemlemesi ve onların hangi güdüleme yöntemleriyle motive edileceklerini bilmeleri gerekmektedir. Bireylerin davranışları, olumlu veya olumsuz bir morale sahip olduklarını yansıtır. Mutlu öğretmenler ancak “kaygı” ortamlarından uzak bir okul iklimi içerisinde kendilerini gösterirler (Güney, 2015). Aşıkoğlu (1996)’na göre paydaşlarının hangi şartlarda, nasıl , ne zaman ve hangi özendirme araçlarıyla motive edildikleri konusunda yeterli enformasyon ve tecrübeye sahip olan yöneticiler, kurumlarının çalışma verimlerini artırmada başarılı olmaktadır (Küçükali, 2011).

Türkiye’de devlet okullarında görev yapan okul yöneticileri, özel okul yöneticilerine göre; ücret artışı, kârdan pay sağlama, primli ücret gibi maddi güdüleme araçlarını motivasyon faktörleri olarak kullanma imkanına sahip değildirler. Okul yöneticilerinin eğitim işgörenlerinin güdülenmelerini sağlamalarında etkili olan teşvik ödülleri; başarılı öğretmenleri küçük hediyelerle ödüllendirmek, öğretmenlerin özel günlerinde çiçek göndermek, verilen görevi tamamlayan öğretmenler adına plaket hazırlamak, öğretmenlerle birlikte akşam yemeğinde buluşmak, kültürel faaliyetlerden tiyatro, sinema bileti vermek gibi ödüller kullanılabilir (Sağlam, 2007). Balcı (1989)’ ya göre öğretmenlere yönelik belli başlı ödüllere örnek olarak; içsel ödül "teşekkür", "takdimname"; dışsal ödül "aylıkla ödüllendirme"; hem içsel hem dışsal ödül ise "yılın öğretmeni seçilme ve ödüllendirilme" verilebilir.

Öğretmenleri derslerine ve okul çalışmalarına karşı coşkulandırmak, öğretim liderleri olan otantik okul müdürlerinin önemli görevlerindedir. Okul yöneticisinin güçlü bir liderlik sergilemesi, öğretmenlerle etkili bir iletişim içerisinde olmasını gerektirmektedir (Sağlam, 2007). Okul atmosferinde iletişim; çift yönlü diyalog içerisinde kurulan anlam köprüsünü paylaşmakla birlikte özel çaba ve beceri isteyen bir süreçtir.

Okulun daha yaşanılır ve kaliteli eğitim verilen bir yaşam alanı olması; öğretim lideri olarak müdürün, paydaşlarıyla her zaman çift yönlü iletişim kanallarını açık tutmasından geçmektedir (Açıklalın ve Turan, 2015). Paydaşlarının kişisel özelliklerini, bilgi ve yeteneklerini bilen yöneticiler; çalışanların potansiyellerini en üst düzeyde kurum amaçlarına doğru yönlendirebilirler (Ardıç, 2007; Uzun, 2012).

Evrensel iletişim türlerinden olan gülümseme, insan beyninde kimyasal bir maddenin oluşması sonucunda bireyin rahatlamasını ve düşünme sürecinde etkin konuma geçmesini sağlamaktadır. Öğretmenler, asık suratlı bir yöneticiyle iletişim halinde olmak istemezler. Öğrenciler, yüzlerinde tebessüm açmış öğretmenleri daha çok severler ve onların derslerinde başarılı olmaktadırlar. Güler yüzlü okul müdürü, paydaşlarıyla etkili bir iletişim becerisine sahip olmaktadır (Açıklalın ve Turan, 2015). Okul yöneticisinin öğretmenleriyle güvene dayalı bir iletişim içerisinde olması, eğitim işgörenlerini motive etmesine yardımcı olmaktadır (Kocabaş ve Karaköse, 2006).

Etkili ve başarılı okullarda, öğretmenlerin ortak bir vizyon etrafında samimiyetle ve tam bir inançla çalıştıkları görülmektedir. Bu okullarda mesai saati kavramı olmamakla birlikte, öğretmenlerde ekip ve takım ruhu hakimdir. Okulda asıl tüketilen zaman değil; okula anlam kazandıran öğretmen, öğrenci ve müdürün kendisidir (Turan, 2015).

Eğitim yöneticilerinin önemli sorumluluklarından biri ; “öğretmenlerin çalışmalarını nasıl değerli kılacakları” konusudur. Eğitim kurumlarında yöneticinin; öğretmenlerin açıklarını, kusurlarını araştırmak yerine yapıcı bir tutumla iyileştirilebilir durumları keşfetmesi ve öğretmenleri o yönde güdülemesi gerekmektedir (Ünal, 2012).

2.10. Öğretmenlerin Motivasyonu

Eğitim ve öğretimin merkezinde olan öğretmenlerin, okul faaliyetlerinin çekirdeğini oluşturmakla birlikte öğrenci başarısı ve öğrenci üzerinde en fazla etkiye sahip olduğu aynı zamanda okulun hizmet kalitesini doğrudan etkilediği görülmektedir (Yılmaz ve Buzlukluoğlu Arslan, 2014).

Bu anlamda öğrenciler üzerinde etkin bir öneme sahip olan öğretmenlerin, okul içerisinde yansıttıkları performansları aynı zamanda motivasyon düzeylerinin göstergesi olarak da yorumlanabilir. Öğretmenlerin okul yöneticileriyle olan ilişkileri kendilerini mutlu veya mutsuz hissetmelerinde önemli rol oynamaktadır. Bu ilişkilerin pozitif yönde olması okulun atmosferini yapıcı ve yaratıcı kılmaktadır (Bursalıoğlu, 2015).

Kırım (1998)'a göre etkili kurumlar, çalışanlarının farkedemedikleri gereksinimleri onlardan önce görenlerdir. Eğitim kurumları çalışanların gereksinimlerinin bilincinde olmazsa, değişen şartların gerektirdiği ihtiyaçlara uyum sağlamada sıkıntı yaşarlar. Okullarda öğretmenlerin yönetim tarafından karşılanabilecek birçok maddi, manevi ihtiyaçlarının olduğu söylenebilir. Okul yönetiminin öğretmenlerin önemli gereksinimlerine cevap verebilecek donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Örneğin, bir lisede bulunan laboratuvarlar, öğretmenlerin mesleki eğitimlerini gerçekleştirecek fiziki ortamı sağlamada yetersizse bu ihtiyaç karşısında öğretmenler rahatsız olacaktır. Sınıfların yapısı; derslerin işleyişine uygun ve gerekli teknolojik imkanların sağlandığı donanımda olmalıdır. Bu durumda okul yönetiminin eğitimde kalite ve verimin sağlanmasında duyarlı olması beklenmektedir (Çelik, 2000).

Öğretmenlik mesleği, insan yaşamının sorumluluğunu taşıyabilecek yüksek yeterlilik düzeyi gerektirmekte olup öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmelerini amaçlamaktadır (MEB, 2017). Okul yöneticisinin, paydaşlarının yaratıcılık becerilerini kullanabilecekleri imkanlar oluşturması ve mesleki gelişimlerinde bilgi ve yeteneklerini artırarak başarılı olmalarını desteklemesi, öğretmenlerin iş doyumunu sağlamaktadır. Bu anlamda öğretmenleri güdülemede, okul yöneticinin hissettirdiği atmosfer önemli bir etkidir (Sağlam, 2007).

Okul yönetiminin nabzı olan karar süreci; kurumdaki örgüt üyelerini etkilemek, eğitim-öğretim ile ilgili konularda değişikliğe yönelmek, çatışmayı engellemek veya çözmek amaçlarıyla gerçekleşmektedir. İlimli okul iklimi, alınan kararların doğruluğuna bağlı olmaktadır. Okul müdürü, okul yönetimini ilgilendiren faktörleri birer karar organı olarak kabul etmelidir. Ancak karar sürecinde yönetici, karar seçeneklerini tekeline almadan aynı zamanda gerçekleri görebilmesi açısından dışarıdan gözlemlediği ölçüde başarılı olmaktadır (Bursalıoğlu, 2015).

Küçükali (2011)'ye göre, öğretmenlerin okul yönetimiyle ilgili kararlara katılması, güdülenmeleri açısından gereklidir. Eğitim ve öğretimle ilgili alınan kararlar kendilerini ilgilendirmekle birlikte bu kararların en yakın takipçisi olan öğretmenler, sonuçların geri bildirimini sağlayacak kaynaklardır.

Öğretmenlerin gösterdikleri başarılar karşısında okul yöneticisinin psiko sosyal güdüleme yöntemlerinden olan değer verme, teşekkür ve takdir etme inceliklerini sergilemesi, öğretmenlerin görevlerine karşı güdülemelerinde etkin rol oynamaktadır. Nelson (1999)'a göre, doğru zamanda içten bir teşekkür almanın anlamı, bir duvar dolusu sertifika ve plakete sahip olmaktan daha önemlidir. Bununla birlikte onurlandırma ve ödüllendirmeler, çalışanın yaptığı başarılı işin farkına varması ve kendini değerli hissetmesi açısından topluluk önünde gerçekleştirilmelidir. Öğretmenler emek verdikleri çalışmaların fark edilmesini isterler ve karşılığında takdir edilmeleri manevi yönü ağır basan bir doyum sağlamaktadır (Sağlam, 2007). Öğretmenlerin ödüllendirilmeleri, uygun zamanda ve uygun konumda; öğrencilerin bulunduğu ortamda ya da öğretmenler toplantısında gerçekleştirilebilir.

Başar (1988)'a göre; iş performans değerlendirmesinde işi yapanın kişisel özellikleri değil, işin verimliliği değerlendirilmelidir. Öğretmenlerin performans değerlendirilmeleri, öznel değerlendirilme ölçütlerine bağlı olduğu durumlarda öğretmenler bu değerlendirmelere güvenmemektedirler. Türkiye'de teftiş düzenlemesi, öğretmenin değerlendirilmesinde öğretmenin motivasyonunu kayda değer bir şekilde dikkate almamaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin motivasyonları okul yöneticisinin liderlik özelliklerine bağlıdır (Bursalıoğlu, 2015).

Gelecek nesillerin yetiştirilmesi ve eğitimin iyileşmesi yönünde önemli bir işlevi üstlenen öğretmenlik mesleği, gelişmekte olan ülkelerde alınan eğitim düzeyine göre maddi yönden pek çekici gözükmemekte olup daha çok bir gönül işi, vatan sevdası olarak ifade edilmektedir (Sağlam, 2007). Öğretmenlere yapılan ödemeler; kıdemi, öğrenimi, yaratıcılığı, yenileşmeye yönelimi, sarf ettiği çaba, örgütsel konumu ve görevindeki başarısı karşılığındadır. Bu anlamda örgüt üyeleri arasında hak edilen gelirlerin, çalışanlara adil bir şekilde dağıtılması ve bu dengenin sürdürülmesi işten doyumunu ve motivasyonu olumlu yönde etkilemektedir (Başaran, 2006; Barlı, 2006).

Başarılı öğretmenleri parasal ödüllerle motive etmek önemli güdüleme unsurlarındandır (Garih, 2006). Öğretmenlik mesleğini gerçekten başarılı bir şekilde yerine getiren eğitim işgörenlerinin, mesleklerini bırakma yönünde başka işlere geçiş eğilimini önlemek için öğretmenlerin emeklerine karşılık tatmin edici bir ücret almaları gerektiği söylenebilir (Kurt, 2005). Örgüt içerisinde öğretmenlerin motivasyonunu artırmada esas alınması gereken, çalıştıkları kurumdan beklentilerinin hakkaniyetle karşılanmasıdır (İçerli, 2010). İşgörenler için verilen emeğin karşılığının adil bir yönetim sistemi içerisinde zamanında alınması son derece önem arz etmektedir (Barlı, 2006).

Şişman (2007)'a göre Türk eğitim tarihinin geçmişinde bilge kişiler ve öğretmenler saygın bir konumda olmuştur. Osmanlı padişahlarından Fatih Sultan Mehmet'in hürmette kusur etmediği hocalarından olan Molla Gürani ve Akşemsettin, Osmanlı padişahı olan Yavuz Sultan Selim'in hocası olan İbni Kemal'e gösterdiği saygı, öğretmenlere ve bilime değer verildiğini göstermektedir (Ünal, 2012). Öğretmenlik mesleğinin statüsü, Atatürk çağında en yüksek mertebeye ulaşmıştır (Bursalıoğlu, 2015).

Okul yöneticisinin öğretmenlerin saygı ihtiyacında doyumu sağlaması için, okul yönetimiyle ve eğitimle ilgili alınacak kararlarda öğretmenlerin fikirlerini almak, öğretmenlerin yeteneklerine uygun görevler vermek, mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak çalışmalara yönlendirmek, okul- veli ilişkisinde öğretmenlerle işbirliği içerisinde olmak gibi tutumlar sergilemesi gerektiği düşünülmektedir.

Başaran (1989)'a göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu kendilerini kişisel ve mesleki yönden geliştirmeyi arzulamaktadır. Bu konu kapsamında yapılan araştırmaların sonucuna göre öğretmenlerin %85'i öğrenim imkanlarından ve hizmet içi eğitimlerden faydalanmak istemektedir. Bu çerçevede yüksek lisans, doktora öğrenimi görmek isteyen ve eğitim seminerlerine katılmak isteyen öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından desteklenmeleri güdülenmelerinde etkili rol oynamaktadır (Sağlam, 2007).

Buraya kadar taranan kaynaklardaki ortak görüş; öğretmenlerin motivasyonları ile okul yönetiminin (yöneticisinin) özellikleri arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu yönündedir. Bir yönetim yaklaşımı olarak otantik liderlik özelliklerini gösteren okul müdürlerinin, öğretmenlerin motivasyonlarında etkisini izleyen konu alt başlıkta açıklanmıştır.

2.11. Otantik Liderlik ve Motivasyon İlişkisi

Kuzgun (2000)'a göre Maslow'un bakış açısından kendini gerçekleştiren bireylerin; insanlık duygusu içerisinde evrenle iletişim kuran, kendine yeten, başkalarını takdir edebilme erdemliliğini gösteren, çevresini olduğu gibi gören, davranışlarında samimi olan, yaratıcılık yeteneğiyle toplumun sorunlarına ilgili, karakteristik olarak özgün aynı zamanda demokratik ve biricikliğini koruma gibi özelliklere sahip oldukları görülmektedir (Akt., Çelebi, Ekşi ve Sayın, 2016). Bu özelliklerle birey; temel psikolojik gereksinimlerini giderdiğinde kendi duygu ve düşüncelerini eylemlerinde dışa vurabildiği ölçüde ancak otantik olabilir (İlhan ve Özdemir, 2013).

Otantik liderlik, takipçileriyle karşılıklı öz farkındalığın oluşmasını sağlayan ve bunun sonucunda takipçilerinin kişisel gelişimlerini destekleyen liderlik sürecidir (Luthans ve Avolio, 2003). Bu süreç, bireyin kendisini aydınlatmasını sağlamakla birlikte çevresine ve varlıklara karşı farklı bakış açılarına sahip olma, içinde bulunduğu durumu derinlemesine analiz etme ve tanıma fırsatları sunmaktadır (Karatürk, 2015).

Guignon (2004)'a göre "Otantiklik ideali, olduğun kişi olma projesidir". Yani bireyin bir insan olarak potansiyelini keşfetmesiyle hünerlerini, anlayışını ve ilgi alanlarını dışa vurmasını amaçlamaktadır. Otantik olma projesi, içimizdeki hakikatle temas halinde olmayı, kendimizle buluşmayı istemektedir. Otantiklik özelliklerini taşıyan yöneticiler, meslek yaşamlarında ve çevreleriyle olan ilişkilerinde kurgusallıktan uzak olarak gerçek benliklerini yansıtır (Guignon, 2004; Akt., Tüzer, 2008).

Bu çerçevede ilişkilerinde şeffaf olan otantik okul yöneticileri, öğretmenlerin gerçekte ne istediklerini belirtmelerini istemekte ve onlardan beklentilerini açıkça ifade etmektedir. Otantik liderlik özelliklerini sergileyen okul yöneticileri, öğretmenlerin yetenekleriyle uyuştığı bir görev dağılımında, paydaşlarının sevdikleri işle bütünleşmelerini sağlamaktadır.

Sağlam (2007)'a göre okul müdürünün göstermelik eylemlerden uzak bir şekilde içten olması, paydaşlarının kişisel ve mesleki gelişmelerini desteklemesi ve onların ihtiyaçlarına çözüm üretmesi gibi davranışlar sergilemesi, öğretmenlerin kendilerini değerli ve görevlerinde önemsendiklerini hissetmeleri sonucunda işlerine karşı güdülenmelerini sağlamaktadır. Otantik liderlerin şeffaf bir iletişim tarzını benimsemeleri, paydaşlarında örgüt ikliminde karşılıklı güven duygusunu hissetme, iş doyumunu, kuruma bağlılık ve sorumluluk üstlenmeye hevesli olma gibi pozitif sonuçları açığa çıkarmaktadır (Hassan ve Forbis, 2011).

Öğretmenler toplantısı, motivasyon unsurlarından olan “fikirden yararlanma” ögesinin ve iletişimin gerçekleştirilmesini sağlayan buluşmalardır. Gündemli periyodik toplantılar, okul müdürünün başkanlığında gerçekleşmektedir (Garip, 2006). Toplantılar; yönetmelikte yazıldığı için değil, okulun bir yönetsel, öğrenim sorununu iyileştirmek için yapılmalıdır (Açıklan, 2016). Otantik liderlik özelliklerini sergileyen okul müdürlerinin; uygun zaman aralığında gerçekleştirilen toplantılara öğretmenlerin gönüllü olarak katılımını sağlamaları üzerine üretilen fikirleri tarafsız değerlendirmeleri, öğretmenlerin güdülenmelerini ve işlerini sahiplenmelerini sağlamaktadır. Otantik liderler, sıklıkla neyin nasıl doğru olarak yapılması gerektiği konusunda bilinçli hareket etme amacı içerisinde olmaktadır. Liderin bu tutumu, eğitim faaliyetlerine dair en güzele ulaşma gayretini göstermektedir (Karatürk, 2015).

Otantik liderlerin literatürde belirgin olan üç güven kaynağı; yetenek, dürüstlük ve yardımseverlik özellikleri taşıdıkları belirtilmektedir (Coşar, 2011). Otantik liderlerin bu özellikleri, kendi hayat hikayelerinden ilham almaları sonucunda empati kurarak insanları anlama boyutunda gerçekleşmektedir.

Otantik liderler, çevrelerindeki insanları ve nesnelere olduğu gibi kabul ederler, onları değiştirmeye zorlamadan geliştirme yönünde yeteneklerini kullanırlar. Bu anlamda otantik okul müdürleri, yaşam tecrübelerinden esinlenerek fark yaratmayı, paydaşlarını motive etmekle sağlamaktadırlar.

2.12. Yurt İçi ve Yurt Dışı İlgili Çalışmalar

Otantik liderlik ve motivasyon kavramları ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar bu bölümde verilmektedir.

2.12.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Coşar (2011) tarafından, çalışanların otantik liderlik algılarının örgütsel güven, örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm ile ilişkisini ve çalışanların demografik özelliklerinin otantik liderlik algılarıyla olan ilişkisini ortaya çıkarmaya yönelik olarak, üretim sektörü firmalarından Bony Tekstil İşletmeleri Sanayi ve Ticaret A.Ş.'nin çeşitli kademelerindeki 371 çalışan üzerinde yapılan araştırma sonucunda, çalışanların demografik özelliklerinden cinsiyet ve statünün otantik liderlik algısı üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Otantik liderlik, örgütsel güven, örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm değişkenlerinin aralarında anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Çalışanların otantik liderlik algısının örgütsel güveni ve örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkilediği, örgütsel sinizmi ise olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca otantik liderlik davranışlarının, örgütsel güven, örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizmi yordadığı saptanmıştır.

Dinçer (2013) tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasında, öğretmenlerin otantik liderlik algılarının, müdür veya müdür yardımcıları tarafından değerlendirilen yaratıcılıkları üzerindeki etkisi ve bu etkide öğretmenlerin kendilerini değerlendirdikleri psikolojik sermayelerinin aracılık etkisini görgül bir araştırma ile tespit etmek amaçlanmıştır.

Araştırmanın örnekleme, Ankara ili Çankaya ilçesinde liselerde görev yapmakta olan 75 müdür/müdür yardımcısı ile 347 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, otantik liderliğin yaratıcılığı yordadığı fakat psikolojik sermayenin yaratıcılığı yordamadığı ve otantik liderliğin grup içindeki bireylerin psikolojik sermayelerini etkilediği saptanmıştır. Otantik liderlik ile yaratıcılık arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracılık etkisinin olmadığı görülmüştür.

Ünal (2015)'in yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında eğitim kurumlarında çalışan müdürlerin otantik liderlik davranışları, öğretmenin sesi ve örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmanın örnekleme Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesinde görev yapmakta olan 336 öğretmenden oluşmaktadır. Bulgular; ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre, ortaokul müdürlerinin otantik lider olmaları ile öğretmenin sesi ve örgütsel özdeşleşmeleri arasında pozitif ilişki olduğu ve ortaokul müdürlerinin otantik liderlik davranışlarının, öğretmenlerin sesini yordamasında örgütsel özdeşleşmenin tam aracılık etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Karatürk (2015)'ün yapmış olduğu yüksek lisans tezi, otantik liderlikle psikolojik sermaye arasındaki ilişkiye yönelik bir alan araştırmasıdır. Araştırmanın örnekleme İstanbulda elektronik sektöründe yer alan bir firmanın genel müdürlük binasında görev yapmakta olan 287 beyaz yaka çalışanlarından oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, otantik liderlik bileşenleriyle psikolojik sermaye arasında, pozitif yönlü ilişkilerin olduğu ve çalışanların otantik liderlik algılarında, katılımcıların demografik özelliklerinden yaş, öğrenim durumu, kurumda çalışma süresi, bulunduğu pozisyondaki lideriyle ilişki süresi değişkenlerinin anlamlı farklılıklar oluşturduğu tespit edilmiştir.

Akıncı (2016), ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan kadın yöneticilerin otantik liderlik özellikleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmış olduğu yüksek lisans tezinde İstanbul'da 34 kadın yöneticiyle çalışan 257 öğretmen ve erkek okul yöneticilerinden oluşan örnekleme anket çalışması yapmıştır. Yapılan analizler sonucunda kadın yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin ve otantik liderlik özelliklerinin yüksek olduğu, duygusal zekâ düzeyinin otantik liderlik özelliklerini pozitif yönde etkilediği ve duygusal zekâ faktörlerinin otantik liderlik faktörlerinin yordayıcısı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Okçu ve Anık (2017) tarafından, ilk ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve mobbing yaşama düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya yönelik olarak, 2015-2016 öğretim yılı içerisinde Şırnak il merkezinde görev yapmakta olan 882 öğretmen üzerinde yapılan araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonları arasındaki ilişki pozitif yönde ve orta düzeyde; okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin göreve ve sosyal ilişkilere yönelik mobbing yaşama düzeyleri arasında negatif yönde ve düşük düzeyde; öğretmenlerin göreve ve sosyal ilişkilere yönelik mobbing yaşama düzeyleri ile içsel ve dışsal motivasyonları arasında ise negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları öğretmenlerin motivasyonlarını artırırken mobbing yaşama düzeylerine ilişkin algıları ise azalmaktadır. Öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri arttıkça mobbing yaşama düzeylerine ilişkin algılarının düştüğü tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları; motivasyona göre, mobbing davranışlarına maruz kalma düzeyleri üzerinde daha güçlü bir yordayıcı olduğu saptanmıştır.

Ergen (2009) tarafından, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisini tespit etmeye yönelik olarak, 2008-2009 öğretim yılı içerisinde Manisa il merkezinin Akhisar, Kırkağaç ve Gördes ilçelerinde görev yapmakta olan 410 öğretmen üzerinde yapılan araştırma sonucunda, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının, öğretmenlerin motivasyonları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalış (2012)'ın yapmış olduğu yüksek lisans tezi, öğretmen motivasyonunda yönetici yaklaşımlarının incelenmesine yönelik bir alan araştırmasıdır. Araştırmanın örneklemini Kocaeli ili Gölcük ilçesindeki görev yapan 200 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmen motivasyonu ile yönetici tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Çelik (2015), öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin sahip oldukları yönetim biçimleri ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapmış olduğu yüksek lisans tezinde, örneklem Şırnak ilinin İdil ilçesinde, 2014- 2015 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan 728 öğretmenden oluşmaktadır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin motivasyon düzeyleri “orta seviyede” olduğu tespit edilmiş ve öğretmenlerin büyük çoğunluğu erkek olan idarecilerin erkek öğretmenlere yönelik daha koruyucu yaklaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan (2012)’in yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında, ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin kullandıkları demokratik tutum ve davranışların öğretmen motivasyonunu ve öğrenci başarısına etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Gaziantep il merkezindeki 534 öğretmenden oluşmaktadır. Bulgular; eğitim kurumlarının yöneticileri olan okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışları, öğretmen motivasyonunu çok büyük ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışları ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu aynı zamanda öğrenci başarısı ile öğretmen motivasyonu arasında da anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Sucu (2016), öğretmenlerin görüşlerine göre, Anadolu Lisesi yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu ile ilişkisini belirlemek amacıyla yapmış olduğu yüksek lisans tezinde, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Malatya ilindeki 305 öğretmenden oluşan örnekleme, anket çalışması yapmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin algılarına göre, Anadolu Liselerinde görev yapan yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Emirbey (2017)’in yapmış olduğu yüksek lisans tezi, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Denizli ili Çivril ilçesinde görev yapmakta olan ilkokul öğretmenleri görev yapmakta olan 189 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırma sonucunda, İlkokullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları göstermeleri ile öğretmenlerin iş motivasyonu arasında istatistiksel olarak pozitif, doğru orantılı, orta düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

2.12.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Shamir ve Eilam (2005) tarafından “otantik lider, otantik liderlik ve otantik liderliğin gelişimi” kavramlarına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Liderin hayat hikayesi yaklaşımının, yaşam tecrübelerinden ilham aldığını gösteren anlamlara dayandığı ve otantik liderliğin gelişiminde etkili olduğu savunulmaktadır. Bu yaklaşımın bakış açısı, liderin yaşam öyküsü; benliğini tanıma, kendi olmanın netlik derecesi, kişilik rol birleşimi ile tecrübe evrelerinden oluşmaktadır. Otantik liderlikte liderin hayat hikayesinin, takipçileri için liderin özgün oluşuyla ilgili bilgi kaynağı olduğu düşünülmektedir.

Avolio ve arkadaşları (2005) tarafından yapılan çalışmada, otantik liderliğin sürdürülebilir takipçi performansı ile ilişkisi incelenmiştir. Bu yaklaşımda, liderin ve izleyenlerin benlik bilinci ve özdenetimin gelişim süreci vurgulanmakla birlikte gelecekteki liderlik gereksinimlerini tespit etmek amaçlı “otantik bir lider ve takipçisi” geliştirme modeli önerilmiştir.

Walumbwa ve arkadaşları (2008), Kenya'da çalışmakta olan 11 Amerikan şirketinde çalışan 478 işgören üzerinde otantik liderlik ile izleyen iş memnuniyeti ve bireysel iş performansı arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucuna göre, otantik liderlik ile “izleyen iş memnuniyeti” ve “bireysel iş performansı” arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Çeri-Booms (2009) tarafından; işlemsel, dönüştürücü ve otantik liderlerin, işgörenlerin lidere duydukları güvende ne kadar etkileyici olduğu ve onların örgütsel kimlikleri ile ilişkisini incelemeye yönelik bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemi 232 çalışandan oluşmaktadır.

Veriler toplanırken “Kurumsal Yönetim Kuralları”na uyan şirketlerden seçilmiştir. “Kurumsal Yönetim Kuralları” na uyan şirketlere dikkat edilmesinin sebebi otantik liderlerin, dönüşümcü niteliklere sahip bu şirketlerde olduğunun düşünülmesidir. Araştırma sonuçlarına göre işlemsel liderliğin otantik liderlik tarafından denetlendiği ve otantik liderliğin “lidere duyulan güven” ile pozitif yönde yüksek düzeyde ilişkisinin bulunduğu, “örgütsel kimlik” ile ise yine pozitif yönde ancak orta düzeyde ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca “örgütsel kimlik” geliştirmeye yardımcı olan otantik işlemsel liderlik davranışları çalışma kapsamında tanımlanmıştır.

Hsiung (2012)’in çalışması, “otantik liderliğin çalışanın sesi davranışını nasıl etkilediğini” incelemeye yönelik psikolojik süreci tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Tayvan’da bulunan büyük bir emlak şirketinde çalışan 70 satış elamanından oluşmaktadır. Bulgulara göre , otantik liderliğin çalışanın sesini olumlu bir şekilde yordadığı saptanmıştır.

Smith (1999)’in yapmış olduğu doktora çalışmasında, okul müdürlerinin liderlik stili ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 43 okulda görev yapan 774 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, okul müdürünün liderlik stili ile öğretmenlerin motivasyon düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bankowski (2002) tarafından, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Newyork’ta 40 ve üzeri öğretmeni bulunan 60 ortaokuldan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyi arasında ilişki bulunamamıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizinde kullanılan teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

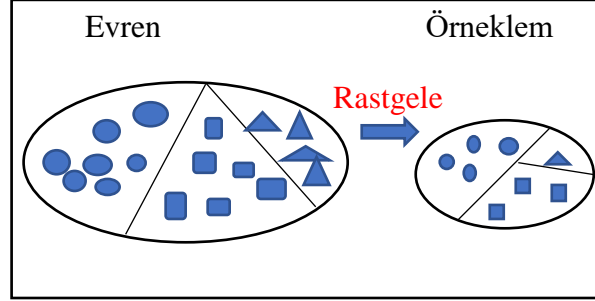
Bu araştırma okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin öğretmenlerin mesleki motivasyonuna etkisini öğretmenlerin algılarına göre incelemeyi amaçlayan nicel bir çalışmadır. Nicel çalışma modelinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a göre (2002), "İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasındaki ilişkiyi amaçlayan araştırma modelleridir".

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2017–2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde bulunan kamu ve özel liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bahçelievler İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (2018)'nden alınan verilere göre, Bahçelievler ilçesinde 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde toplam 54 kamu ve özel lise bulunmakta ve bu okullarda 2113 öğretmen görev yapmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, evreni temsil edecek nitelikte olan tabakalı örnekleme ile lise türleri tabaka olarak tanımlanıp seçilen liseler arasından, tesadufi oransız küme örnekleme yoluyla, görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklemin evreni karşılama yüzdesi; okulların %80'ine ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerin %20'sine ulaşılmıştır. Araştırmada, örneklem büyüklüğünü hesaplamak için araştırmanın örneklemine alınacak en az öğretmen sayısı aşağıdaki formülle hesaplanmıştır (Akgün, Büyüköztürk, Çakmak, Demirel, Karadeniz, 2016).

Şekil 3. Tabakalı Örneklem



Kaynak: Akgün, vd., 2016

$$n = \frac{N \times t^2 \times p \times q}{d^2 \times (N-1) + t^2 \times p \times q}$$

Araştırmada; n: Hedeflenen örneklemdaki kişi sayısı, N: Evrendeki kişi sayısı, p: İncelenen olayın gerçekleşme olasılığı, q: İncelenen olayın gerçekleşmeme olasılığı, t: Güven düzeyine karşılık gelen t değeri, d: Olayın görüş sıklığına göre evrenin özelliğine ilişkin tahminle ilgili tolere edilmek istenen doğruluk derecesi olarak tanımlanmaktadır. N= 2113; p= 0,5; q= 0,5; t= 1,96 (anlamlılık düzeyi = %95); d=%5 alınırsa örneklem için;

$$n = \frac{2113 \times 1.96^2 \times 0,5 \times 0,5}{0,05^2 \times (2113-1) + 1,96^2 \times 0,5 \times 0,5} = 325$$

Evreni temsil edecek minimum örneklem sayısı 325 olarak bulunmuştur. İstanbul ili, Bahçelievler ilçe merkezinde 13'ü özel ve 30'u devlet liseleri olmak üzere toplam 43 okulda görev yapan öğretmenlerden 440 anket toplanmıştır. Değerlendirmeye alınan 436 anket analiz aşamasında kullanılmış olup eksik doldurulan 4 ölçek araştırma kapsamına alınmamıştır. Değerlendirmeye alınan anketlerin %95 güven aralığı için yeterli görüldüğü ve bu verilerle araştırmaya ilişkin %95 güven aralığında çıkarımlar yapılabileceği söylenebilir.

Örneklem grubuna ait kişisel bilgilere ilişkin değerler, Tablo 1.'de sunulmuştur.

Tablo 1. Kişisel Bilgilere Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Değ.	Gruplar	f	%	Değ.	Gruplar	f	%
Cins.	Kadın	264	60.6	Konum	Sözleşmeli	70	16.1
	Erkek	172	39.4		Kadrolu	366	83.9
	Toplam	436	100.0		Toplam	436	100.0
Yaş	21-30	158	36.2	Mesleki Kıdem	Aday	33	7.6
	31-40	166	38.1		2-5	126	28.9
	41-50	79	18.1		6-15	151	34.6
	51 ve üzeri	33	7.6		16-25	98	22.5
	Toplam	436	100.0		26 ve üstü	28	6.4
Öğrenim Düzeyi	Lisans	305	70.0		Toplam	436	100.0
	Yüksek lisans	126	28.9	Kurumdaki Kıdem	1-5	319	73.2
	Doktora	5	1.1		6-15	84	19.3
	Toplam	436	100.0		16-25	26	6.0
Okul Türü	Devlet	348	79.8		26 ve üstü	7	1.6
	Özel	88	20.2		Toplam	436	100.0
	Toplam	436	100.0	Lise türü	Anadolu	135	31.0
Toplantı Sıklığı	Haftada bir	50	11.5		Fen	6	1.4
	Ayda bir	123	28.2		İHL	76	17.4
	Dönemde bir	263	60.3		Mes.Tek.	206	47.2
	Toplam	436	100.0		Sos. Bil.	13	3.0
Proje Okulu	Evet	19	4.4	Toplam	436	100.0	
	Hayır	417	95.6				
	Toplam	436	100.0				

Tablo 1’de öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, kurumdaki konum, mesleki kıdem, kurumdaki kıdem, okul türü, lise türü, proje okulu ve öğretmenler toplantısının sıklığı değişkenlerine ait dağılımlar görülmektedir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmacı tarafından örnekleme bulunan devlet ve özel liselerde araştırma yapmak amacıyla İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izin alınmış ve uygulama yapılacak 43 okula ziyaretler gerçekleştirilmiştir. Anketlerin dağıtılma aşamasında, bazı özel okul müdürleri, bilimsel çalışmayı desteklemede birtakım engeller çıkarmıştır.

Anketler bizzat araştırmacı tarafından, araştırmanın amacı açıklanarak öğretmenlere dağıtılmış ve toplanılmıştır. Ölçeğin uygulanmasında gönüllülük esas alınmıştır. Anketler toplandıktan sonra eksik veya yanlış doldurulan 4 anket analize alınmamıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Tabak ve arkadaşları (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Otantik Liderlik Ölçeği” ve Tanrıverdi (2007) tarafından geliştirilen “İş Motivasyon Ölçeği”, kişisel bilgiler için ise araştırmacı tarafından hazırlanan bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

3.4.1. Kişisel Bilgi formu

Kişisel bilgi formu, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, kurumdaki kıdem, okul türü, lise türü, proje okulu ve öğretmenler kurulu toplantısının sıklığına yönelik maddeleri içermektedir. Kişisel bilgi formu, cevaplayanların kişisel özelliklerine uygun seçeneği işaretleyebilecekleri şekilde düzenlenmiş ve birer maddeyle ölçülmüştür.

3.4.2. Otantik Liderlik Ölçeği

“Otantik Liderlik Ölçeği” için ölçeği geliştiren araştırmacılardan, elektronik posta aracılığıyla gerekli kullanım izni alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Walumbwa ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilen ve Tabak ve arkadaşları (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmış “Otantik Liderlik Ölçeği”, ilişkilerde şeffaflık, içselleştirilmiş ahlak anlayışı, bilgiyi dengeli değerlendirme, öz farkındalık olarak 4 alt boyuttan ve toplam 16 sorudan oluşmaktadır.

Her Zaman (5), Sık sık (4), Ara sıra (3), Çok seyrek (2), Hiçbir Zaman (1) şeklinde cevaplandırılan ve puanlanan ölçek, 5’li Likert tipindedir. Ölçekte ters kodlanmış madde bulunmamaktadır.

Otantik Liderlik ölçeği için, Tabak ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan faktör analizi sonucu toplam varyansın % 58.6'sı olduğu saptanmıştır. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayı değeri; ilişkilerde şeffaflık alt boyutu için 0.86, içselleştirilmiş ahlak anlayışı alt boyutu için 0.83, bilgiyi dengeli değerlendirme alt boyutu için 0.85, öz farkındalık alt boyutu için 0.90 ve ölçeğin bütününe ilişkin ise 0.93 olarak bulunmuştur. Çelik (2015) tarafından yapılan araştırmada ölçeğin bütününe ilişkin güvenilirlik $\alpha = 0.93$ bulunmuştur ve $0.80 < \alpha < 1.00$ aralığında gerçekleşmiştir. Ölçekten alınan bu veriler ışığında, otantik liderlik ölçeğinin geçerli ve yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

3.4.3. İş Motivasyon Ölçeği

Öğretmenlerin motivasyonlarına yönelik “İş Motivasyon Ölçeği” için ölçeği geliştiren araştırmacıdan internet ortamında gerekli kullanım izni alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “İş Motivasyon Ölçeği ” ekip uyumu, işle bütünleşme, kuruma bağlılık ve kişisel gelişim olmak üzere dört alt boyuttan ve 14 sorudan oluşmakta olup Hiçbir Zaman (5), Çok Seyrek (4), Ara sıra (3), Sık sık (2), Her Zaman (1) şeklinde cevaplandırılan ve puanlanan 5'li Likert tipi ölçektir. Ölçekte ters kodlanmış madde bulunmamaktadır.

İş Motivasyon ölçeği için Tanrıverdi (2007) tarafından yapılan faktör analizi sonucu, dört alt boyut tarafından açıklanan toplam varyans %61.31 olarak saptanmıştır. Ölçeğin cronbach alpha iç tutarlılık katsayı değeri 0.90 olarak bulunmuştur (Akt., Yılmaz, 2009). Yılmaz (2009) tarafından yapılan araştırmada ölçeğin cronbach alpha iç tutarlılık katsayı değeri ; ekip uyumu alt boyutu için 0.71, işle bütünleşme alt boyutu için 0.70, kuruma bağlılık alt boyutu için 0.67, kişisel gelişim alt boyutu için 0.64 ve ölçeğin bütününe ilişkin ise 0.82 olarak saptanmıştır. Emirbey (2017) tarafından yapılan araştırmada ise ölçeğin cronbach alpha iç tutarlılık katsayı değeri 0.92 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan bu veriler ışığında, iş motivasyon ölçeğinin geçerli ve yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

3.5. Verilerin Analizi

İstatistiksel çözümlemelere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğretmenlere uygulanan ölçekler Otantik Liderlik Ölçeği ve Motivasyon Ölçeği olarak puanlanmıştır. Bilgisayar ortamında elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, kurumdaki konum, mesleki kıdem, kurumdaki kıdem, okul türü, lise türü, proje okulu, öğretmenler kurulu toplantısı sıklığı) bağımsız değişkenler olarak Otantik Liderlik ölçeği ve İş Motivasyon ölçeğine dair betimleyici frekans ve yüzde dağılımları hesaplanılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için ortalama ve standart sapma değerleri saptanmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken aralıklar 1.00-1.79 “çok düşük”, 1.80-2.59 “düşük”, 2.60-3.39 “orta”, 3.40-4.19 “yüksek”, 4.20-5.00 aralığı ise “çok yüksek” olarak değerlendirilmiştir. Öte yandan, karşılaştırma analizleri için yeterli dağılımın oluşmadığı değişkenler için anlamlı birleştirmelerle gruplar birleştirilmiştir. Örneklem içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır.

Bu bağlamda:

1. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin görüşlerine göre Otantik Liderlik Ölçeği ve İş Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların ve toplam ölçek puanlarının cinsiyet, öğrenim düzeyi, kurumdaki konum, okul türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t testi,
2. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin görüşlerine göre Otantik Liderlik Ölçeği ve İş Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların ve toplam ölçek puanlarının yaş, mesleki kıdem, kurumdaki kıdem, öğretmenler kurulu toplantı sıklığı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA),
3. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında fark bulunduğu, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere Scheffé testi,

4. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin görüşlerine göre Otantik Liderlik Ölçeği ve İş Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H testi,

5. Kruskal Wallis-H testi, sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere Mann Whitney-U testi,

6. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin görüşlerine göre Otantik Liderlik Ölçeği ve İş Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların proje okulu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için üzere Mann Whitney-U testi,

7. Algılanan Otantik Liderlik Ölçeği ve Motivasyon Ölçeği toplam ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon işlemi;

8. Algılanan Otantik Liderlik Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının Motivasyon Ölçeği toplam ve alt boyutlarını yordayıcı olup olmadığını belirlemek için regresyon analizi kullanılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda SPSS 23.0 programında çözümlenmiş manidarlıklar minimum $p < .05$ düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.2. Probleme ve Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın temel amacı, algılanan otantik liderlik toplam ve alt boyut puanlarının motivasyon ölçeği toplam ve alt boyut puanlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemektir. Yordayıcılığı belirlemek amacıyla regresyon analizleri yapılmıştır. Regresyon analizi için verilerin uygunluğunu belirlemek amacıyla öncelikle ölçek puanları ve alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunup bulunmadığı Pearson korelasyon işlemi ile incelenmiştir. Söz konusu ilişkiler aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 2. Otantik Liderlik Ölçeği ve Motivasyon Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

Otantik Liderlik Ölçeği Puanları	Değerler	Motivasyon Ölçeği Puanları				Ölçek Toplam Puanı
		Ekip Uyumu	İşle Bütünleşme	Kuruma Bağlılık	Kişisel Gelişim	
İlişkilerde Şeffaflık	r	.588	.524	.571	.844	.721
	p	.000	.000	.000	.000	.000
	N	436	436	436	436	436
İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	r	.545	.496	.526	.735	.658
	p	.000	.000	.000	.000	.000
	N	436	436	436	436	436
Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	r	.632	.572	.598	.955	.787
	p	.000	.000	.000	.000	.000
	N	436	436	436	436	436
Öz Farkındalık	r	.623	.552	.595	.856	.750
	p	.000	.000	.000	.000	.000
	N	436	436	436	436	436
Ölçek Toplam Puanı	r	.653	.585	.627	.924	.796
	p	.000	.000	.000	.000	.000
	N	436	436	436	436	436

Tablo 2’de görüldüğü üzere, otantik liderlik ölçeği ilişkilerde şeffaflık alt boyutu ile motivasyon ölçeği ekip uyumu ($r=.588$; $p<.001$), işle bütünleşme ($r=.524$; $p<.001$), kuruma bağlılık ($r=.571$; $p<.001$), kişisel gelişim ($r=.844$; $p<.001$) alt boyutları ve motivasyon toplam puanları ($r=.721$; $p<.001$) arasında; otantik liderlik ölçeği içselleştirilmiş ahlak anlayışı alt boyutu ile motivasyon ölçeği ekip uyumu ($r=.545$; $p<.001$), işle bütünleşme ($r=.496$; $p<.001$), kuruma bağlılık ($r=.526$; $p<.001$), kişisel gelişim ($r=.735$; $p<.001$) alt boyutları ve motivasyon toplam puanları ($r=.658$; $p<.001$) arasında; otantik liderlik ölçeği bilgiyi dengeli değerlendirme alt boyutu ile motivasyon ölçeği ekip uyumu ($r=.632$; $p<.001$), işle bütünleşme ($r=.572$; $p<.001$), kuruma bağlılık ($r=.598$; $p<.001$), kişisel gelişim ($r=.955$; $p<.001$) alt boyutları ve motivasyon toplam puanları ($r=.787$; $p<.001$) arasında; otantik liderlik ölçeği öz farkındalık alt boyutu ile motivasyon ölçeği ekip uyumu ($r=.623$; $p<.001$), işle bütünleşme ($r=.552$; $p<.001$), kuruma bağlılık ($r=.595$; $p<.001$), kişisel gelişim ($r=.856$; $p<.001$) alt boyutları ve motivasyon toplam puanları ($r=.750$; $p<.001$) arasında; öte yandan otantik liderlik ölçeği toplam puanları ile motivasyon ölçeği toplam puanları arasında ($r=.796$; $p<.001$) pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Yani algılanan otantik liderlik ölçeği alt boyut ve toplam puanları yükseldikçe motivasyon ölçeği alt boyut ve toplam puanları anlamlı şekilde yükselmektedir.

Otantik liderlik ölçeği ve motivasyon ölçeği alt boyutları ve ölçek toplam puanları arasındaki ilişkilerin son derece güçlü olduğu gözlenmektedir. Bu işlemlerin ardından tezin ana amacına uygun olacak şekilde, algılanan otantik liderlik toplam ve alt boyut puanlarının motivasyon ölçeği toplam ve alt boyut puanlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla regresyon işlemleri yapılmış elde edilen sonuçlar aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 3. Otantik Liderlik Ölçeği Alt Boyutları ile Motivasyon Ölçeği Ekip Uyumu Alt Boyutu Arasında Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı Değişken	F	P	R	R ²	D. R ²	B	t	P
İlişkilerde Şeffaflık	Ekip Uyumu	229.15	.000	.588	.346	.344	.860	5.267	.000
İçsel. Ahlak Anlayışı		183.40	.000	.545	.297	.295	1.022	6.002	.000
Bilg.Dengeli Değer.		288.18	.000	.632	.399	.398	1.170	9.092	.000
Öz Farkındalık		275.06	.000	.623	.388	.387	1.119	8.325	.000
Toplam Puan		321.82	.000	.653	.426	.424	.575	3.735	.000

Tablo 3’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin algılanan otantik liderlik ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının motivasyon ölçeği ekip uyumu alt boyutunu anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda tüm alt boyutlar için regresyon modelleri uygun bulunmuştur ($F_{min}=183.40$; $p<.001$ – $F_{max}=321.82$; $p<.001$). İşlemlerin ardından algılanan otantik liderlik ölçeği ilişkilerde şeffaflık alt boyutunun Motivasyon Ölçeği ekip uyumu alt boyutundaki varyansın %34’ünü ($r^2=.344$; $p<.001$); içselleştirilmiş ahlak anlayışı alt boyutunun %30’ünü ($r^2=.295$; $p<.001$); bilgiyi dengeli değerlendirme alt boyutunun %40’ını ($r^2=.398$; $p<.001$); öz farkındalık alt boyutu %39’ünü ($r^2=.387$; $p<.001$) ve ölçek toplam puanının %42’sini ($r^2=.424$; $p<.001$) istatistiksel olarak anlamlı şekilde açıkladığı saptanmıştır.

Tablo 4. Otantik Liderlik Ölçeği Alt Boyutları ile Motivasyon Ölçeği İşle Bütünleşme Alt Boyutu Arasında Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı Değişken	F	P	R	R ²	D. R ²	B	T	P
İlişkilerde Şeffaflık	İşle Bütünleşme	163.87	.000	.524	.274	.272	1.453	9.559	.000
İçsel. Ahlak Anlayışı		141.40	.000	.496	.246	.244	1.543	9.899	.000
Bilg.Dengeli Değer.		211.20	.000	.572	.327	.326	1.669	13.873	.000
Öz Farkındalık		189.81	.000	.552	.304	.303	1.667	13.154	.000
Toplam Puan		225.75	.000	.585	.342	.341	1.215	8.338	.000

Tablo 4’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin algılanan otantik liderlik ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının motivasyon ölçeği işle bütünleşme alt boyutunu anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda tüm alt boyutlar için regresyon modelleri uygun bulunmuştur ($F_{min}=141.40$; $p<.001$ – $F_{max}=225.75$; $p<.001$). İşlemlerin ardından algılanan otantik liderlik ölçeği ilişkilerde şeffaflık alt boyutunun Motivasyon Ölçeği işle bütünleşme alt boyutundaki varyansın %27’sini ($r^2=.272$; $p<.001$); içselleştirilmiş ahlak anlayışı alt boyutunun %24’ünü ($r^2=.244$; $p<.001$); bilgiyi dengeli değerlendirme alt boyutunun %33’ünü ($r^2=.326$; $p<.001$); öz farkındalık alt boyutu %30’ünü ($r^2=.303$; $p<.001$) ve ölçek toplam puanının %34’ünü ($r^2=.341$; $p<.001$) istatistiksel olarak anlamlı şekilde açıkladığı saptanmıştır.

Tablo 5. Otantik Liderlik Ölçeği Alt Boyutları ile Motivasyon Ölçeği Kuruma Bağlılık Alt Boyutu Arasında Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı Değişken	F	P	R	R ²	D. R ²	B	t	P
İlişkilerde Şeffaflık	Kuruma Bağlılık	210.23	.000	.571	.326	.325	1.850	13.220	.000
İçsel. Ahlak Anlayışı		166.34	.000	.526	.277	.275	1.994	13.675	.000
Bilg. Dengeli Değer.		241.15	.000	.598	.357	.356	2.150	19.129	.000
Öz Farkındalık		237.47	.000	.595	.354	.352	2.094	17.941	.000
Toplam Puan		280.51	.000	.627	.393	.391	1.643	12.275	.000

Tablo 5’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin algılanan otantik liderlik ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının motivasyon ölçeği kuruma bağlılık alt boyutunu anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda tüm alt boyutlar için regresyon modelleri uygun bulunmuştur ($F_{min}=166.34$; $p<.001$ – $F_{max}=280.51$; $p<.001$). İşlemlerin ardından algılanan otantik liderlik ölçeği ilişkilerde şeffaflık alt boyutunun Motivasyon Ölçeği kuruma bağlılık alt boyutundaki varyansın %33’ünü ($r^2=.325$; $p<.001$); içselleştirilmiş ahlak anlayışı alt boyutunun %28’ini ($r^2=.275$; $p<.001$); bilgiyi dengeli değerlendirme alt boyutunun %36’sını ($r^2=.356$; $p<.001$); öz farkındalık alt boyutu %35’ini ($r^2=.352$; $p<.001$) ve ölçek toplam puanının %39’unu ($r^2=.391$; $p<.001$) istatistiksel olarak anlamlı şekilde açıkladığı saptanmıştır.

Tablo 6. Otantik Liderlik Ölçeği Alt Boyutları ile Motivasyon Ölçeği Kişisel Gelişim Alt Boyutu Arasında Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı Değişken	F	P	R	R ²	D. R ²	B	t	P
İlişkilerde Şeffaflık	Kişisel Gelişim	1071.17	.000	.844	.712	.711	-.039	32.729	.000
İçsel. Ahlak Anlayışı		510.38	.000	.735	.540	.539	.405	22.592	.000
Bilg.Dengeli Değer.		4526.00	.000	.955	.912	.912	.255	67.275	.000
Öz Farkındalık		1186.73	.000	.856	.732	.732	.486	34.449	.000
Toplam Puan		2534.23	.000	.924	.854	.853	-.411	50.341	.000

Tablo 6’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin algılanan otantik liderlik ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının motivasyon ölçeği kişisel gelişim alt boyutunu anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda tüm alt boyutlar için regresyon modelleri uygun bulunmuştur ($F_{min}=510.38$; $p<.001$ – $F_{max}=4526.00$; $p<.001$). İşlemlerin ardından algılanan otantik liderlik ölçeği ilişkilerde şeffaflık alt boyutunun Motivasyon Ölçeği kişisel gelişim alt boyutundaki varyansın %71’ini ($r^2=.711$; $p<.001$); içselleştirilmiş ahlak anlayışı alt boyutunun %54’ünü ($r^2=.539$; $p<.001$); bilgiyi dengeli değerlendirme alt boyutunun %91’ini ($r^2=.912$; $p<.001$); öz farkındalık alt boyutu %73’ünü ($r^2=.732$; $p<.001$) ve ölçek toplam puanının %85’ini ($r^2=.853$; $p<.001$) istatistiksel olarak anlamlı şekilde açıkladığı saptanmıştır.

Tablo 7. Otantik Liderlik Ölçeği Alt Boyutları ile Motivasyon Ölçeği Toplam Puanı Arasında Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı Değişken	F	P	R	R ²	D.R ²	B	T	P
İlişkilerde Şeffaflık	Motivasyon Toplam Puan	468.94	.000	.721	.519	.518	1.049	21.655	.000
İçsel. Ahlak Anlayışı		331.10	.000	.658	.433	.431	1.247	18.196	.000
Bilgiyi Dengeli Değer.		706.34	.000	.787	.619	.619	1.326	26.577	.000
Öz Farkındalık		557.71	.000	.750	.562	.561	1.349	23.616	.000
Toplam Puan		751.02	.000	.796	.634	.633	.776	27.405	.000

Tablo 7’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin algılanan otantik liderlik ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının motivasyon ölçeği toplam puanlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda tüm alt boyutlar için regresyon modelleri uygun bulunmuştur ($F_{min}=331.10$; $p<.001$ – $F_{max}=751.02$; $p<.001$). İşlemlerin ardından algılanan otantik liderlik ölçeği ilişkilerde şeffaflık alt boyutunun Motivasyon Ölçeği toplam puanlarındaki varyansın %52’sini ($r^2=.518$; $p<.001$); içselleştirilmiş ahlak anlayışı alt boyutunun %43’ünü ($r^2=.431$; $p<.001$); bilgiyi dengeli değerlendirme alt boyutunun %62’sini ($r^2=.619$; $p<.001$); öz farkındalık alt boyutu %56’sını ($r^2=.561$; $p<.001$) ve ölçek toplam puanının %63’ünü ($r^2=.633$; $p<.001$) istatistiksel olarak anlamlı şekilde açıkladığı saptanmıştır.

4.3. Birinci Alt Problem

Öğretmenlerin görüşlerine göre :

- Okul yöneticilerinin otantik liderlik ölçeği puanlarının betimsel istatistikleri ne düzeydedir ?

Tablo 8. Otantik Liderlik Ölçeği Alt Boyut Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Sapma Değerleri

Boyutlar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>
İlişkilerde Şeffaflık	436	3.82	.90
İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	436	3.76	.88
Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	436	3.52	1.02
Öz Farkındalık	436	3.67	1.03
Otantik Liderlik Toplam	436	3.71	.87

Tablo 8’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin otantik liderlik ölçeği ilişkilerde şeffaflık altboyut ortalaması $\bar{x}=3.82$, standart sapması $ss=.90$; içselleştirilmiş ahlak anlayışı altboyut ortalaması $\bar{x}=3.76$, standart sapması $ss=.88$; bilgiyi dengeli değerlendirme altboyut ortalaması $\bar{x}=3.52$, standart sapması $ss=1.02$; öz farkındalık altboyut ortalaması $\bar{x}=3.67$, standart sapması $ss=1.03$ ve otantik liderlik ölçeği toplam ortalaması $\bar{x}=3.71$; standart sapması $ss=.87$ olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin algılanan otantik liderlik altboyutları ve otantik liderlik ölçeği toplamı yüksek düzeyde gerçekleşmiştir.

4.4. İkinci Alt Problem

Araştırmanın alt amaçları arasında öğretmenlerin algıladıkları otantik liderlik ölçeği puanlarının “cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, kurumdaki konum, mesleki kıdem, kurumdaki kıdem, okul türü, lise türü, proje okulu ve öğretmenler kurulu toplantısının sıklığı” değişkenlerine göre, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bulunmaktadır. Bu amaçla yapılan karşılaştırma analizine ait sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 9. Otantik Liderlik Ölçeği Puanı ve Otantik Liderlik Ölçeği Altboyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İlişkilerde Şeffaflık	Kadın	264	3.84	.83	.051	.697	434	.486
	Erkek	172	3.78	1.00	.077			
İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	Kadın	264	3.73	.84	.051	-.735	434	.463
	Erkek	172	3.79	.95	.072			
Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	Kadın	264	3.53	1.01	.062	.263	434	.793
	Erkek	172	3.50	1.05	.080			
Öz Farkındalık	Kadın	264	3.69	1.01	.062	.619	434	.536
	Erkek	172	3.63	1.05	.080			
Toplam	Kadın	264	3.72	.82	.051	.280	434	.779
	Erkek	172	3.69	.94	.071			

Tablo 9’da görüldüğü üzere, Otantik Liderlik ölçeği alt boyutları ve toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t test sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık ilişkilerde şeffaflık alt boyutu ($t=.697$; $p>.05$); içselleştirilmiş ahlak anlayışı alt boyutu ($t=-.735$; $p>.05$); bilgiyi dengeli değerlendirme alt boyutu ($t=.263$; $p>.05$); öz farkındalık alt boyutu ($t=.619$; $p>.05$) ve ölçek toplam puanı için ($t=.280$; $p>.05$) anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 10. Otantik Liderlik Ölçeği Puanı ve Alt boyut Paunalarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İlişkilerde Şeffaflık	21-30	158	3.83	.864	G.Arası	.240	3	.080	.098	.961
	31-40	166	3.83	.942	G.İçi	352.340	432	.816		
	41-50	79	3.80	.817	Toplam	352.580	435			
	51 ve üstü	33	3.74	1.071						
	Toplam	436	3.82	.900						
İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	21-30	158	3.77	.877	G.Arası	.422	3	.141	.180	.910
	31-40	166	3.74	.895	G.İçi	337.004	432	.780		
	41-50	79	3.72	.861	Toplam	337.426	435			
	51 ve üstü	33	3.85	.906						
	Toplam	436	3.76	.881						
Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	21-30	158	3.51	1.077	G.Arası	.451	3	.150	.143	.934
	31-40	166	3.49	1.010	G.İçi	455.932	432	1.055		
	41-50	79	3.57	.911	Toplam	456.383	435			
	51 ve üstü	33	3.58	1.131						
	Toplam	436	3.52	1.024						
Öz Farkındalık	21-30	158	3.62	1.040	G.Arası	1.188	3	.396	.373	.772
	31-40	166	3.72	1.063	G.İçi	458.422	432	1.061		
	41-50	79	3.69	.912	Toplam	459.610	435			
	51 ve üstü	33	3.57	1.083						
	Toplam	436	3.67	1.028						
Toplam Puan	21-30	158	3.70	.863	G.Arası	.024	3	.008	.011	.999
	31-40	166	3.72	.892	G.İçi	328.142	432	.760		
	41-50	79	3.71	.801	Toplam	328.166	435			
	51 ve üstü	33	3.69	.965						
	Toplam	436	3.71	.869						

Tablo 10’da görüldüğü üzere, Otantik Liderlik ölçeği alt boyutları ve toplam puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık ilişkilerde şeffaflık alt boyutu ($F=.098$; $p>.05$); içselleştirilmiş ahlak anlayışı alt boyutu ($F=-.180$; $p>.05$); bilgiyi dengeli değerlendirme alt boyutu ($F=.143$; $p>.05$); öz farkındalık alt boyutu ($F=.373$; $p>.05$) ve ölçek toplam puanı için ($F=.011$; $p>.05$) anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 11. Otantik Liderlik Ölçeği Altboyut Puanları ve Otantik Liderlik Ölçeği Puanının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İlişkilerde Şeffaflık	Lisans	305	3.86	.88	.050	1.509	434	.132
	Lisansüstü	131	3.72	.95	.083			
İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	Lisans	305	3.79	.86	.049	1.208	434	.228
	Lisansüstü	131	3.68	.93	.081			
Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	Lisans	305	3.57	1.02	.058	1.440	434	.151
	Lisansüstü	131	3.41	1.03	.090			
Öz Farkındalık	Lisans	305	3.72	1.01	.058	1.740	434	.083
	Lisansüstü	131	3.54	1.06	.093			
Toplam	Lisans	305	3.75	.85	.049	1.629	434	.104
	Lisansüstü	131	3.60	.90	.079			

Tablo 11’de görüldüğü üzere, Otantik Liderlik ölçeği alt boyutları ve toplam puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t test sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık ilişkilerde şeffaflık alt boyutu ($t=1.509$; $p>.05$); içselleştirilmiş ahlak anlayışı alt boyutu ($t=1.208$; $p>.05$); bilgiyi dengeli değerlendirme alt boyutu ($t=1.440$; $p>.05$); öz farkındalık alt boyutu ($t=1.740$; $p>.05$) ve ölçek toplam puanı için ($t=1.629$; $p>.05$) anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 12. Otantik Liderlik Ölçeği Altboyut Puanları ve Otantik Liderlik Ölçeği Puanının Kurumdaki Konum Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İlişkilerde Şeffaflık	Sözleşmeli	70	4.05	.79	.094	2.410	434	.016
	Kadrolu	366	3.77	.91	.048			
İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	Sözleşmeli	70	3.85	.82	.098	1.020	434	.308
	Kadrolu	366	3.74	.89	.047			
Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	Sözleşmeli	70	3.72	1.01	.121	1.823	434	.069
	Kadrolu	366	3.48	1.02	.054			
Öz Farkındalık	Sözleşmeli	70	3.85	.92	.110	1.583	434	.114
	Kadrolu	366	3.63	1.05	.055			
Toplam	Sözleşmeli	70	3.89	.77	.092	1.910	434	.057
	Kadrolu	366	3.67	.88	.046			

Tablo 12’de görüldüğü üzere, Otantik Liderlik ölçeği alt boyutları ve toplam puanlarının kurumdaki konum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t test sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık ilişkilerde şeffaflık alt boyutu ($t=2.410$; $p<.05$) için anlamlı bulunurken söz konusu farklılık sözleşmeli konumda olanların lehine olarak görülmektedir. İçselleştirilmiş ahlak anlayışı alt boyutu ($t=1.020$; $p>.05$); bilgiyi dengeli değerlendirme alt boyutu ($t=1.823$; $p>.05$); öz farkındalık alt boyutu ($t=1.583$; $p>.05$) ve ölçek toplam puanı için ($t=1.910$; $p>.05$) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 13. Otantik Liderlik Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Otantik Liderlik Ölçeği Puanının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
İlişkilerde Şeffaflık	Aday	33	3.99	.808	G.Arası	1.323	3	.441	.542	.654
	2-5 Yıl	126	3.84	.858	G.İçi	351.257	432	.813		
	6-15 Yıl	151	3.78	.982	Toplam	352.580	435			
	16 Ve Üstü	126	3.79	.866						
	Toplam	436	3.82	.900						
İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	Aday	33	3.81	.763	G.Arası	1.956	3	.652	.840	.473
	2-5 Yıl	126	3.78	.869	G.İçi	335.470	432	.777		
	6-15 Yıl	151	3.67	.952	Toplam	337.426	435			
	16 Ve Üstü	126	3.82	.832						
	Toplam	436	3.76	.881						
Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	Aday	33	3.90	.814	G.Arası	5.857	3	1.952	1.872	.134
	2-5 Yıl	126	3.43	1.114	G.İçi	450.526	432	1.043		
	6-15 Yıl	151	3.52	1.017	Toplam	456.383	435			
	16 Ve Üstü	126	3.52	.977						
	Toplam	436	3.52	1.024						
Öz Farkındalık	Aday	33	3.97	.767	G.Arası	4.118	3	1.373	1.302	.273
	2-5 Yıl	126	3.58	1.100	G.İçi	455.491	432	1.054		
	6-15 Yıl	151	3.69	1.060	Toplam	459.610	435			
	16 Ve Üstü	126	3.65	.966						
	Toplam	436	3.67	1.028						
Toplam Puan	Aday	33	3.92	.690	G.Arası	1.721	3	.574	.759	.518
	2-5 Yıl	126	3.68	.893	G.İçi	326.445	432	.756		
	6-15 Yıl	151	3.68	.912	Toplam	328.166	435			
	16 Ve Üstü	126	3.71	.833						
	Toplam	436	3.71	.869						

Tablo 13’de görüldüğü üzere, Otantik Liderlik ölçeği alt boyutları ve toplam puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık ilişkilerde şeffaflık alt boyutu ($F=.542$; $p>.05$); içselleştirilmiş ahlak anlayışı alt boyutu ($F=.840$; $p>.05$); bilgiyi dengeli değerlendirme alt boyutu ($F=1.872$; $p>.05$); öz farkındalık alt boyutu ($F=1.302$; $p>.05$) ve ölçek toplam puanı için ($F=.759$; $p>.05$) anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 14. Otantik Liderlik Ölçeği Puanlarının ve Otantik Liderlik Ölçeği Puanının Kurumdaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İlişkilerde Şeffaflık	1-5 yıl	319	3.90	.86	G.Arası	9.627	2	4.813	6.077	.002
	6-15 yıl	84	3.52	1.04	G.İçi	342.954	433	.792		
	16 ve üzeri	33	3.75	.72	Toplam	352.580	435			
	Toplam	436	3.82	.90						
İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	1-5 yıl	319	3.79	.87	G.Arası	4.062	2	2.031	2.638	.073
	6-15 yıl	84	3.57	.98	G.İçi	333.364	433	.770		
	16 ve üzeri	33	3.89	.69	Toplam	337.426	435			
	Toplam	436	3.76	.88						
Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	1-5 yıl	319	3.56	1.04	G.Arası	3.967	2	1.984	1.899	.151
	6-15 yıl	84	3.33	1.02	G.İçi	452.416	433	1.045		
	16 ve üzeri	33	3.60	.85	Toplam	456.383	435			
	Toplam	436	3.52	1.02						
Öz Farkındalık	1-5 yıl	319	3.71	1.03	G.Arası	3.295	2	1.648	1.563	.211
	6-15 yıl	84	3.49	1.09	G.İçi	456.314	433	1.054		
	16 ve üzeri	33	3.69	.82	Toplam	459.610	435			
	Toplam	436	3.67	1.03						
Toplam Puan	1-5 yıl	319	3.76	.86	G.Arası	5.050	2	2.525	3.384	.035
	6-15 yıl	84	3.49	.96	G.İçi	323.116	433	.746		
	16 ve üzeri	33	3.74	.67	Toplam	328.166	435			
	Toplam	436	3.71	.87						

Tablo 14'te görüldüğü üzere, Otantik Liderlik ölçeği alt boyutları ve toplam puanlarının öğretmenlerin kurumdaki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık ilişkilerde şeffaflık alt boyutu ($F=.6.077$; $p<.01$) ve ölçek toplam puanı için ($F=3.384$; $p<.05$) anlamlı bulunurken içselleştirilmiş ahlak anlayışı alt boyutu ($F=2.638$; $p>.05$); bilgiyi dengeli değerlendirme alt boyutu ($F=1.899$; $p>.05$); öz farkındalık alt boyutu ($F=1.563$; $p>.05$) için farklılıklar anlamlı bulunmamıştır. Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir. Hangi post-hoc tekniğin kullanılacağına karar vermek için öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($p>.05$). Bu nedenle Scheffe testi tercih edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 15. Otantik Liderlik Ölçeği Puanlarının ve Otantik Liderlik Alt Boyut Puanlarının Kurumdaki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Puan	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
İlişkilerde Şeffaflık	1-5 yıl	6-5 yıl	.378	.109	.003
		16 ve üzeri	.148	.163	.663
	6-15 yıl	1-5 yıl	-.378	.109	.003
		16 ve üzeri	-.230	.183	.454
	16 ve üzeri	1-5 yıl	-.148	.109	.663
		6-15 yıl	.230	.183	.454
Otantik Toplam Puanı	1-5 yıl	6-5 yıl	.274	.106	.036
		16 yıl ve üzeri	.020	.158	.992
	6-15 yıl	1-5 yıl	-.274	.106	.036
		16 yıl ve üzeri	-.254	.177	.359
	16 yıl ve üzeri	1-5 yıl	-.020	.158	.992
		6-15 yıl	.254	.177	.359

Tablo 15’te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan Otantik Liderlik ölçeği alt boyutu ilişkilerde şeffaflık puanlarının öğretmenlerin kurumdaki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın 1-5 yıl kurumdaki kıdeme sahip öğretmenler ile kurumdaki kıdemi 6-5 yıl veya 16 yıl ve üzeri olanlar arasında 1-5 yıl kurumdaki kıdeme sahip olan öğretmenler lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği; Otantik Liderlik ölçeği toplam puanlarının söz konusu farklılığın 1-5 yıl kurumdaki kıdeme sahip öğretmenler ile kurumdaki kıdemi 6-5 yıl veya 16 yıl ve üzeri olanlar arasında 1-5 yıl kurumdaki kıdeme sahip olan öğretmenler lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 16. Otantik Liderlik Ölçeği Altboyut Puanları ve Otantik Liderlik Ölçeği Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İlişkilerde Şeffaflık	Devlet	348	3.70	.903	.048	-5.252	434	.000
	Özel	88	4.25	.746	.079			
İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	Devlet	348	3.67	.883	.047	-4.038	434	.000
	Özel	88	4.09	.791	.084			
Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	Devlet	348	3.39	1.026	.055	-5.657	434	.000
	Özel	88	4.05	.830	.089			
Öz Farkındalık	Devlet	348	3.54	1.047	.056	-5.219	434	.000
	Özel	88	4.16	.771	.082			
Toplam	Devlet	348	3.60	.878	.047	-5.546	434	.000
	Özel	88	4.15	.669	.071			

Tablo 16’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin görüşlerine göre Otantik Liderlik ölçeği alt boyut puanlarının ve toplam puanın okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, Otantik Liderlik ölçeği alt boyutlarının ve toplam ölçek puanının bağımsız gruplar t testi sonucuna göre gruplar arasında farklılık ilişkilerde şeffaflık alt boyutu ($t=-5.252$; $p<.001$); içselleştirilmiş ahlak anlayışı alt boyutu ($t=-4.038$; $p<.001$); bilgiyi dengeli değerlendirme alt boyutu ($t=-5.657$; $p<.001$); öz farkındalık alt boyutu ($t=-5.219$; $p<.001$) ve ölçek toplam puanı için ($t=-5.546$; $p<.001$) olduğu görülmüştür. Söz konusu farklılık aritmetik ortalaması büyük olan özel okulların lehinedir. Buna göre özel okulların algılanan ilişkilerde şeffaflık, içselleştirilmiş ahlak anlayışı, bilgiyi dengeli değerlendirme ve öz farkındalık düzeyleri devlet okullarından daha yüksektir.

Tablo 17. Otantik Liderlik Ölçeği Altboyut Puanlarının ve Ölçek Toplam Puanının Lise Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	P
İlişkilerde Şeffaflık	Anadolu Lisesi	135	249.08	27.835	4	.000
	Fen Lisesi	6	372.08			
	İmam Hatip	76	188.89			
	Mesleki Ve Teknik	206	201.25			
	Sosyal Bilimler	13	276.42			
	Toplam	436				
İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	Anadolu Lisesi	135	247.79	20.425	4	.000
	Fen Lisesi	6	304.58			
	İmam Hatip	76	208.08			
	Mesleki Ve Teknik	206	196.59			
	Sosyal Bilimler	13	282.73			
	Toplam	436				
Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	Anadolu Lisesi	135	252.27	27.142	4	.000
	Fen Lisesi	6	303.00			
	İmam Hatip	76	197.23			
	Mesleki Ve Teknik	206	196.39			
	Sosyal Bilimler	13	303.58			
	Toplam	436				
Öz Farkındalık	Anadolu Lisesi	135	255.11	26.149	4	.000
	Fen Lisesi	6	292.75			
	İmam Hatip	76	192.69			
	Mesleki Ve Teknik	206	197.68			
	Sosyal Bilimler	13	284.85			
	Toplam	436				
Toplam Puan	Anadolu Lisesi	135	254.45	29.895	4	.000
	Fen Lisesi	6	333.25			
	İmam Hatip	76	192.13			
	Mesleki Ve Teknik	206	196.69			
	Sosyal Bilimler	13	291.88			
	Toplam	436				

Tablo 17’de görüldüğü üzere, örnekleme oluşturan öğretmenlerin görüşlerine göre, Otantik Liderlik Ölçeği alt boyutu puanlarının ve toplam ölçek puanının lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark; ilişkilerde şeffaflık alt boyutu ($x^2=27.835$; $p<.001$), içselleştirilmiş ahlak anlayışı alt boyutu ($x^2= 20.425$; $p<.001$), bilgiyi dengeli değerlendirme alt boyutu ($x^2= 27.142$; $p<.001$), öz farkındalık alt boyutu ($x^2= 26.149$; $p<.001$) ve ölçek toplam puan ($x^2=29.895$; $p<.001$) için istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 18. Otantik Liderlik Ölçeği Altboyut ve Toplam Ölçek Puanının Lise Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	Anadolu	Fen	İmam Hatip	Mes.-Teknik	Sosyal Bil.
İlişkilerde Şeffaflık	Anadolu	SO=249.08	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05
	Fen		SO=372.08	p<.001	p<.001	p>.05
	İHL			SO=188.89	p>.05	p>.05
	Mes.Tek				SO=201.25	p>.05
	Sos. Bil.					SO=276.42
İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	Anadolu	SO=247.79	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05
	Fen		SO=304.58	p<.001	p<.001	p>.05
	İHL			SO=208.08	p>.05	p>.05
	Mes.Tek				SO=196.59	p>.05
	Sos. Bil.					SO=282.73
Bilgiyi Dengeli Değer.	Anadolu	SO=252.27	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05
	Fen		SO=303.00	p<.001	p<.001	p>.05
	İHL			SO=197.23	p>.05	p<.001
	Mes.Tek				SO=196.39	p<.001
	Sos. Bil.					SO=303.58
Öz Farkındalık	Anadolu	SO=255.11	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05
	Fen		SO=292.75	p<.001	p<.001	p>.05
	İHL			SO=192.69	p>.05	p<.001
	Mes.Tek				SO=197.68	p<.001
	Sos. Bil.					SO=284.85
Toplam Puan	Anadolu	SO=254.45	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05
	Fen		SO=333.25	p<.001	p<.001	p>.05
	İHL			SO=192.13	p>.05	p<.001
	Mes.Tek				SO=196.69	p<.001
	Sos. Bil.					SO=291.88

Tablo 18’de görüldüğü üzere, Otantik Liderlik ölçeği altboyut ve toplam ölçek puanının lise türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda söz konusu farklılığın *ilişkilerde şeffaflık* alt boyutu için fen lisesi ile imam hatip lisesi arasında fen lisesi lehine $p<.001$ düzeyinde; fen lisesi ile mesleki teknik lise arasında fen lisesi lehine $p<.001$ düzeyinde; *içselleştirilmiş ahlak anlayışı* alt boyutu için fen lisesi ile imam hatip lisesi arasında fen lisesi lehine $p<.001$ düzeyinde; fen lisesi ile mesleki teknik lise arasında fen lisesi lehine $p<.001$ düzeyinde; *bilgiyi dengeli değerlendirme* alt boyutu için fen lisesi ile imam hatip lisesi arasında fen lisesi lehine $p<.001$ düzeyinde; fen lisesi ile mesleki teknik lise arasında fen lisesi lehine $p<.001$ düzeyinde; sosyal bilimler lisesi ile imam hatip lisesi arasında sosyal bilimler lisesi lehine $p<.001$ düzeyinde; sosyal bilimler lisesi ile mesleki teknik lise arasında sosyal bilimler lisesi lehine $p<.001$ düzeyinde; *özfarkındalık* alt boyutu için fen lisesi ile imam hatip lisesi arasında fen lisesi lehine $p<.001$ düzeyinde; fen lisesi ile mesleki teknik lise arasında fen lisesi lehine $p<.001$ düzeyinde; sosyal bilimler lisesi ile imam hatip lisesi arasında sosyal bilimler lisesi lehine $p<.001$ düzeyinde; sosyal bilimler lisesi ile mesleki teknik lise arasında sosyal bilimler lisesi lehine $p<.001$ düzeyinde; *ölçek toplam puanı* için fen lisesi ile imam hatip lisesi arasında fen lisesi lehine $p<.001$ düzeyinde; fen lisesi ile mesleki teknik lise arasında fen lisesi lehine $p<.001$ düzeyinde; sosyal bilimler lisesi ile imam hatip lisesi arasında sosyal bilimler lisesi lehine $p<.001$ düzeyinde; sosyal bilimler lisesi ile mesleki teknik lise arasında sosyal bilimler lisesi lehine $p<.001$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 19. Otantik Liderlik Ölçeği Altboyut Puanlarının Proje Okulu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
İlişkilerde Şeffaflık	Evet	19	237.87	4519.50	3593.500	-.687	.492
	Hayır	417	217.62	90746.50			
	Toplam	436					
İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	Evet	19	259.68	4934.00	3179.000	-1.464	.143
	Hayır	417	216.62	90332.00			
	Toplam	436					
Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	Evet	19	277.47	5272.00	2841.000	-2.098	.036
	Hayır	417	215.81	89994.00			
	Toplam	436					
Öz Farkındalık	Evet	19	254.45	4834.50	3278.500	-1.278	.201
	Hayır	417	216.86	90431.50			
	Toplam	436					
Toplam	Evet	19	256.76	4878.50	3234.500	-1.354	.176
	Hayır	417	216.76	90387.50			
	Toplam	436					

Tablo 19’da görüldüğü üzere, Otantik Liderlik ölçeği altboyut ve toplam ölçek puanlarının proje okulu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda Otantik Liderlik Ölçeği altboyutlarından Bilgiyi Dengeli Değerlendirme alt boyutunun ($z=-2.098; p<.05$) grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık proje okulu olanların lehine gerçekleşmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık ise; ilişkilerde şeffaflık alt boyutu ($z= .687; p>.05$), içselleştirilmiş ahlak anlayışı alt boyutu ($z=-1.464, p>.05$), öz farkındalık alt boyutu ($z=-1.278; p>.05$) ve ölçek toplam puan ($z=-1.354; p>.05$) için istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 20. Otantik Liderlik Ölçeği Puanlarının Öğretmenler Toplantı Sıklığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İlişkilerde Şeffaflık	Haftada Bir	50	4.46	.50	G.Arası	25.349	2	12.675	16.772	.000
	Ayda Bir	123	3.82	.93	G.İçi	327.231	433	.756		
	Dönemde Bir	263	3.69	.90	Toplam	352.580	435			
	Toplam	436	3.82	.90						
İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	Haftada Bir	50	4.34	.54	G.Arası	19.924	2	9.962	13.586	.000
	Ayda Bir	123	3.75	.93	G.İçi	317.502	433	.733		
	Dönemde Bir	263	3.65	.87	Toplam	337.426	435			
	Toplam	436	3.76	.88						
Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	Haftada Bir	50	4.24	.74	G.Arası	31.365	2	15.683	15.977	.000
	Ayda Bir	123	3.53	1.11	G.İçi	425.018	433	.982		
	Dönemde Bir	263	3.38	.97	Toplam	456.383	435			
	Toplam	436	3.52	1.02						
Öz Farkındalık	Haftada Bir	50	4.33	.60	G.Arası	24.661	2	12.330	12.275	.000
	Ayda Bir	123	3.63	1.08	G.İçi	434.949	433	1.005		
	Dönemde Bir	263	3.56	1.03	Toplam	459.610	435			
	Toplam	436	3.67	1.03						
Toplam Puan	Haftada Bir	50	4.36	.46	G.Arası	24.726	2	12.363	17.642	.000
	Ayda Bir	123	3.70	.92	G.İçi	303.439	433	.701		
	Dönemde Bir	263	3.59	.85	Toplam	328.166	435			
	Toplam	436	3.71	.87						

Tablo 20’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenler tarafından algılanan “Otantik Liderlik Ölçeği” alt boyutları ve toplam ölçek puanlarının öğretmenler toplantısı sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık ilişkilerde şeffaflık alt boyutu ($F=16.772$; $p<.001$); içselleştirilmiş ahlak anlayışı alt boyutu ($F=13.586$; $p<.001$); bilgiyi dengeli değerlendirme alt boyutu ($F=15.977$; $p<.001$); öz farkındalık alt boyutu ($F=12.275$; $p<.001$) ve ölçek toplam puanı için ($F=17.642$; $p<.001$) anlamlı bulunmuştur.

Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir. Hangi post-hoc tekniğin kullanılacağına karar vermek için öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş ve varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($p > .05$). Bu nedenle Scheffe testi tercih edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 21. Otantik Liderlik Ölçeği Puanlarının ve Otantik Liderlik Alt Boyut Puanlarının Öğretmenler Toplantısı Sıklığı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar (İ)	Gruplar (J)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P
İlişkilerde Şeffaflık	Haftada Bir	Ayda Bir	.640	.146	.000
		Dönemde Bir	.777	.134	.000
	Ayda Bir	Haftada Bir	-.640	.146	.000
		Dönemde Bir	.137	.095	.354
	Dönemde Bir	Haftada Bir	-.777	.134	.000
		Ayda Bir	-.137	.095	.354
İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	Haftada Bir	Ayda Bir	.583	.144	.000
		Dönemde Bir	.689	.132	.000
	Ayda Bir	Haftada Bir	-.583	.144	.000
		Dönemde Bir	.106	.094	.529
	Dönemde Bir	Haftada Bir	-.689	.132	.000
		Ayda Bir	-.106	.094	.529
Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	Haftada Bir	Ayda Bir	.706	.166	.000
		Dönemde Bir	.864	.153	.000
	Ayda Bir	Haftada Bir	-.706	.166	.000
		Dönemde Bir	.157	.108	.348
	Dönemde Bir	Haftada Bir	-.864	.153	.000
		Ayda Bir	-.157	.108	.348
Öz Farkındalık	Haftada Bir	Ayda Bir	.699	.168	.000
		Dönemde Bir	.761	.155	.000
	Ayda Bir	Haftada Bir	-.699	.168	.000
		Dönemde Bir	.062	.109	.850
	Dönemde Bir	Haftada Bir	-.761	.155	.000
		Ayda Bir	-.062	.109	.850
Toplam Puan	Haftada Bir	Ayda Bir	.653	.140	.000
		Dönemde Bir	.767	.129	.000
	Ayda Bir	Haftada Bir	-.653	.140	.000
		Dönemde Bir	.114	.091	.458
	Dönemde Bir	Haftada Bir	-.767	.129	.000
		Ayda Bir	-.114	.091	.458

Tablo 21’de görüldüğü üzere, Otantik Liderlik ölçeği altboyut ve ölçek toplam puanının öğretmenlerin toplantı sıklığı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın *ilişkilerde şeffaflık* alt boyutu için haftada bir toplanan grupla ayda bir toplanan grup arasında haftada bir toplanan grup lehine $p<.001$ düzeyinde; haftada bir toplanan grupla dönemde bir toplanan grup arasında haftada bir toplanan grup lehine $p<.001$ düzeyinde; *içselleştirilmiş ahlak anlayışı* alt boyutu için haftada bir toplanan grupla ayda bir toplanan grup arasında haftada bir toplanan grup lehine $p<.001$ düzeyinde; haftada bir toplanan grupla dönemde bir toplanan grup arasında haftada bir toplanan grup lehine $p<.001$ düzeyinde; *bilgiyi dengeli değerlendirme* alt boyutu için haftada bir toplanan grupla ayda bir toplanan grup arasında haftada bir toplanan grup lehine $p<.001$ düzeyinde; haftada bir toplanan grupla dönemde bir toplanan grup arasında haftada bir toplanan grup lehine $p<.001$ düzeyinde; *özfarkındalık* alt boyutu için haftada bir toplanan grupla ayda bir toplanan grup arasında haftada bir toplanan grup lehine $p<.001$ düzeyinde; haftada bir toplanan grupla dönemde bir toplanan grup arasında haftada bir toplanan grup lehine $p<.001$ düzeyinde; *ölçek toplam puanı* için haftada bir toplanan grupla ayda bir toplanan grup arasında haftada bir toplanan grup lehine $p<.001$ düzeyinde; haftada bir toplanan grupla dönemde bir toplanan grup arasında haftada bir toplanan grup lehine $p<.001$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

4.5. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

- Öğretmenlerin mesleki motivasyon ölçeği puanlarının betimsel istatistikleri ne düzeydedir?

Tablo 22. Motivasyon Ölçeği Alt Boyut Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>
Ekip Uyumu	436	3.27	.97
İşle Bütünleşme	436	3.35	.85
Kuruma Bağlılık	436	3.83	.82
Kişisel Gelişim	436	3.56	1.01
Motivasyon Toplam	436	3.47	.79

Tablo 22’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin motivasyon ölçeği ekip uyumu altboyut ortalaması $\bar{x}=3.27$, standart sapması $ss=.97$; işle bütünleşme altboyut ortalaması $\bar{x}=3.35$, standart sapması $ss=.85$; kuruma bağlılık altboyut ortalaması $\bar{x}=3.83$, standart sapması $ss=.82$; kişisel gelişim altboyut ortalaması $\bar{x}=3.56$, standart sapması $ss=1.01$ ve motivasyon ölçeği toplam ortalama $\bar{x}=3.56$, standart sapması $ss=1.01$ olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin motivasyon alt boyutlarından kuruma bağlılık, kişisel gelişim ve motivasyon toplam yüksek düzeyde, ekip uyumu ve işle bütünleşme altboyutları ise orta düzeyde gerçekleşmiştir.

4.6. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt amaçları arasında öğretmenlerin iş motivasyon ölçeği puanlarının cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, kurumdaki kıdem, okul türü, lise türü, proje okulu ve öğretmenler kurulu toplantısının sıklığı’ değişkenlerine göre, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bulunmaktadır. Bu amaçla yapılan karşılaştırma analizine ait sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 23. Motivasyon Ölçeği Puanı ve Motivasyon Ölçeği Altboyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Ekip Uyumunu	Kadın	264	3.22	.94	.058	-1.156	434	.248
	Erkek	172	3.33	1.01	.077			
İşle Bütünleşme	Kadın	264	3.32	.81	.050	-.744	434	.457
	Erkek	172	3.39	.92	.070			
Kuruma Bağlılık	Kadın	264	3.76	.81	.050	-2.128	434	.034
	Erkek	172	3.93	.82	.062			
Kişisel Gelişim	Kadın	264	3.55	.98	.060	-.286	434	.775
	Erkek	172	3.58	1.05	.080			
Toplam Puan	Kadın	264	3.44	.76	.047	-.286	434	.775
	Erkek	172	3.53	.84	.064			

Tablo 23’de görüldüğü üzere, Motivasyon ölçeği alt boyutları ve toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t test sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık kuruma bağlılık alt boyutu ($t=-2.128$; $p<.05$) için anlamlı bulunurken, söz konusu farklılık erkek öğretmenlerin lehine görülmektedir. Ekip uyumu alt boyutu ($t=-1.156$; $p>.05$); işle bütünleşme alt boyutu ($t=-.744$; $p>.05$); kişisel gelişim alt boyutu ; ($t=-.286$; $p>.05$) ve ölçek toplam puanı için ($t=-.286$; $p>.05$) anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 24. Motivasyon Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları				
	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Ekip Uyumu	21-30	158	3.20	.97	G.Arası	4.341	3	1.447	1.556	.199
	31-40	166	3.26	.98	G.İçi	401.601	432	.930		
	41-50	79	3.28	.92	Toplam	405.942	435			
	51 ve üstü	33	3.60	1.01						
	Toplam	436	3.27	.97						
İşle Bütünleşme	21-30	158	3.41	.79	G.Arası	1.860	3	.620	.850	.467
	31-40	166	3.30	.92	G.İçi	315.247	432	.730		
	41-50	79	3.28	.82	Toplam	317.107	435			
	51 ve üstü	33	3.45	.92						
	Tplam	436	3.35	.85						
Kuruma Bağlılık	21-30	158	3.75	.86	G.Arası	2.985	3	.995	1.500	.214
	31-40	166	3.83	.81	G.İçi	286.656	432	.664		
	41-50	79	3.86	.74	Toplam	289.641	435			
	51 ve üstü	33	4.07	.81						
	Toplam	436	3.83	.82						
Kişisel Gelişim	21-30	158	3.56	1.02	G.Arası	.422	3	.141	.138	.937
	31-40	166	3.53	1.01	G.İçi	440.543	432	1.020		
	41-50	79	3.60	.94	Toplam	440.965	435			
	51 ve üstü	33	3.62	1.10						
	Toplam	436	3.56	1.02						
Toplam Puan	21-30	158	3.46	.79	G.Arası	1.319	3	.440	.697	.554
	31-40	166	3.45	.82	G.İçi	272.585	432	.631		
	41-50	79	3.47	.72	Toplam	273.904	435			
	51 ve üstü	33	3.66	.88						
	Toplam	436	3.47	.79						

Tablo 24'te görüldüğü üzere, Motivasyon ölçeği alt boyutları ve toplam puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık ekip uyumu alt boyutu ($F=1.556$; $p>.05$); işle bütünleşme alt boyutu ($F=.850$; $p>.05$); kuruma bağlılık alt boyutu ($F=1.500$; $p>.05$); kişisel gelişim alt boyutu ($F=.138$; $p>.05$) ve ölçek toplam puanı için ($F=.697$; $p>.05$) anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 25. Motivasyon Ölçeği Altboyut Puanları ve Motivasyon Ölçeği Puanının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Ekip Uyumu	Lisans	305	3.32	.91	.052	1.617	434	.107
	Lisansüstü	131	3.15	1.08	.094			
İşle Bütünleşme	Lisans	305	3.36	.85	.049	.583	434	.560
	Lisansüstü	131	3.31	.87	.076			
Kuruma Bağlılık	Lisans	305	3.84	.78	.045	.618	434	.537
	Lisansüstü	131	3.79	.90	.078			
Kişisel Gelişim	Lisans	305	3.62	.00	.057	1.776	434	.076
	Lisansüstü	131	3.43	1.03	.090			
Toplam Puan	Lisans	305	3.51	.77	.044	1.360	434	.174
	Lisansüstü	131	3.39	.85	.074			

Tablo 25'te görüldüğü üzere, motivasyon ölçeği alt boyutları ve toplam puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t test sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık ekip uyumu alt boyutu ($t=1.617$; $p>.05$); işle bütünleşme alt boyutu ($t=.583$; $p>.05$); kuruma bağlılık alt boyutu ($t=.618$; $p>.05$); kişisel gelişim alt boyutu ($t=1.776$; $p>.05$) ve ölçek toplam puanı için ($t=1.360$; $p>.05$) anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 26. Motivasyon Ölçeği Altboyut Puanları ve Motivasyon Ölçeği Puanının Kurumdaki Konum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Ekip Uyumu	Sözleşmeli	70	3.43	1.02	.122	1.499	434	.135
	Kadrolu	366	3.24	.95	.050			
İşle Bütünleşme	Sözleşmeli	70	3.38	.83	.099	.294	434	.769
	Kadrolu	366	3.34	.86	.045			
Kuruma Bağlılık	Sözleşmeli	70	3.90	.78	.093	.778	434	.437
	Kadrolu	366	3.81	.82	.043			
Kişisel Gelişim	Sözleşmeli	70	3.76	.96	.115	1.789	434	.074
	Kadrolu	366	3.52	1.01	.053			
Toplam Puan	Sözleşmeli	70	3.58	.80	.095	1.269	434	.205
	Kadrolu	366	3.45	.79	.041			

Tablo 26’da görüldüğü üzere, Motivasyon ölçeği alt boyutları ve toplam puanlarının kurumdaki konum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t test sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık ekip uyumu alt boyutu ($t=1.499$; $p>.05$); işle bütünleşme alt boyutu ($t=.294$; $p>.05$); kuruma bağlılık alt boyutu ($t=.778$; $p>.05$); kişisel gelişim alt boyutu ($t=1.789$; $p>.05$) ve ölçek toplam puanı için ($t=1.269$; $p>.05$) anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 27. Motivasyon Ölçeği Alt Boyut Puanlarının ve Motivasyon Ölçeğinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Ekip Uyumu	Aday	33	3.54	.80	G.Arası	6.695	3	2.232	2.415	.066
	2-5 Yıl	126	3.14	1.03	G.İçi	399.247	432	.924		
	6-15 Yıl	151	3.21	.99	Toplam	405.942	435			
	16 ve Üstü	126	3.39	.89						
	Toplam	436	3.27	.97						
İşle Bütünleşme	Aday	33	3.43	.76	G.Arası	.696	3	.232	.317	.813
	2-5 Yıl	126	3.38	.88	G.İçi	316.411	432	.732		
	6-15 Yıl	151	3.34	.91	Toplam	317.107	435			
	16 ve Üstü	126	3.30	.79						
	Toplam	436	3.35	.85						
Kuruma Bağlılık	Aday	33	3.90	.79	G.Arası	3.187	3	1.062	1.602	.188
	2-5 Yıl	126	3.72	.84	G.İçi	286.454	432	.663		
	6-15 Yıl	151	3.80	.87	Toplam	289.641	435			
	16 ve Üstü	126	3.94	.72						
	Toplam	436	3.83	.82						
Kişisel Gelişim	Aday	33	3.86	.88	G.Arası	3.694	3	1.231	1.217	.303
	2-5 Yıl	126	3.50	1.05	G.İçi	437.271	432	1.012		
	6-15 Yıl	151	3.52	1.02	Toplam	440.965	435			
	16 ve Üstü	126	3.59	.98						
	Toplam	436	3.56	1.01						
Toplam Puan	Aday	33	3.65	.71	G.Arası	2.026	3	.675	1.073	.360
	2-5 Yıl	126	3.41	.84	G.İçi	271.879	432	.629		
	6-15 Yıl	151	3.44	.84	Toplam	273.904	435			
	16 ve Üstü	126	3.52	.71						
	Toplam	436	3.47	.79						

Tablo 27’de görüldüğü üzere, Motivasyon ölçeği alt boyutları ve toplam puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık ekip uyumu alt boyutu ($F=2.415$; $p>.05$); işle bütünleşme alt boyutu ($F=.317$; $p>.05$); kuruma bağlılık alt boyutu ($F=1.602$; $p>.05$); kişisel gelişim alt boyutu ($F=1.217$; $p>.05$) ve ölçek toplam puanı için ($F=1.073$; $p>.05$) anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 28. Motivasyon Ölçeği Puanlarının Kurumdaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Ekip Uyumu	1-5 yıl	319	3.26	.994	G.Arası	.708	2	.354	.378	.685
	6-15 yıl	84	3.23	.928	G.İçi	405.234	433	.936		
	16 ve üzeri	33	3.40	.788	Toplam	405.942	435			
	Toplam	436	3.27	.966						
İşle Bütünleşme	1-5 yıl	319	3.37	.860	G.Arası	.569	2	.284	.389	.678
	6-15 yıl	84	3.32	.864	G.İçi	316.538	433	.731		
	16 ve üzeri	33	3.24	.779	Toplam	317.107	435			
	Toplam	436	3.35	.854						
Kuruma Bağlılık	1-5 yıl	319	3.80	.837	G.Arası	.705	2	.353	.529	.590
	6-15 yıl	84	3.90	.805	G.İçi	288.936	433	.667		
	16 ve üzeri	33	3.88	.617	Toplam	289.641	435			
	Toplam	436	3.83	.816						
Kişisel Gelişim	1-5 yıl	319	3.62	.999	G.Arası	5.567	2	2.784	2.768	.064
	6-15 yıl	84	3.33	1.079	G.İçi	435.398	433	1.006		
	16 ve üzeri	33	3.60	.824	Toplam	440.965	435			
	Toplam	436	3.56	1.007						
Toplam Puan	1-5 yıl	319	3.48	.816	G.Arası	.303	2	.152	.240	.787
	6-15 yıl	84	3.42	.776	G.İçi	273.601	433	.632		
	16 ve üzeri	33	3.50	.616	Toplam	273.904	435			
	Toplam	436	3.47	.794						

Tablo 28’de görüldüğü üzere, Motivasyon ölçeği alt boyutları ve toplam puanlarının öğretmenlerin kurumdaki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık ekip uyumu alt boyutu ($F=.378$; $p>.05$), işle bütünleşme alt boyutu ($F=.389$; $p>.05$), kuruma bağlılık alt boyutu ($F=.529$; $p>.05$), kişisel gelişim alt boyutu ($F=2.768$; $p>.05$) ve toplam puan ($F=.240$; $p>.05$) için farklılıklar anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 29. Motivasyon Ölçeği Altboyut Puanları ve Toplam Ölçek Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Ekip Uyumu	Devlet	348	3.14	.932	.050	-5.765	434	.000
	Özel	88	3.78	.934	.100			
İşle Bütünleşme	Devlet	348	3.26	.845	.045	-4.599	434	.000
	Özel	88	3.71	.793	.085			
Kuruma Bağlılık	Devlet	348	3.73	.827	.044	-4.955	434	.000
	Özel	88	4.20	.652	.070			
Kişisel Gelişim	Devlet	348	3.43	1.011	.054	-5.338	434	.000
	Özel	88	4.06	.825	.088			
Toplam Puan	Devlet	348	3.36	.774	.042	-6.018	434	.000
	Özel	88	3.91	.717	.076			

Tablo 29’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Motivasyon ölçeği alt boyut puanlarının ve toplam puanın okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, Motivasyon ölçeği alt boyutlarının ve toplam ölçek puanının bağımsız gruplar t testi sonucuna göre gruplar arasında farklılık; ekip uyumu alt boyutu ($t=-5.765$; $p<.001$); işle bütünleşme alt boyutu ($t=-4.599$; $p<.001$); kuruma bağlılık alt boyutu ($t=-4.955$; $p<.001$); kişisel gelişim alt boyutu ($t=-5.338$; $p<.001$) ve ölçek toplam puanı için ($t=-6.018$; $p<.001$) olduğu görülmüştür. Söz konusu farklılık aritmetik ortalaması büyük olan özel okulların lehinedir. Buna göre özel okulların motivasyon düzeyleri devlet okullarından daha yüksektir.

Tablo 30. Motivasyon Ölçeği Altboyut Puanlarının ve Toplam Ölçek Puanının Lise Türü Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	P
Ekip Uyumu	Anadolu Lisesi	135	269.08	43.740	4	.000
	Fen Lisesi	6	239.50			
	İmam Hatip	76	196.88			
	Mesleki ve Teknik	206	187.10			
	Sosyal Bilimler	13	307.46			
	Toplam	436				
İşle Bütünleşme	Anadolu Lisesi	135	255.98	30.046	4	.000
	Fen Lisesi	6	221.50			
	İmam Hatip	76	221.44			
	Mesleki ve Teknik	206	187.63			
	Sosyal Bilimler	13	299.96			
	Toplam	436				
Kuruma Bağlılık	Anadolu Lisesi	135	271.60	47.383	4	.000
	Fen Lisesi	6	279.17			
	İmam Hatip	76	199.93			
	Mesleki ve Teknik	206	184.26			
	Sosyal Bilimler	13	290.19			
	Toplam	436				
Kişisel Gelişim	Anadolu Lisesi	135	251.64	27.023	4	.000
	Fen Lisesi	6	315.50			
	İmam Hatip	76	200.66			
	Mesleki ve Teknik	206	195.42			
	Sosyal Bilimler	13	299.65			
	Toplam	436				
Toplam Puan	Anadolu Lisesi	135	269.44	46.739	4	.000
	Fen Lisesi	6	268.00			
	İmam Hatip	76	201.23			
	Mesleki ve Teknik	206	184.20			
	Sosyal Bilimler	13	311.08			
	Toplam	436				

Tablo 30’da görüldüğü üzere, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Motivasyon ölçeği alt boyutu puanlarının ve toplam ölçek puanının lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark; ekip uyumu alt boyutu ($x^2=43.740$; $p<.001$), işle bütünleşme alt boyutu ($x^2= 30.046$; $p<.001$), kuruma bağlılık alt boyutu ($x^2= 47.383$; $p<.001$), kişisel gelişim alt boyutu ($x^2 = 27.023$; $p<.001$) ve ölçek toplam puan ($x^2=46.739$; $p<.001$) için istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 31. Motivasyon Ölçeği Altboyut ve Toplam Puanının Lise Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	Anadolu	Fen	İmam Hatip	Mes.-Teknik	Sosyal Bil.
Ekip Uyum	Anadolu	SO=269.08	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05
	Fen		SO=239.50	p>.05	p>.05	p>.05
	İHL			SO=196.88	p>.05	p<.001
	Mes.Tek Sos. Bil.				SO=187.10	p<.001 SO=307.46
İşle Bütünleşme	Anadolu	SO=255.98	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05
	Fen		SO=221.50	p>.05	p>.05	p<.001
	İHL			SO=221.44	p>.05	p<.001
	Mes.Tek Sos. Bil.				SO=187.63	p<.001 SO=299.96
Kuruma Bağlılık	Anadolu	SO=271.60	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05
	Fen		SO=279.17	p>.05	p>.05	p>.05
	İHL			SO=199.93	p>.05	p<.001
	Mes.Tek Sos. Bil.				SO=184.26	p<.001 SO=290.19
Kişisel Gelişim	Anadolu	SO=251.64	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05
	Fen		SO=315.50	p<.001	p<.001	p>.05
	İHL			SO=200.66	p>.05	p>.05
	Mes.Tek Sos. Bil.				SO=195.42	p>.05 SO=299.65
Toplam Puan	Anadolu	SO=269.44	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05
	Fen		SO=268.00	p>.05	p>.05	p>.05
	İHL			SO=201.23	p>.05	p<.001
	Mes.Tek Sos. Bil.				SO=184.20	p<.001 SO=311.08

Tablo 31’de görüldüğü üzere Motivasyon ölçeği altboyut ve ölçek toplam puanının lise türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda söz konusu farklılığın *ekip uyumu* alt boyutu için imam hatip lisesi ile sosyal bilimler lisesi arasında sosyal bilimler lisesi lehine $p<.001$ düzeyinde; mesleki teknik lise ile sosyal bilimler lisesi arasında sosyal bilimler lisesi lehine $p<.001$ düzeyinde;

işle bütünleşme alt boyutu için fen lisesi ile sosyal bilimler lisesi arasında sosyal bilimler lisesi lehine $p<.001$ düzeyinde; imam hatip lisesi ile sosyal bilimler lisesi arasında sosyal bilimler lisesi lehine $p<.001$ düzeyinde; mesleki teknik lise ile sosyal bilimler lisesi arasında sosyal bilimler lisesi lehine $p<.001$ düzeyinde; *kuruma bağlılık* alt boyutu için imam hatip lisesi ile sosyal bilimler lisesi arasında sosyal bilimler lisesi lehine $p<.001$ düzeyinde; mesleki teknik lise ile sosyal bilimler lisesi arasında sosyal bilimler lisesi lehine $p<.001$ düzeyinde; *kişisel gelişim* alt boyutu için fen lisesi ile imam hatip lisesi arasında fen lisesi lehine $p<.001$ düzeyinde; fen lisesi ile mesleki teknik lise arasında fen lisesi lehine $p<.001$ düzeyinde; *ölçek toplam puanı* için imam hatip lisesi ile sosyal bilimler lisesi arasında sosyal bilimler lisesi lehine $p<.001$ düzeyinde; mesleki teknik lise ile sosyal bilimler lisesi arasında sosyal bilimler lisesi lehine $p<.001$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 32. Motivasyon Ölçeği Altboyut Puanlarının Proje Okulu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
Ekip Uyum	Evet	19	285.74	5429.00	2684.000	-2.387	.017
	Hayır	417	215.44	89837.00			
	Toplam	436					
İşle Bütünleşme	Evet	19	281.97	5357.50	2755.500	-2.255	.024
	Hayır	417	215.61	89908.50			
	Toplam	436					
Kuruma Bağlılık	Evet	19	276.58	5255.00	2858.000	-2.075	.038
	Hayır	417	215.85	90011.00			
	Toplam	436					
Kişisel Gelişim	Evet	19	269.47	5120.00	2993.000	-1.813	.070
	Hayır	417	216.18	90146.00			
	Toplam	436					
Toplam Puan	Evet	19	288.11	5474.00	2639.000	-2.463	.014
	Hayır	417	215.33	89792.00			
	Toplam	436					

Tablo 32’de görüldüğü üzere , motivasyon ölçeği altboyut puanlarının ve toplam ölçek puanının proje okulu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda motivasyon ölçeği alt boyutlarından *ekip uyumu* alt boyutu ($z=-2.387;p<.05$), *işle bütünleşme* alt boyutu ($z=-2.255;p<.05$) ve *kuruma bağlılık* alt boyutu ($z=-2.075;p<.05$) ile *ölçek toplam* ($z=-2.463;p<.05$) için proje okulu olanların lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. *Kişisel gelişim* alt boyutu ($z=-1.813;p>.05$) için grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 33. Motivasyon Ölçeği Puanlarının ve Altboyut Puanlarının Öğretmenler Toplantı Sıklığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları				
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Ekip Uyumu	Haftada Bir	50	4.08	.88	G.Arası	40.481	2	20.241	23.981	.000
	Ayda Bir	123	3.29	.99	G.İçi	365.461	433	.844		
	Dönemde Bir	263	3.10	.89	Toplam	405.942	435			
	Toplam	436	3.27	.97						
İşle Bütünleşme	Haftada Bir	50	4.04	.67	G.Arası	31.079	2	15.539	23.524	.000
	Ayda Bir	123	3.41	.84	G.İçi	286.028	433	.661		
	Dönemde Bir	263	3.19	.82	Toplam	317.107	435			
	Toplam	436	3.35	.85						
Kuruma Bağlılık	Haftada Bir	50	4.39	.54	G.Arası	19.601	2	9.801	15.715	.000
	Ayda Bir	123	3.85	.77	G.İçi	270.040	433	.624		
	Dönemde Bir	263	3.71	.84	Toplam	289.641	435			
	Toplam	436	3.83	.82						
Kişisel Gelişim	Haftada Bir	50	4.27	.68	G.Arası	31.077	2	15.538	16.415	.000
	Ayda Bir	123	3.58	1.07	G.İçi	409.888	433	.947		
	Dönemde Bir	263	3.41	.97	Toplam	440.965	435			
	Toplam	436	3.56	1.01						
Toplam	Haftada Bir	50	4.18	.63	G.Arası	30.804	2	15.402	27.433	.000
	Ayda Bir	123	3.51	.81	G.İçi	243.101	433	.561		
	Dönemde Bir	263	3.32	.74	Toplam	273.904	435			
	Toplam	436	3.47	.79						

Tablo 33’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Motivasyon ölçeği alt boyutları ve toplam ölçek puanlarının öğretmenler toplantısı sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık ekip uyumu alt boyutu ($F=23.981; p<.001$); işle bütünleşme alt boyutu ($F=23.524; p<.001$);

kuruma bağıllık alt boyutu ($F=15.715$; $p<.001$); kişisel gelişim alt boyutu ($F=16.415$; $p<.001$) ve ölçek toplam puanı için ($F=27.433$; $p<.001$) anlamlı bulunmuştur. Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir. Hangi post-hoc tekniğin kullanılacağına karar vermek için öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($p>.05$). Bu nedenle Scheffe testi tercih edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 34. Motivasyon Ölçeği Puanlarının ve Motivasyon Alt Boyut Puanlarının Öğretmenler Toplantısı Sıklığı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar (İ)	Gruplar (J)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Ekip Uyumu	Haftada Bir	Ayda Bir	.787	.154	.000
		Dönemde Bir	.980	.142	.000
	Ayda Bir	Haftada Bir	-.787	.154	.000
		Dönemde Bir	.193	.100	.159
	Dönemde Bir	Haftada Bir	-.980	.142	.000
		Ayda Bir	-.193	.100	.159
İşle Bütünleşme	Haftada Bir	Ayda Bir	.633	.136	.000
		Dönemde Bir	.852	.125	.000
	Ayda Bir	Haftada Bir	-.633	.136	.000
		Dönemde Bir	.218	.089	.050
	Dönemde Bir	Haftada Bir	-.852	.125	.000
		Ayda Bir	-.218	.089	.050
Kuruma Bağıllık	Haftada Bir	Ayda Bir	.533	.132	.000
		Dönemde Bir	.681	.122	.000
	Ayda Bir	Haftada Bir	-.533	.132	.000
		Dönemde Bir	.148	.086	.232
	Dönemde Bir	Haftada Bir	-.681	.122	.000
		Ayda Bir	-.148	.086	.232
Kişisel Gelişim	Haftada Bir	Ayda Bir	.691	.163	.000
		Dönemde Bir	.859	.150	.000
	Ayda Bir	Haftada Bir	-.691	.163	.000
		Dönemde Bir	.168	.106	.287
	Dönemde Bir	Haftada Bir	-.859	.150	.000
		Ayda Bir	-.168	.106	.287
Toplam Puan	Haftada Bir	Ayda Bir	.668	.126	.000
		Dönemde Bir	.853	.116	.000
	Ayda Bir	Haftada Bir	-.668	.126	.000
		Dönemde Bir	.185	.082	.079
	Dönemde Bir	Haftada Bir	-.853	.116	.000
		Ayda Bir	-.185	.082	.079

Tablo 34'te görüldüğü üzere, Motivasyon ölçeği altboyut ve ölçek toplam puanının öğretmenlerin toplantı sıklığı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın *ekip uyumu* alt boyutu için haftada bir toplanan grupla ayda bir toplanan grup arasında haftada bir toplanan grup lehine $p<.001$ düzeyinde; haftada bir toplanan grupla dönemde bir toplanan grup arasında haftada bir toplanan grup lehine $p<.001$ düzeyinde; *işle bütünleşme* alt boyutu için haftada bir toplanan grupla ayda bir toplanan grup arasında haftada bir toplanan grup lehine $p<.001$ düzeyinde; haftada bir toplanan grupla dönemde bir toplanan grup arasında haftada bir toplanan grup lehine $p<.001$ düzeyinde; *kuruma bağlılık* alt boyutu için haftada bir toplanan grupla ayda bir toplanan grup arasında haftada bir toplanan grup lehine $p<.001$ düzeyinde; haftada bir toplanan grupla dönemde bir toplanan grup arasında haftada bir toplanan grup lehine $p<.001$ düzeyinde; *kişisel gelişim* alt boyutu için haftada bir toplanan grupla ayda bir toplanan grup arasında haftada bir toplanan grup lehine $p<.001$ düzeyinde; haftada bir toplanan grupla dönemde bir toplanan grup arasında haftada bir toplanan grup lehine $p<.001$ düzeyinde; *ölçek toplam puanı* için haftada bir toplanan grupla ayda bir toplanan grup arasında haftada bir toplanan grup lehine $p<.001$ düzeyinde; haftada bir toplanan grupla dönemde bir toplanan grup arasında haftada bir toplanan grup lehine $p<.001$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE DEĞERLENDİRME

Bu bölümde araştırma bulguları doğrultusunda sonuçlar tartışılmış ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, Türkiye’de genelde eğitimin, özellikle okul ve okul yöneticiliğinin yoğun biçimde gündemde olduğu bir dönemde (2017) gerçekleştirilmiştir. Okul yönetiminin ve okul müdürünün stratejik planlarda belirlenen hedeflere ulaşmasındaki rolü derinden hissedilmiş ve bu makamda çalışanların yetiştirilmesi, atanması, yer değiştirmesi MEB’in başat konuları arasında yer almıştır. Okulun kritik ögesi olan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin yönetim anlayışı ve uygulaması sonucu kazanacakları motivasyonla eğitimin kalitesinde ve öğrenimde etkili olacağı noktasından hareketle okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin öğretmenlerin mesleki motivasyonu üzerindeki etkisinin bulguları bu araştırmayı ön plana çıkarabilecek düzeydedir.

Yaklaşık dörde üçünün 21-40 yaş aralığında ‘genç’ olarak nitelendirilebilecek 436 lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik özelliklerini otantik olarak değerlendirmeleri ile kendilerinin algıladıkları motivasyon düzeyleri arasındaki saptanan ilişki kolay izlenmesi bakımından alt problemlere ilişkin olarak aşağıda verilmiştir.

Araştırmanın amacı, “Okul yöneticilerinin algılanan otantik liderlik davranışları düzeylerinin öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını anlamlı şekilde yordamakta mıdır?” sorusu olarak belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticilerinin *otantik liderlik toplam* puanları ile öğretmenlerin *iş motivasyon ölçeği toplam* puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu ve okul yöneticilerinin algılanan *otantik liderlik toplam* puanlarının öğretmenlerin *iş motivasyon ölçeği toplam* puanlarını anlamlı şekilde (%63) yordadığı saptanmıştır.

Elde edilen değerlere göre, okul yöneticilerinin otantik lider olarak algılanma düzeyleri yükseldikçe öğretmenlerin motivasyonları anlamlı şekilde yükselmektedir. Gözlenen bu bulgu, okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerini sergilemelerinin, öğretmenlerin motivasyonunu sağlamada başı başına %63 oranında açıklayıcı bir güce sahip olduğu söylenbilir. Araştırma sonucunu destekler nitelikte olan Okçu ve Anık (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını anlamlı şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonlarını artırdığı belirtilmiştir.

Otantik liderlik leği alt boyutlarından; *ilişkilerde şeffaflık* alt boyutunun, motivasyon leği alt boyutlarından; *ekip uyumu, işle bütünleşme, kuruma bağlılık* alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı orta düzey, *kişisel gelişim* alt boyutu arasında ise pozitif yönde anlamlı yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Otantik liderlik leği alt boyutu olan, *ilişkilerde şeffaflık* alt boyutunun öğretmenlerin *iş motivasyon leğinin* bütün alt boyutlarını ve *toplam* puanlarını anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin *ilişkilerde şeffaflık* düzeyleri yükseldikçe öğretmenlerin motivasyonları anlamlı şekilde yükselmektedir. Bu durum öğretmenlerin algılarında, okul yöneticilerinin açık bir iletişim tarzını benimsemeleriyle; dürüstlüğünü yansıtacak eylemlerde bulunması ve öğretmenlerine şeffaf geri bildirimler sağlamasının güçlü bir moral kaynağı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Otantik liderlik leği alt boyutlarından *iselleştirilmif ahlak anlayışı* alt boyutunun, motivasyon leği alt boyutlarından; *ekip uyumu, işle bütünleşme, kuruma bağlılık* alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı orta düzey, *kişisel gelişim* alt boyutu arasında ise pozitif yönde anlamlı yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Otantik liderlik leği alt boyutu olan, *iselleştirilmif ahlak anlayışı* alt boyutunun öğretmenlerin *iş motivasyon leğinin* bütün alt boyutlarını ve *toplam* puanlarını anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır.

Elde edilen değerlere göre, okul yöneticilerinin *içselleştirilmiş ahlak anlayış* düzeyleri yükseldikçe öğretmenlerin motivasyonları anlamlı Şekilde yükselmektedir. Bu sonuç, usulsüzlüklerin yaşanmaması gereken bir yer olarak okullarda; özüne sadık olan ve etik ahlaka uygun davranışlar sergileyen okul yöneticilerinin, öğretmenler tarafından beklenen ve arzu edilen güçlü bir motivasyon etkeni olduğu Şeklinde açıklanabilir.

Otantik liderlik leği alt boyutlarından *bilgiyi dengeli değerlendirme* alt boyutunun, motivasyon leği alt boyutlarından; *ekip uyumu, işle bütünleşme, kuruma bağlılık* alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı orta düzey ve *kişisel gelişim* alt boyutu arasında ise pozitif yönde anlamlı çok yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Otantik liderlik leği alt boyutu olan, *bilgiyi dengeli değerlendirme* alt boyutunun öğretmenlerin *iş motivasyon leğinin* bütün alt boyutlarını ve *toplam* puanlarını anlamlı Şekilde yordadığı saptanmıştır. Elde edilen değerlere göre, okul yöneticilerinin *bilgiyi dengeli değerlendirme* düzeyleri yükseldikçe öğretmenlerin motivasyonları anlamlı Şekilde yükselmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin, eğitim-öğretime ilişkin faaliyetlerde ve öğretmenlerin görev dağılımlarında tarafsız duruş sergilemelerinin, öğretmenlerin motivasyonunda önemli bir etkiye sahip olduğu Şeklinde yorumlanabilir.

Otantik liderlik leği alt boyutlarından *z farkındalık* alt boyutunun, motivasyon leği alt boyutlarından; *ekip uyumu, işle bütünleşme, kuruma bağlılık* alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı orta düzey ve *kişisel gelişim* alt boyutu arasında ise pozitif yönde anlamlı yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Otantik liderlik leği alt boyutu olan, *z farkındalık* alt boyutunun öğretmenlerin *iş motivasyon leğinin* bütün alt boyutlarını ve *toplam* puanlarını anlamlı Şekilde yordadığı saptanmıştır. Elde edilen değerlere göre, okul yöneticilerinin *z farkındalık* düzeyleri yükseldikçe öğretmenlerin motivasyonları anlamlı Şekilde yükselmektedir. Dolayısıyla, kendini tanıyan ve çevresini tanıma arzusu içerisinde olan okul yöneticilerinin, paydaşlarının niteliklerinin farkında olmaları (ğretmenlerinin zayıf ve güçlü yönlerini keşfetme) ve eylemlerinde belirli bir amaç benimsemeleri öğretmenlerin motivasyonlarını sağlamada güçlü bir etken olduğu Şeklinde açıklanabilir.

5.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi, “Okul yöneticilerinin otantik liderlik ölçeği puanlarının betimsel istatistikleri ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre, otantik liderlik ölçeğinden alınan *toplam* puanın aritmetik ortalamasının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Söz konusu bu durum, öğretmenlerin okul yöneticilerini otantik liderlik özelliklerini taşımaları açısından yüksek buldukları fakat çok yüksek bulmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yüksek düzeyde otantik davranışlar sergilemeleri yönünde algıları, kendi hayat hikayelerinden ilham almaları; otantik bir müdürle çalışmış olmalarının sonucunda otantik takipçilik kimliği oluşturmaları ya da geçmiş yaşamlarından yola çıkarak öğretmenlik mesleğinde; olduğu gibi görünen, dürüst, güvenilir okul yöneticilerine duyulan özlemi anlamaları şeklinde yorumlanabilir.

Otantik liderlik ölçeği alt boyutlarında; okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerini; *ilişkilerde şeffaflık, içselleştirilmiş ahlak anlayışı, bilgiyi dengeli değerlendirme, öz farkındalık* alt boyutlarında yüksek düzeyde taşıdıkları saptanmıştır. Otantik liderlik alt boyutlarından; *ilişkilerde şeffaflık* alt boyutu için algılanan yüksek düzey; öğretmenlerin okul yöneticilerinin statülerini soğuk hissetmedikleri ve yönetimi ulaşılabilir algılamaları yönünde okul yöneticilerinin öğretmenlerine açık iletişim içerisinde geri bildirim sağladığı ve her türlü fikirlerin belirtilmesini desteklediği şeklinde düşünülebilir. *İçselleştirilmiş ahlak anlayışı* alt boyutu için algılanan yüksek düzey; okul yöneticilerinin hükümlerinde etik ahlaka uygun davranışlar sergilediği, eylemlerinde değerlerinin izleri olduğu ve sorunların çözümünde değerlerini rehber aldıkları şeklinde yorumlanabilir. *Bilgiyi dengeli değerlendirme* alt boyutu için algılanan yüksek düzey; okul yöneticilerinin kararlarında kendi iç seslerini duyumsadıkları, öğretmenlerinin fikirlerine yansız oldukları, güvene dayalı eylemler içerisinde tutarlılık gösterdikleri ve problemlerin çözümünde gözleme dayalı analizler içerisinde fikirler sundukları şeklinde düşünülebilir.

Öz farkındalık alt boyutu için algılanan yüksek düzey; okul yöneticilerinin eğitim yönünde kendilerini güncelleştirdikleri, eğitim sorunlarında oluşan belirsizliklere karşı iç dünyalarında toleranslı; sabırlı aynı zamanda gerçeği keşfetme adına önyargısız oldukları söylenebilir.

Araştırma sonucuna paralel olarak; Okçu ve Anık (2017), Ünal (2015), Çelik (2015), Keser (2013), Dinçer (2013) tarafından yapılan araştırmalarda da okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları “yüksek” düzeyde çıkmıştır. Söz konusu bu durum, öğretmenlerin otantik liderliğe karşı güçlü beklentilerinin olduğu şeklinde düşünülebilir.

5.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranış düzeyleri cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, kurumdaki konum, mesleki kıdem, kurumdaki kıdem, okul türü, lise türü, proje okulu ve öğretmenler kurulu toplantısının sıklığı durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin *cinsiyet* ve *yaş* değişkenine göre okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarına ilişkin algıları hiçbir boyutta anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Söz konusu bu durum; öğretmenlerin *cinsiyet* değişkeni açısından okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerini değerlendirirken, feminist ya da maskülist anlayışı içerisinde olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. *Yaş* değişkeni açısından öğretmenlerin genç veya yaşlı olmaksızın algılanan otantik liderlik algı düzeylerinde farklılaşmalara neden olmadığı söylenebilir. Araştırma sonucuna paralel olarak *cinsiyet* ve *yaş* değişkenleri açısından Ünal (2015) ve Çelik (2015) tarafından yapılan araştırmalarda anlamlı bir farklılık bulunmazken, Karatürk (2015) ‘ün araştırmasında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Söz konusu farklılığın 51 yaş ve üstünde görüldüğü saptanmıştır. Bu durum çalışanların *yaş* değişkenine bağlı olarak edindikleri yaşam deneyimlerinin, güven odaklı algılanan otantik liderlik niteliklerinde farklılık gösterdiği şeklinde açıklanmıştır.

Öğretmenlerin *öğrenim* düzeyi değişkenine göre, okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarına ilişkin algıları hiçbir boyutta anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu sonuca göre; öğretmenlerin kariyer etiketlerine bakılmaksızın, okuldaki sorumlulukların eşit olduğu şeklinde açıklanabilir.

Öğretmenlerin *kurumdaki konum* değişkenine göre, sözleşmeli öğretmenlerin okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine ilişkin algılarında yalnızca “ilişkilerde şeffaflık” alt boyutu için anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (MEB, 2015)’ne göre; devlet okullarında sözleşmeli statüsünde olan aday öğretmenlerin performans değerlendirilmesi, aday öğretmenin görev yaptığı kurumda, okul müdürü ve danışman öğretmen tarafından yapılmaktadır. Performans değerlendirilmesinde başarılı olan aday öğretmenlerin, sözlü ve yazılı sınavlardan da geçmeleri durumunda valilik tarafından görevlerine kadrolu öğretmen olarak atanmaktadırlar. Özel okullarda ise sözleşmeli öğretmenlerin, iş güvencelerinin daha esnek olduğu söylenebilir. Söz konusu bu durumlar ışığında, okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarından “ilişkilerde şeffaflık” alt boyutu için, *sözleşmeli* öğretmenlerin otantik okul müdürleriyle açık iletişime *kadrolu* öğretmenlere göre daha çok yöneldiklerini ve okul yöneticilerini gelecekte açısından ilgiyle gözlemledikleri şeklinde düşünülebilir.

Öğretmenlerin *mesleki kıdem* değişkenine göre, okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarına ilişkin algıları hiçbir boyutta anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Araştırma sonucuna paralel olarak, Ünal (2015) tarafından yapılan çalışmada *mesleki kıdem* yılının öğretmenlerin otantik liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerini anlamlı bir şekilde etkilemediği sonucu saptanmıştır. Çelik (2015)’in araştırma sonucunda ise *mesleki kıdem* yılının öğretmenlerin otantik liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerinde 11 yıl ve üstü mesleki kıdem aralığına sahip olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Anılan araştırmacı tarafından söz konusu farklılığın, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin etkisiyle okul yöneticileriyle rahat iletişim kurdukları, görüşlerini çekinmeden söyleyebildikleri şeklinde yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin *kurumdaki kıdem* değişkenine göre, 1-5 yıl çalışma aralığına sahip olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine ilişkin algılarında “*ilişkilerde şeffaflık*” alt boyutu ve ölçek *toplam* puanı için anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuca göre, kurumdaki mesleğinin ilk senelerinde öğretmenlerin okul yöneticilerini tanıma anlamında iletişim yönünde alıcılarının daha açık olduğu, otantik okul yöneticilerinin kuruma yeni başlayan öğretmenlerin oryantasyon ve mentörlük kapsamında mesleki gelişim ihtiyaçlarıyla ve sorunlarıyla daha çok ilgilenmiş olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Okul türü değişkenine göre, *özel liselerde* görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine ilişkin algılarında; “*ilişkilerde şeffaflık*”, “*içselleştirilmiş ahlak anlayışı*”, “*bilgiyi dengeli değerlendirme*”, “*öz farkındalık*” alt boyutlarında anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. *Özel okullarda* kuruluş amaçlarının bir boyutu olarak; öğrencilerin başarısını sağlayan eğitimin kalitesinin yönetim tarafından kaygı oluşturması ve öğretmelere yansıtılması, algılanan okul yöneticilerinin liderlik niteliklerini ön plana çıkardığı şeklinde düşünülebilir. Bu bağlamda *özel okul* yöneticilerinin *devlet okulu* yöneticilerine göre, öğretmenleriyle daha ilgili olduğu şeklinde öğretmenler tarafından algılanmış olabilir. Söz konusu bu sonuç ışığında, *özel liselerde* görev yapan öğretmenler, *devlet liselerinde* görev yapan öğretmenlere göre; okul yöneticilerinin daha iyi otantik liderlik özelliklerini sergilediklerini; “*ilişkilerde şeffaflık*” alt boyutu için öğretmenleriyle “olduğu gibi görünen” bir ilişki içerisinde bulunduğunu ve iletişimi çift taraflı sağladığını, “*içselleştirilmiş ahlak anlayışı*” alt boyutu için kararlarında vicdanına sadık ve evrensel insani değerlerle hareket ettiğini, “*bilgiyi dengeli değerlendirme*” alt boyutu için fikirlerde çeşitliliğe önem verdiğini ve güvene dayalı kararlar peşinde olduğunu, “*öz farkındalık*” alt boyutu için kendileriyle barışık ve çevresiyle hoşgörü içerisinde olduğunu açıklayan durumlarla algılamış olabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Lise türü değişkenine göre; *fen lisesi* öğretmenleri okul yöneticilerini, *imam hatip* ve *mesleki teknik lisesi* öğretmenlerine göre algılanan, “*ilişkilerde şeffaflık*”, “*içselleştirilmiş ahlak anlayışı*”, “*bilgiyi dengeli değerlendirme*”, “*öz farkındalık*” alt boyutları ve ölçek *toplam* puanda anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

Ayrıca *sosyal bilimler lisesi* öğretmenleri okulu yöneticilerini, *imam hatip* ve *mesleki teknik lisesi* öğretmenlerine göre algılanan, “*bilgiyi dengeli değerlendirme*” ve “*öz farkındalık*” alt boyutları için anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. MEB (2015)’e göre, 17.04.2015 tarihine kadar *fen* ve *sosyal bilimler liselerinin* öğretmen atamaları, diğer lise türlerinden farklı olarak her dönemde yapılan sınavlarla gerçekleşmekteydi. Bu durum ışığında, *fen lisesi* ve *sosyal bilimler lisesinde* görev yapmakta olan öğretmenlerin seçilmiş olma duygusuyla daha rasyonel bakış açısına sahip oldukları yönünde okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerini değerlendirmiş olmaları, söz konusu farklılığın oluşmasında etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun *proje okulu* olması, bu okullarda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine ilişkin algılarında yalnızca “*bilgiyi dengeli değerlendirme*” alt boyutu için anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. MEB (2016) tarafından, proje okullarında eğitim-öğretim yılı içerisinde yapılan faaliyetler, özgün çalışmalar, üretilen kazanımlar ve yeni uygulamalara yönelik öneriler raporlaştırılıp değerlendirme kapsamında genel müdürlük ve proje yürütücü genel müdürlük tarafından analiz edilmesi istenmektedir. Söz konusu bu durum, okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarından “*bilgiyi dengeli değerlendirme*” alt boyutu için, eğitim-öğretim faaliyetlerinde yaratıcı fikirleri olan öğretmenlerin görüşlerini destekledikleri ve öğretmenlerin okul yöneticileriyle birlikte başarıya odaklı oldukları şeklinde düşünülebilir.

Okullarda yapılan *öğretmenler toplantısının sıklığına* göre, *haftada bir* gerçekleştirilen öğretmenler toplantısında; öğretmenlerin, okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarına ilişkin algılarında *otantik liderlik ölçeği alt boyutları* ve *ölçek toplam* puanda anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Öğretmenler kurulu toplantısı, okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin ön plana çıktığı; eğitim-öğretim planlarına dair çalışmaların gözden geçirilip sorunların çözüme ulaştırılması ve okul faaliyetlerinde alınacak önlemlere yoğunlaşılması gibi sözlü iletişimin yoğun olduğu yönetim birimleri olarak düşünülebilir.

Bu bağlamda, *haftada bir* öğretmenler kurulu toplantısının gerçekleştirilmesi; *“ilişkilerde şeffaflık”* alt boyutu için öğretmenlerin okul yöneticileriyle gündemli periyotlar dahilinde iletişim içerisinde olduğunu ve okul yöneticileriyle eğitim-öğretime dair sorunları daha çok paylaştığı, *“içselleştirilmiş ahlak anlayışı”* alt boyutu için öğretmenlerin okul yöneticilerinin değerleriyle olan uyumunu daha yakından gözlemlediği, *“bilgiyi dengeli değerlendirme”* alt boyutu için toplantılarda alınan kararların beklenti ve gerçekleşme düzeyinde olan güvenilirliğini ortaya koyduğu, *“öz farkındalık”* alt boyutu için okul yöneticilerinin kişisel özelliklerini daha iyi keşfettikleri şeklinde yorumlanabilir.

5.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi, *“Öğretmenlerin mesleki motivasyon ölçeği puanlarının betimsel istatistikleri ne düzeydedir?”* olarak belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin motivasyonları, *“kuruma bağlılık”* ve *“kişisel gelişim”* alt boyutları için yüksek düzeyde, *“ekip uyumu”* ve *“işle bütünleşme”* alt boyutları için orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin iş motivasyon ölçeğinden alınan toplam puanın aritmetik ortalaması ise yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okullarından; okul yöneticilerinden kaynaklı görevlendirmelerin ve ödül sisteminin adil olduğu, örgüt ikliminde meslektaşlarıyla uyum içerisinde olup okulun işleyişinde kendilerini değerli görmeleri sonucunda memnun oldukları şeklinde yorumlanabilir. Emirbey (2017), Sucu (2016), Gergin (2006) tarafından yapılan araştırmaların sonucunda ise öğretmenlerin genel motivasyonlarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırma bulgularındaki farklılıklar, okul yöneticilerinin liderlik yeteneklerini kullanma düzeyleri açısından maddi ve manevi motivasyon araçlarını etkili kullanma, öğretmenler arasındaki iletişim, ücret sistemi gibi etkenlerden kaynaklı olduğu söylenebilir.

Motivasyon ölçeği alt boyutları incelendiğinde ise; *“kuruma bağlılık”* ve *“kişisel gelişim”* alt boyutları için algılanan yüksek düzey; okul yöneticilerinin sergiledikleri otantik liderlik özelliklerinin; öğretmenleriyle uyumlu davranışlar içerisinde olduğu, örgüt iklimini sıcak hissettirdiği ve öğretmenlerin bireysel çalışmalarını desteklediği şeklinde yorumlanabilir.

“*Ekip uyumu*” ve “*işle bütünleşme*” alt boyutları için saptanan orta düzey ise okul yöneticilerinin ödül sistemiyle, öğretmenler arasındaki iletişimle; takım birliğiyle ilgilenme noktasında otantik liderlik özelliklerini yeterli düzeyde sergilemedikleri şeklinde düşünülebilir.

5.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “*Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri onların; cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, kurumdaki konum, mesleki kıdem, kurumdaki kıdem, okul türü, lise türü, proje okulu ve öğretmenler kurulu toplantısının sıklığı durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” olarak belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin *cinsiyet* değişkenine göre motivasyon düzeyleri “*kuruma bağlılık*” alt boyutu için *erkek* öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Söz konusu bu bulgu, erkek öğretmenlerin doğası gereği duygusallıktan çok rasyonel hareket etmeleri; alınganlık ve kırılabilirlik düzeylerinin daha az olması ve gündelik hayatta iş gereklerinin daha yoğun olmasının etkili olduğu söylenebilir. Emirbey (2017), Çalış (2012), Ergen (2009) tarafından yapılan çalışmaların sonucunda, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmasının erkek ve kadın öğretmenlerin motivasyon faktörlerinin benzerlik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin iş motivasyon düzeyleri *yaş, öğrenim düzeyi, kurumdaki konum, mesleki kıdem, kurumdaki kıdem* değişkenlerine göre iş motivasyon ölçeğinin hiçbir alt boyutunda farklılaşmadığı görülmüştür. Bu bulgular, okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerini sergilemelerinde öğretmenlere karşı eşit mesafede olduğu şeklinde yorumlanabilir. *Yaş* değişkenine göre araştırma bulgusuna paralel olarak Çelik (2015)’in çalışma sonucunda öğretmenlerin motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. *Öğrenim düzeyi* değişkenine göre Emirbey (2017)’in çalışma sonucunda öğretmenlerin motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmaması araştırmamızın sonucunu destekler niteliktedir.

Ergen (2009), Güven (2006) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarında *mesleki kıdem* değişkenine göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı araştırma sonucuyla rtmektedir. Emirbey (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise *mesleki kıdemi* 11-20 yıl aralığında olan öğretmenlerin iş motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu bu farklılığın, mesleğinin orta dönemlerinde olan öğretmenlerin tecrübe kazanımları doğrultusunda mesleklerine karşı tükenmemiş umutlarının olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin iş motivasyon düzeylerinde, *okul türü* değişkenine göre *zel okulların* lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. *zel okullarda* alışan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri *devlet okullarına* göre daha yüksek olmasının; okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarını sergilemede esnek olarak daha çok fırsat yakalamaları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları *lise türü* değişkenine göre, *sosyal bilimler lisesinde* görev yapan öğretmenlerin, *imam hatip* ve *mesleki teknik lisesi* ğretmenlerine göre; motivasyon leği alt boyutlarından “*ekip uyumu*”, “*işle bütünleşme*”, “*kuruma bağlılık*” ve *lek toplamda* motivasyon düzeylerinin anlamlı bir farklılıkla yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, *sosyal bilimler lisesi* ğretmenlerinin motivasyon düzeyleri *fen lisesi* ğretmenlerine göre iş motivasyon leği alt boyutlarından “*işle bütünleşme*” alt boyutu için anlamlı bir farklılıkla yüksek düzey olduğu görülmüştür. Bu bulgu ışığında, Bahçelievler ilçesinde bulunan *sosyal bilimler lisesinin* aynı zamanda proje okulu olduğu göz önünde bulundurulduğunda; özel okul statüsünde algılanan *sosyal bilimler lisesinde* alışan öğretmenlerin okullarında çalışmaktan daha memnun olduğunu ve okul yöneticileriyle beraber i güdüsel olarak üretim odaklı olmalarının etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca, *sosyal bilimler lisesinin* okul yöneticisinin genel olarak otantik liderlik davranışlarını öğretmenlere daha yakından hissettirdiği fakat iş motivasyon leği alt boyutlarından olan “*kişisel gelişim*” alt boyutu için öğretmenlerin bireysel eğilimleriyle yeteri kadar ilgilenmediği şeklinde yorumlanabilir.

Fen lisesinde çalışan öğretmenlerin iş motivasyon düzeylerinde iş motivasyon ölçeği alt boyutlarından “*kişisel gelişim*” alt boyutu için *imam hatip* ve *mesleki teknik liselerine* göre anlamlı bir farklılıkla yüksek düzey olduğu görülmüştür. Söz konusu bu durum, *fen lisesi* öğretmenlerinin kendilerini geliştirmeye daha açık olduğu ve okul yöneticisinin otantik liderlik davranışlarından *öz farkındalık* niteliğinin yüksek olmasının etkisiyle öğretmenlerinin kişisel gelişimlerini desteklediği şeklinde açıklanabilir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin iş motivasyon ölçek puanlarının *anadolu liselerinde* anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen, aritmetik ortalamasına bakıldığında *lise türü* değişkenine göre öğretmenlerin genel motivasyon düzeyleri yüksek düzeyden; sosyal bilimler lisesi, anadolu lisesi, fen lisesi, imam hatip lisesi ve mesleki teknik lisesi olarak sıralanmıştır. Söz konusu bu durumda, anadolu liselerinde anlamlı farklılık oluşmamasında öğretmenlerin motive edilme faktörlerinin ve okul yönetiminden beklentilerinin imam hatip ve meslek teknik liseleriyle benzer olduğu söylenebilir. Meslek teknik lisesi öğretmenlerinin genel motivasyon düzeylerinin diğer lise türlerine göre düşük olması, meslek lisesi öğretmenlerinin eğitim faaliyetlerini gerçekleştirmede okul yöneticilerinin ilgisiz tutumlarından, okul araç-gereçlerin yetersizliğinden kaynaklandığı söylenebilir. Çalış (2012)’ın yaptığı araştırma sonucunda ise öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin *lise türü* değişkenine anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Söz konusu araştırma sonuçlarının benzerlik göstermemesi, lise türü değişkeninde örneklem yapısının farklılığından kaynaklı olabilir.

Öğretmenlerin *proje okulu* değişkenine göre, iş motivasyon ölçeği alt boyutlarından “*ekip uyumu*”, “*işle bütünleşme*”, “*kuruma bağlılık*” ve *ölçek toplam* puan için anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olması; okul yöneticisinin otantik liderlik tutumlarıyla öğretmenlerin okulun değerli parçası olduklarını büyük ölçüde hissettirdiği, okul faaliyetlerinden öğretmenlerin memnun olmasını sağladığı ve öğretmenlerin meslektaşlarıyla iletişimlerinin kuvvetli olmasında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

“*Kişisel gelişim*” alt boyutu için anlamlı bir farklılığın görülmemesi ise, öğretmenlerin bireysel amaçlarını gerçekleştirmelerinde, okul yöneticisinin yeteri kadar otantik liderlik özelliklerini sergileyemediği şeklinde düşünülebilir.

Okullarda yapılan *öğretmenler toplantısı sıklığı* değişkenine göre, haftada bir gerçekleştirilen öğretmenler toplantısında; öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin iş motivasyon ölçeği *alt boyutları* ve ölçek *toplam* puanda anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Öğretmenler kurulu toplantısı, temel olarak; eğitim-öğretim yılının başlangıcında, ikinci dönem başında ve yıl sonunda olmakla birlikte okul yöneticisinin gerekli duyduğu zamanlarda da gerçekleşmesi gerektiği MEB (2017) tarafından bildirilmiştir. Araştırma sonucunda, *haftada bir* öğretmenler kurulu toplantısı gerçekleştirilen okulların öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri, *ayda bir ve dönemde bir* öğretmenler kurulu toplantısı gerçekleştirilen okulların öğretmenlerine göre yüksek çıkmıştır. Söz konusu bu durum, okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarıyla; okuldaki faaliyetlerin gerçekleşme düzeyini, öğretmenlerin moral ve ihtiyaçlarını, öğrencilerin başarısını *haftada bir* öğretmenler kurulu toplantısının gerçekleşme durumunda yakından takip etmesini kolaylaştırdığı şeklinde düşünülebilir. Ayrıca okullarda periyodlu toplantıların; okulun yapı ve işleyişi hakkında değerlendirmeleri daha çok açığa çıkardığı söylenebilir. Bu bağlamda, haftada bir öğretmenler kurulu toplantısının gerçekleştirilmesi; iş motivasyon ölçeği “*ekip uyumu*” alt boyutu için öğretmenlerin alınan kararlarda fikirlere saygı duyduğunu ve meslektaşlarıyla eğitim-öğretime yönelik faaliyetlerde işbirliği içerisinde olmalarını sağladığı, “*işle bütünleşme*” alt boyutu için öğretmenlerin başarı gösterme durumlarının toplantılarda takdir edildiği, “*kuruma bağlılık*” alt boyutu için öğretmenlerin okulun vizyonunu gündemlerinde taşıdığı, “*kişisel gelişim*” alt boyutu için toplantılarda yaratıcı fikirlerin desteklendiği ve uygulamaya koyulduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın sınırlılıkları içinde, öğretmenler lise müdürlerinin otantik liderlik özelliklerini yüksek düzeyde değerlendirmektedirler; aynı zamanda öğretmenler kendi genel motivasyonlarını da yüksek düzeyde bulmaktadırlar. Okul ortamında öğretmenlerin motivasyonunu etkileyecek maddi ve manevi birden çok motivasyon etkenlerinin varlığına karşın okul müdürlerinin otantik liderlik özelliklerini sergilemeleri öğretmenlerin motivasyon kazanımlarında son derece güçlü (%63) bir etkidir. Bu bulgu araştırmanın verilerinin işlendiği dönemde gündeme gelen Öğretmen Performans Değerlendirme ve Aday Öğretmenlik İş ve İşlemleri Yönetmeliği'nin (MEB, 2018) değerlendirme ve uygulamasında dürüst, adaletli, özsaygısı yüksek, güven odaklı, sorumluluk ahlak içerikli erdemli davranışlar sergileyen otantik okul yöneticilerinin çok önemli katkılarının olacağını düşündürmektedir.

Araştırmada anadolu, sosyal bilimler ve fen liselerinde çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin otantik liderlik özelliklerini yüksek değerlendirdikleri ve genel motivasyonlarının araştırma kapsamındaki diğer liselerden yüksek bulunması dikkate değer bir bulgu olarak görülebilir. Bu sonucun, anılan bu liselerde öğretmenlerin çalışma alanlarının ve konularının çok belirgin, bir bakıma salt üniversiteye yönelik çalışan bir grup olması ve bu liselerin öğretmenlerinin seçiminde kısmen farklı ölçütlerin kullanılmış olması bir değişkenlik yaratmış olabilir.

Genelde okullarda müdürler tarafından, farklı aralıklarla birden çok kurul vb. grup toplantıları yapılmaktadır. Araştırmada özellikle öğretmenler kurulu toplantı aralıklarının, öğretmenlerin mesleki motivasyonunun ve algılanan otantik liderlik özelliklerinin bir değişkeni olduğu görülmüştür. Genelde gündemli, çoğunlukla uzun süreli sık toplantıların öğretmenler tarafından bir tür isteksizlikle karşılandığı bilinmektedir. Ancak araştırmada öğretmenler, haftada bir kurul toplantısı yapmalarının sonucunda okul müdürlerinin otantik liderlik özelliklerini yüksek değerlendirdikleri ve bu durumun motivasyonlarını yükselttiğini belirtmişlerdir.

Bu sonuç açık, güvenli ve okulun gerçek durum ve ihtiyaçlarına yönelik toplantıların öğretmenlerin motivasyonunu yükselttiği şeklinde düşünülebilir. Bu yaklaşım araştırmanın yapıldığı bölgedeki özel okulların uygulamalarının bir yansıması olarak da görülebilir. Nitekim araştırma sonucunda özel okulların öğretmenlerine göre, okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerini sergilemeleri ve genel motivasyon düzeyleri devlet okullarına göre yüksek çıkmıştır. Söz konusu bu durumda haftada bir gerçekleştirilen öğretmenler toplantısının okul yöneticilerinin otantik liderlik niteliklerini daha çok ön plana çıkardığı ve öğretmenleriyle iletişimini kuvvetlendirerek motivasyon sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Yukarıdaki değerlendirmeler doğrultusunda okul yöneticileri üzerinde otantik liderlik algısı artan öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının artacağı sonucuna dayalı olarak; saygı, sevgi, adalet ve güven esash, çevresiyle iletişimde öz farkındalığı yüksek, etik ahlak ilkelerine vurgu yapan, olduğu gibi görünen otantik liderlik özelliklerinin, okul ikliminde öğretmenlerin mutluluğuna ve başarılı performans göstermelerine katkı sağlaması açısından okul yöneticilerinde ön plana çıkması gerektiği düşünülmektedir.

5.6. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçları doğrultusunda uygulamacılara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

5.6.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler

- Okul yöneticilerinin özellikle özel okul yöneticilerinin bilimsel çalışmalarda liderlik özelliklerinin ve okul niteliklerinin anlaşılacağı yönünde kaygılı oldukları görülmüştür. Bu tür alan araştırmalarında bulguların ve sonuçların kaynak grubunu oluşturan okullara ulaştırılarak dönüt sağlanması, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin araştırma çalışmalarına ilgilerini ve gönüllü katılımlarını artırabilir.

- Araştırma bulguları, öğretmenlerin genel motivasyon düzeylerini yüksek, ekip uyumu ve işle bütünleşme motivasyon alt boyutlarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerini eğitim-öğretime ilişkin etkinliklerde daha çok ön plana çıkarmasının; öğretmenlere verilen sorumluluklar, ödül sistemi, öğretmenlerin meslektaşlarıyla iletişimini takım ruhuyla sağlamaya (doğum günleri, öğretmenler günü, kadınlar günü gibi özel günlerin tebrik edilmesi) yönelik tutumlar içerisinde olmasıyla, öğretmenlerin motivasyonunu yüksek düzeyde sağlayacağı söylenebilir.
- Araştırma bulguları, haftada bir yapılan öğretmenler kurulu toplantısının öğretmenlerin mesleki motivasyonunu yükselttiğini göstermektedir. Okullarda öğretmenler toplantısının sıklığı, öğretmenlerin motivasyon düzeylerini artırması yönünde gündemli periyotlar dahilinde artırılabilir.

5.6.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Regresyon işlemlerinde bazı bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri açıklama yüzdeleri çok yüksek bulunmuştur. Bu değerler arada medyatör değişkenlerin olabileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle söz konusu muhtemel medyatör değişkenlerin araştırılmasını amaçlayan araştırmalar planlanabilir.
- Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarını tespiti yönelik sadece öğretmen görüşleri yerine veli, öğrenci görüşleri de incelenebilir.
- Araştırma örneklemi genişletilebilir.
- Araştırma nitel araştırma yöntemleri kullanılarak, yapılacak çalışmalarla genişletilerek tekrarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalin, A. (2016). *Okul Yöneticiliği*, (6. bs). Ankara: Pegem Akademi.
- Açıkalin, A. (2016). *Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının Personel Yönetimi*, (3.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Açıkalin, A., Şişman, M., Turan, S. (2015). *Bir İnsan Olarak Okul Müdürü*, (4. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Açıkalin, A. ve Turan, S. (2015). *Okullarda Etkili İletişim*, (3. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yalçın, S., Yıldırım, İ. (2013). Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3): 151-166.
- Akçay, A. (2003). Okul Müdürleri Öğretmenleri Etkileyebiliyor Mu?, *Milli Eğitim Dergisi*, 157: 75-88.
- Akgün, Ö. E., Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Demirel, F., Karadeniz, Ş. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (21. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Akgündüz, Y. (2012). *Konaklama işletmelerinde otantik liderlik ve öz yeterlilik arasındaki ilişkinin analizi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akıncı, H. (2016). *İlköğretim kurumlarında çalışan kadın yöneticilerin duygusal zeka düzeyleri ile otantik liderlik özellikleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Aksel, İ. (2012). Liderlik ve Motivasyon. C. Serinkan (Ed.), *Liderlik Teorileri*, (3. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık, 33-60.
- Aktan, E., Ağca, H., Çakmak, V. (2014). *Liderlik ve Çağdaş Boyutları*, İstanbul: Derin Yayıncılık.
- Akyüz, M. Y. (2002). Çağdaş Okulda Etkili Liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(1): 109-119.

- Anıl, D., Demir, E., Özer Özkan, Y. (2015). PISA 2012 Araştırması Ulusal Nihai Rapor. PISA Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı. Ankara: İşkur Matbaacılık.
- Ardıç, K., Polatçı, S . (2007). İşgören Refahı Ve Örgütsel Etkinlik Kavramlarına Bütüncül Bir Bakış: Örgüt Sağlığı. *Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(1): 137-154.
- Ardıç, K., Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik Sendromu ve Madalyonun Öbür Yüzü: İşle Bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32: 21-46.
- Arıcı, Ö., Ozarkan, H.B., Özgürlük, B., Taş, U. E. (2016). PISA 2015 Ulusal Raporu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Arıcan, M. (2000). Spinoza'nın Hürriyet Anlayışı. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4: 401-414.
- Arslan, M.C. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarının öğretmen motivasyonu ve öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Aşıkoğlu, M. (1996). *İnsan Kaynaklarını Verimliliğe Yönlendirme Aracı Olarak Motivasyon*. İstanbul: Üniversite Kitabevi.
- Avolio, B. J., Gardner, W. L. (2005). Authentic Leadership Development: Getting To The Root Of Positive Forms Of Leadership. *The leadership quarterly*, 16(3): 315-338.
- Aydın, A., Kaya, M., Selvitopu, A. (2017). Pısa 2012 Sonuçları Ve Eğitim Yatırımları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42): 45-58.
- Aydın, G. K., Kabasakal, H., Memiş, Ç. A., Saraçer, B. E. (2009). Türkiye’de Otantik Liderlik Üzerine Bir Keşif Çalışması. *17. Yönetim ve Organizasyon Kongresi Kongre Bildiriler Kitabı*, 294-302.
- Balcı, E. (1989). Yönetimde Güdüleme, Ödüller ve Türk Eğitim Sistemindeki Durum. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(4).

- Baltaş, A. (2002). *Ekip Çalışması ve Liderlik*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bankowski, B. (2002). A Study of the Relationship Between Transformational Leadership and Teacher Motivation in New York City Elementary Schools. Doctoral dissertation, St. John's University, New York.
- Barın, N., Öcal, H. Örgütlerde Otantik Liderlik Davranışının İşe Yabancılaşma ile İlişkisi. *İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 18(2): 63-94.
- Barlı, Ö. (2005). *Türk Yöneticisinin Yararlandığı Motivasyonel Araçlar*. Ankara: Atlas Yayıncılık
- Bass, B. M., Avolio, B. J. (1994). Transformational leadership and organizational culture. *The International Journal of Public Administration*, 17(3-4), 541-554.
- Bass, B. M. (1985). Leadership and performance beyond expectations. New York: Free Press.
Erişim:21.10.2017,https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/hrm.3930250310?purchase_site_license=License_Denied&show_checkout=1&r3_referer=wol&purchase_referrer=www.google.com.tr&tracking_action=preview_click
- Bass, B. M. (1990). From Transactional To Transformational Leadership: Learning To Share The Vision. *Organizational dynamics*, 18(3): 19-31.
- Bass, B. M., Steidlmeier, P.(1999). Ethics, Character, And Authentic Transformational Leadership Behavior. *The leadership quarterly*, 10(2): 181-217.
- Başar, H. (1988). Öğretmenlerin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 12(70).
- Başaran, İ. E. (1989). *Eğitim yönetimi*, (2. bs.). Ankara: Sevinç Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık
- Baykal, E. (2017). Otantik Liderlik Ve Pozitif Çıktıları: Pozitif Örgütsel Davranış Bakış Açısı. *Uluslararası İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(3): 42-64.

- Bektaş, M., Horzum, M.B. (2012). *Otantik Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Betil, M. (2003). Hizmette kalite’de anahtar kavram: Müşteri odaklılık. *Önce Kalite*, 22-23.
- Bingöl, D. (2006). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Arıkan Yayıncılık.
- Bozdoğan, K., Sağnak, M. (2011). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Öğrenme İklimi Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1): 137-145.
- Bursalıoğlu, Z. (2014). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*, (12. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, (19. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Bush, T. (1995). *Theories of educational management*. Paul Chapman Educational Publishing.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., Acar, V. (2012). Türkiye Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi: Sorunlar ve Öneriler. *National Education*, 31.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 153(154): 153-154.
- Coşar, S. (2011). *Otantik liderlik kavramı ve ardılları üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kara Harp Okulu, Ankara.
- Cüceloğlu, D. (2005). *Özüne Yabancılaşmış İnsanların Oluşturduğu Mış Gibi Yaşamlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Çalış, H., (2012). *Öğretmen motivasyonunda yönetici yaklaşımlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çalışkan, E. N. (2012). Liderlik ve Motivasyon. C. Serinkan (Ed.), *Çokuluslu İşletmelerde Motivasyon ve Liderlik*, (3. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık, 255-273.

- Çalman, İ., Tağraf, H. (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*, 23(2): 135-154.
- Çek, F. (2011). *Bağımsız anaokulu ve ilköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları ile okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu arasındaki ilişki incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çelebi, Ç. D., Ekşi, H., Sayın, M. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Özgecilik ve Otantiklik Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14(32): 79-102.
- Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Çelik, V. (2004). Eğitim ve Okul Yöneticiliği. Y. Özden, (Ed.), *Liderlik*, Ankara: Pegem Akademi, 187-215.
- Çelik, M. (2015). *Öğretmen algularına göre ilkokul müdürlerinin otantik liderlik davranışları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- Çeri-Booms, S. M. (2009). *An empirical study on transactional, transformational and authentic leaders: Exploring the mediating role of "Trust in leader" on organizational identification* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çiçek, A. (2002). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sınıf öğretmenlerini güdülemede kullandıkları yöntemlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Deniz, M. (2005). Örgütsel Davranış Boyutlarından Seçmeler. M. Tikici, (Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dinçer, H. (2013). Otantik liderlik, psikolojik sermaye ve yaratıcılık: Çok düzeyli analiz (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kara Harp Okulu, Ankara.

- Edizler, G. (2010). Karizmatik Liderlikte Duygusal Zekâ Boyutuyla Cinsiyet Faktörüne İlişkin Literatürel Bir Çalışma. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 6(2): 137-150.
- Emirbey, A. R., (2017). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki analiz* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Erçetin, Ş. Ş., (1998). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Önder Matbaası.
- Erdem, A. R. (1997). İçerik Kuramları Ve Eğitim Yönetimine Katkıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3): 68-76.
- Erdem, A. R. (1998). Süreç Kuramlarının Eğitim Yönetimine Katkıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(4): 51-57.
- Erdil, O., Keskin, H., Imamoglu, S. Z., Erat, S. (2004). Yönetim Tarzı Ve Çalışma Koşulları, Arkadaşlık Ortamı ve Takdir Edilme Duygusu ile İş Tatmini Arasındaki İlişkiler: Tekstil Sektöründe Bir Uygulama. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 5(1): 17-26.
- Eren, E. (2003). *Yönetim ve Organizasyon* (6. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık
- Eren, E.(2010). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (8. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık
- Ergen, Y. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Ergezer, B. (1992). *Liderlik ve özellikleri*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ertan-Kantos, Z. (2011). Örgüt Metaforlarında Liderlik: Kavramsal Bir Çözümleme. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi-Journal of Educational Sciences Research*, 1(1): 135-158.
- Farabi, N.M.F. (2016). İdeal Devlet. (Çev. A. Arslan). İstanbul: KültürYayıncılık.
- Gardner, W. L., Avolio, B. J. (1998). The Charismatic Relationship: A Dramaturgical Perspective. *Academy of management review*, 23(1): 32-58.

- Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R., Walumbwa, F. (2005). "Can You See The Real Me?" A Self-Based Model Of Authentic Leader And Follower Development. *The Leadership Quarterly*, 16(3): 343-372.
- Garih, Ü. (2006). *İş Hayatında Motivasyon*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- George, B. (2003). *Authentic leadership: Rediscovering the secrets to creating lasting value*. San Francisco: Jossey-Bass.
- George, B., Sims, P., McLean, A. N., Mayer, D. (2007). Discovering Your Authentic Leadership. *Harvard business review*, 85(2): 129.
- Gordon, T. (2001). Etkili Öğretmenlik Eğitimi (E. Aksay, Çev.). İstanbul: Sistem Yayınları.
- Johnson, A. P. (2014). Eylem Araştırması El Kitabı (Y. Uzuner, M. Ö. Anay, Çev.). Ankara: Anı
- Göka, E. (2009). *Türklerde Liderlik ve Fanatizm*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Guignon, C. (2008). Kimim Ben: Otantik Olmak (A. Tüzer, Çev.). Ankara: Lotus Yayınevi (Eserin orijinali 2004'te yayımlandı).
- Gündüz, H. B. (2008). Öğretmenlerin Sözleşmeli İstihdamı ve Durumlarına İlişkin Sözleşmeli Öğretmenlerin Görüşleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16: 40-60.
- Güneş, H., Uğurlu, C. T., Çağlar, Ç. (2012). Ortaöğretim Okullarında Yıldırma (Mobbing) Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Journal Of Turkish Educational Sciences*, 10(4): 718-749
- Güney, S. (2015). *Örgütsel Davranış*, (3. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Günlü, E. (2012). Liderlik ve Motivasyon. C. Serinkan (Ed.), *Stratejik Yönetimde Liderlik ve Motivasyon*, (3. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık, 179-203.
- Hassan, A., ve Forbis, A. (2011). Authentic Leadership, Trust And Work Engagement. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 80: 750-756.
- Hsiung, Hsin-Hua, 2012, Authentic Leadership And Employee Voice Behavior: A Multilevel Psychological Process, *Journal Of Business Ethics*, 107: 349-361.

- Ilies, R., Morgeson, F. P., Nahrgang, J. D. (2005). Authentic Leadership And Eudaemonic Well-Being: Understanding Leader-Follower Outcomes. *The Leadership Quarterly*, 16(3): 373-394.
- İçerli, L. (2010). Örgütsel Adalet: Kuramsal Bir Yaklaşım. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5(1): 67-92.
- İlhan, T., Özdemir, Y. (2013). Benlik Kurguları Ve Öznel İyi Oluş: Otantik Olmanın Aracılık Rolü. *International Journal of Social Science*, 6(2): 593-611.
- İnceoğlu, M. (1985). *Güdüleme Yöntemleri*. Ankara: A.Ü. Basın Yayın Yüksekokulu. Yayınları.
- Karataş. Ş., Güleş, H. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Tatmini İle Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2): 74-89
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (11. bs.). Ankara: Pegem A yayınları.
- Karatürk, H. E. (2015). *Otantik liderlik ve psikolojik sermaye arasındaki ilişkiye yönelik bir alan araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kernis, M. H., Goldman, B. M. (2006). A Multicomponent Conceptualization Of Authenticity: Theory and Research. *Advances in experimental social psychology*, 38: 283-357.
- Keser, A. (2006). *Çalışma Yaşamında Motivasyon*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Keser, S. (2013). *İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik ve psikolojik sermaye özelliklerinin karşılaştırılması analiz* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kesken, J., Ayyıldız, N. A. (2008). Liderlik Yaklaşımlarında Yeni Perspektifler: Pozitif ve Otantik Liderlik. *Ege Academic Review*, 8(2): 729-754.
- Keskin, A. (2005). Motivasyon ve Dikkatin Öğrenme Üzerine Etkisi. *Erişim*, 18.11.2017, http://sinifyonetimi.org/wpcontent/uploads/2012/01/motivasyon_dikkat1.pdf

- Kırcı, G. K., Paşaoğlu, D. (2014). Otantik Liderliğin Akademik Platformda Lider Boyutu Açısından İncelenmesi. *Eskisehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1): 1.
- Kırım, A. (1998). *Yeni Dünya'da Strateji ve Yönetim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Karaköse, T., Kocabaş, İ. (2006). Özel Ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1): 3-14.
- Kırlangıç, H. (2007). *Mevlana Celaleddin Rumi*. Konya: Büyükşehir Belediyesi Yayıncılık.
- Koçel, T. (2007). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan Basım Yayın Dağıtım.
- Köse, S., Kartal, B., Kayalı, N. (2003). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ve Tutuma İlişkin Faktörlerle İlişkisi Üzerine Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20: 1-19.
- Kurt, T. (2005). Herzberg'in Çift Faktörlü Güdöleme Kuramının Öğretmenlerin Motivasyonu Açısından Çözömlenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1): 285-299.
- Küçükali, R. (2011). *Yönetim Felsefesi*. İstanbul: Nobel Yayın.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve Motivasyon Teorileri: Kuramsal Bir Çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2): 86-115.
- Longman Dictionary of Contemporary English. (2004). Essex, England: Pearson Education Limited.
- Luthans, F. Ve B. J. Avolio. (2003). "Authentic Leadership Development", K. S. Cameron, J. E. Dutton ve R. E. Quinn (Ed.), *Positive Organizational Scholarship*, San Francisco:Berrett-Koehler.
- Maslow, A. (2001). İnsan Olmanın Psikolojisi. (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık..
- MEB, (2009). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. *Milli Eğitim Bakanlığı 2623 Sayılı Tebliğler Dergisi*, 68(2575): 476-477.

- MEB, (2015). Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiş-tirme Yönetmeliği. Erişim: 10.01.2018, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm>.
- MEB, (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara. Erişim: 10.01.2018, <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlilikleri/icerik/39>
- MEB, (2018). Öğretmen Performans Değerlendirme ve Aday Öğretmenlik İş ve İşlemleri Yönetmeliği. <https://www.ogretmenlericin.com/meb> [25 Şubat].
- Memiş, Ç. A., Aydın, G. K., Kabasakal, H., Saraçer, B. E. (2009). Türkiye’de Otantik Liderlik Üzerine Bir Keşif Çalışması. *17. Yönetim ve Organizasyon Kongresi Kongre Bildiriler Kitabı*, 294-302.
- Mercanlıoğlu, A. Ç. (2012). Demografik Değişkenler Bazında İş Tatmini Boyutlarında Oluşan Farklılıklar: Okmeydanı Eğitim ve Araştırma Hastanesi Personeline Yönelik Bir Araştırma. *Öneri Dergisi*, 10(37): 121-138.
- Nelson, B., Egeliler S. (1999). *Çalışanlarınızı Ödüllendirmenin 1001 Yolu*. İstanbul: Rota Yayıncılık.
- Okçu, V., Sabri, A. Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Motivasyon ve Mobbing (Yıldırma) Yaşama Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *E-Ajeli (Anatolian Journal Of Educational Leadership And Instruction)*, 5(2): 63-85.
- Önen, S. M., Kanayran, H. G. (2015). Liderlik Ve Motivasyon: Kuramsal Bir Değerlendirme. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2): 43-64.
- Önen, L., Tüzün, M. B. (2005). *Motivasyon*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Öztaşkın, Ö. B. (2012). Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Hacı Bektaş Veli Ve Bektaşilik. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*, 61: 245-271.
- Öztelli, C. (1971). *Yunus Emre Bütün Şiirleri*. İstanbul: Milliyet Yayınları.

- Polat, S. (2009). *Eğitim Örgütleri İçin Sosyal Sermaye Örgütsel Güven*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sabuncuoğlu, Z., Tüz. M. (1995). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Ezgi Yayınları
- Sabuncuoğlu, Z., Gümüş, M. (2012). *Örgütlerde İletişim*. (2. bs.). Ankara: Kriter Yayınevi.
- Sağır, A. (2010). *Yöneticilerin liderlik yaklaşımları ile değişime açıklıkları arasındaki ilişki: Eğitim sektöründe bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kara Harp Okulu, Ankara.
- Sağlam, A. (2007). *Eğitim Örgütlerinde Kuramdan Uygulamaya Güdüleme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Salman U.A. (2014), "Öğretmenler hevesini neden kaybediyor?", Erişim: 07.09.2017, <http://www.aljazeera.com.tr/al-jazeera-ozel/ogretmen-hevesini-neden-kaybediyor>
- Saylı, H., Baytok, A. (2012). *Örgütlerde Liderlik*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Serinkan, C. (2012). Liderlik ve Motivasyon. C. Serinkan, (Ed.), *Liderlik ve Motivasyonda Güncel Konular*, (3. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık, 149-175.
- Shamir, B., Eilam, G. (2005). "What's Your Story?" A Life-Stories Approach To Authentic Leadership Development. *The leadership quarterly*, 16(3): 395-417.
- Shamir, B., House, R. J., & Arthur, M. B. (1993). The Motivational Effects Of Charismatic Leadership: A Self-Concept Based Theory. *Organization science*, 4(4): 577-594.
- Smith, A. D. (1999). Milli Kimlik (B. S., Şener, Çev.). İletişim Yayınları, İstanbul.
- Sucu, A. (2016). *Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Şahin, A. (2004). Yönetim Kuramları ve Motivasyon İlişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11: 523-547.

- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve Kùltürler: Örgüt Kùltürü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M., Turan, S. (2004). Eğitim ve Okul Yöneticiliği. Y. Özden, (Ed.), *Eğitim ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 99-146.
- Tabak, A. (2005). *Lider ve Takipçileri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Tabak, A., Sığrı, Ü., Güngör, H. (2010). Öz Yeterliğin Dönüştürücü Liderlik Üzerine Etkisi: Kamu Sektöründe Bir Araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(17): 51-66.
- Tabak, A., Şeşen, H., Türköz, T. (2012). *Liderlikte Güncel Yaklaşımlar*. Ankara: Detay Yayınları.
- Tanrıverdi, S. (2007). *Katılımcı okul kültürünün yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyonu ile ilişkisine yönelik örnek bir çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Toduk, Y. (2017). *Türkiye'nin Liderlik Haritası*. İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık.
- Tozkoparan, G. (2012). Liderlik ve Motivasyon. C. Serinkan, (Ed.), *Motivasyonda Süreç Kuramları*, (3. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık, 105-131.
- Turan, S., Bektaş, F. (2014). *Liderlik. Eğitim Yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kurumu, T. D. (2011). *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türk Dil Kurumu İnternet sitesi (2006) <http://www.tdk.org.tr> adresinden 7 Eylül 2017 tarihinde alınmıştır.
- Tüzer, A. (2007). *Hikmet, Hiçlik ve Otantiklik Murad-ı İlahi*. İstanbul: Artus Yayıncılık.
- Uçman, H. (2006). MEB'in öğretmen istihdam biçimleri. <http://80.251.40.59/politics.ankara.edu.tr/karahan/Seminer/2005-6/meb-hamitucman.pdf>
- Uzun, D. (2012). Liderlik ve Motivasyon. C. Serinkan, (Ed.), *Motivasyonda Yeni Yaklaşımlar*, (3. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık, 133-147.

- Ünal, M. (2012). *21. Yüzyılda Değişim, Yönetim ve Liderlik*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ünal, M. (2015). Bilgi Çağında Değişim Ve Liderlik. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 32(1): 297-310.
- Vries, M. K. (2007). *Liderliğin Gizemi* (Z. Dicleli, Çev.). İstanbul: MESS Yayınları.
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., Peterson, S. J. (2008). Authentic Leadership: Development and Validation of a Theory-Based Measure. *Journal of management*, 34(1): 89-126.
- Yaşbay, H. (2011). *Otantik liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yıldırım, B. (2001). *Okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin iş doyumuna ve meslek ahlakına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yılmaz, E., Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin İş Yerinde Yalnızlıkları ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3): 59-69.
- Yılmaz, R., Şahin, A. (2014). *Liderlik ve Çağdaş Boyutları*. P. Altıok Gürel, R. Yılmaz, (Eds.). İstanbul: Derin Yayıncılık
- Yılmaz, F. (2009). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yüceler, A. (2009). Örgütsel Bağlılık ve Örgüt İklimi İlişkisi: Teorik ve Uygulamalı Bir Çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22: 445-458.
- Yüksel, Ö. (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Zaptçioğlu, D. (2012). *Yeterince Otantik Değilsiniz Padişahım*. İstanbul: İletişim Yayınları.

EKLER

Değerli Öğretmenim;

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin algılanan otantik liderlik özelliklerinin öğretmenlerin mesleki motivasyonundaki etkisini belirleyebilmektir. **Ölçeklere vereceğiniz bilgiler sadece araştırma analizinde kullanılacak olup, ikinci kişiler ile paylaşılmayacaktır. Anketin üzerine isim yazmanıza gerek yoktur.** Bu araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması, büyük ölçüde sizin ankette yer alan soruları içtenlikle yanıtlamanıza bağlıdır. Bilimsel çalışmaya zaman ayırdığınız ve destek verdiğiniz için teşekkürler.

Kübra Nur ÖZERTEN

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Eğitim Yönetimi Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

- Cinsiyetiniz:** Kadın Erkek
- Yaşınız :** 21-30 31-40 41-50 50 yıl ve üstü
- Öğrenim Düzeyiniz:** Lisans Yüksek Lisans Doktora
- Kurumdaki Konumunuz:** Sözleşmeli Kadrolu
- Mesleki Kıdeminiz:** 1-5 yıl 6-15 yıl 16-25 yıl 26 yıl ve üstü
- Kurumdaki Kıdeminiz:** 1-5 yıl 6-15 yıl 16-25 yıl 26 yıl ve üstü
- Okul Türü :** Devlet Özel
- Lise Türü :** Anadolu Lisesi Fen Lisesi İmam Hatip Anadolu Lisesi Mesleki ve T.A.L.
 Sosyal Bilimler Lisesi
- Öğretmenler Kurulu Toplantı Sıklığı:** Haftada 1 Ayda 1 Dönemde 1 Yılda 1
- Okulunuz bir proje okulu mu?** Evet Hayır

Lütfen her ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve seçeneklerden birini işaretleyerek (X) düşüncenizi belirtiniz.

(1)Hiçbir zaman (2) Çok seyrek (3) Ara sıra (4) Sık sık (5) Her zaman

SIR A NO	OTANTİK LİDERLİK ÖLÇEĞİ	Hiçbir zaman	Çok seyrek	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
1	Okul müdürüm ne demek istiyorsa onu açıkça söyler.					
2	Okul müdürüm hata yaptığında hatasını kabul eder.					
3	Okul müdürüm okuldaki herkese düşündüklerini söylemesini teşvik eder.					
4	Okul müdürüm insanlara acı gerçekleri söyler.					
5	Okul müdürümün açığa vurduğu duygularıyla hissettikleri tam olarak aynıdır.					

Lütfen her ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve seçeneklerden birini işaretleyerek (X) düşüncenizi belirtiniz.

- (1) Çok Memnunum (2) Memnunum (3) Kısmen Memnunum
(4) Memnun Değilim (5) Hiç Memnun Değilim

ÇALIŞANLARIN İŞ MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

İş motivasyonumu etkilemesi açısından:	Çok Memnunum	Memnunum	Kısmen Memnunum	Memnun Değilim	Hiç Memnun Değilim
1. Bu okulda çalışıyor olmaktan					
2. Görevim nedeniyle toplumda duyduğum saygılıktan					
3. Okulumdaki fiziksel çalışma ortamından					
4. Arkadaşlarımla olan uyumumdan					
5. Ek ders ve kurs ücret sisteminden					



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.11808115
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

04/08/2017

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 31.07.2017 tarihli dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 01.08.2017 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Kübra Nur ÖZERTEN'in "Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonuna Etkisi" konulu tezi kapsamında, ilimiz Bahçelievler ilçesinde bulunan liselerde görev yapan öğretmenlere; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
04/08/2017

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evm.korsgu.meb.gov.tr> adresinden. 360a-d220-3854-8c56-6284 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.11955928
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

08.08.2017

Sayın: Kübra Nur ÖZERTEN

İlgi: a) 31.07.2017 tarihli dilekçeniz.
b) Valilik Makamının 04.08.2017 tarih ve 11808115 sayılı oluru.

"Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonuna Etkisi" konulu teziniz hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu talebiniz; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Harun TÜYSÜZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgh34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1e89-115d-3d20-b38c-b847 kodu ile teyit edilebilir.



Kübra Nur ÖZERTEN
Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi
İstanbul

2



Akif Tabak

alıcı: ben

[Ayrıntıları gizle](#)



Kimden Akif Tabak akif.tabak@ikc.edu.tr

Alicı Nur Özerten knozerten@gmail.com

Tarih 21 Tem 2017 12:10

Güvenlik Standart şifreleme (TLS) [Daha fazla bilgi](#)

Nur hanım

Ölçeği kullanmanızda hiç bir sıkıntı yoktur.
Çalışmalarınızda üstün başarılar diliyorum.

Akif Tabak



ben

alıcı: Akif





Selin Erzin



alıcı: ben

[Ayrıntıları gizle](#)

Kimden Selin Erzin selinerzin@yahoo.com

Alıcı knozerten@gmail.com knozerten@gmail.com

Tarih 04 Tem 2017 23:38

Güvenlik Standart şifreleme (TLS) [Daha fazla bilgi](#)

Sayın Nur Özerten,

Merhabalar.

Tezimdeki motivasyon ölçüğünü kaynak göstermek şartıyla elbette kullanabilirsiniz.

Size çalışmanızda başarılar dilerim.

Kolay gelsin,

Selin Erzin



ben



alıcı: selinerzin@yahoo.com